

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Margarida Isabel Pinto Baltazar**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
*A Nossa Universidade*  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

julho | 2024

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO**

**Margarida Isabel Pinto Baltazar**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Ano Letivo

2023-2024

**Margarida Isabel Pinto Baltazar**

**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar  
e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Orientação: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Funchal e UMa, julho de 2024

## Agradecimentos

---

A nossa vida é como um enorme livro, rico em extensos capítulos, alguns mais difíceis de ler e outros que fluem como água. Certamente que todos os capítulos são essenciais para fazerem sentido à história da nossa vida e, não esquecendo, que todos estão conectados uns aos outros, isto é, eles complementam-se e desenvolvem um fio condutor de acontecimentos. Ainda falando dos capítulos, muitos assemelham-se como jardins repletos de flores coloridas e de todas as espécies, como também a uma praia de areia fina e quente, ou até mesmo a vista que se obtém na subida de uma montanha rodeada de seres vivos. Embora, a meu parecer, toda esta envolvência comparativa da Natureza com a nossa vida pareça ser algo tão mágico, nos contos também surgem constrangimentos, talvez as alergias que se sentem devido ao excesso de pólen das flores, ou as ondas a quebrarem fortemente na beira da praia, e até mesmo as pequenas pedras que entram nas sapatilhas na subida da montanha. Por exemplo, no último caso, só existem duas soluções, ou vamos retirando as pedras dos sapatos ou simplesmente acostumamo-nos e acabamos por ignorá-las. Se lermos com atenção, apercebemo-nos que não estou a falar das ditas pedras físicas. Durante a nossa caminhada, por mais longa que seja, no final sentamo-nos a refletir sobre todas as vivências e chegamos à conclusão de que, independentemente da caminhada ser feita por uma só pessoa, sem o apoio daqueles que estão à nossa volta, muito dificilmente conseguiríamos chegar ao fim.

Deste modo, venho a agradecer à Universidade da Madeira, graças à criação de um curso focalizado na formação de docentes, onde não é necessário haver a transição para um lugar distante da Ilha da Madeira para a realização do curso, a fim de entrar na carreira profissional docente.

À Orientadora de estágio para a vertente de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Professora Doutora Carla Gonçalves, que esteve sempre presente e se envolveu de forma carinhosa com os seus estudantes, como também deu uma bagagem gigante para o nosso futuro.

À Orientadora Professora Doutora Ana França, pela sua dedicação, pela disponibilidade imediata e por todo o apoio prestado ao longo da elaboração do meu relatório de estágio.

Às Professoras Cooperantes, Vera Freitas e Raquel Castro, que me aceitaram de braços abertos durante toda a Prática Pedagógica, pelas dicas e conselhos que me mediarão para a carreira.

À Tânia e ao Quim, que visaram apoio, com as suas opiniões honestas e sinceras, que contribuíram muito nas minhas decisões finais e na valorização dos meus interesses e competências.

num dos momentos de maior indecisão da minha formação académica, onde sempre foram honestos, sinceros e não desistiram até à chegada de uma decisão final, decisão esta que, maioritariamente, me cativasse e fosse ao encontro das minhas habilidades.

À Ariana por me puxar sempre para cima, por ver sempre o lado positivo dos acontecimentos por mais malucos que parecessem e pela amizade genuína ao longo destes tempos.

À família Pinto e à família Baltazar, que revelaram gosto pela partilha de ideias, como também de dúvidas, pelos convívios essenciais para complementar os meus dias preenchidos e pela motivação dedicada.

À minha avó Graça Baltazar, Professora da “Primária”, que embora não esteja presente fisicamente, estará eternamente a preencher um enorme lugar nos nossos corações. Ela é a minha motivação, a minha luz, principalmente, quando me sinto perdida e a precisar de força. É e sempre será a minha ídolo na área da Educação, sabendo que me guiará nas minhas decisões presentes e futuras.

Aos meus pais, por confiarem em todos os meus passos, por mais malucos que possam parecer, por me levantarem quando os dias pareciam mais cinzentos, pela motivação constante, pelos momentos de qualidade e por proporcionarem as melhores experiências. As vossas opiniões sinceras, o vosso amor genuíno, a vossa crença de que Deus e o Universo alinham os acontecimentos para um bom futuro, pois “tudo acontece por uma razão”, fizeram com que tivesse sempre “uma luz ao fundo do túnel”. Os meus verdadeiros amigos, aqueles que estão e estarão sempre presentes e que ajudam a lidar com as tais “pedras nos sapatos” durante as longas caminhadas da minha vida.

A todos o meu muito obrigada!

## Resumo

---

O presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como principal objetivo a descrição e reflexão de partes desta longa caminhada, onde reflexões serão salientadas acerca das Práticas Pedagógicas, nomeadamente a Prática Pedagógica I, II e III, desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todas as práticas foram realizadas em instituições escolares situadas no concelho do Funchal. Este relatório está estruturado em duas partes que se interligam, nomeadamente o Enquadramento Teórico e o Metodológico e a Intervenção Pedagógica. O Enquadramento Teórico focaliza-se em aspetos que fundamentaram e sustentaram as práticas, na observação, na planificação, na avaliação e nas opções metodológicas. Saliento que a metodologia de Investigação-Ação contribuiu para responder à questão “*Como promover o gosto pelas atividades exteriores, privilegiando o contacto com a Natureza?*”. Para a metodologia de Investigação-Ação utilizada para o estudo e para a investigação no contexto da Educação Pré-Escolar, são apresentadas estratégias de intervenção de modo a responder à questão-problema. Na Intervenção Pedagógica é elaborada uma reflexão crítica e teórica para cada prática realizada, sendo que serão destacados elementos que, do meu ponto de vista, foram a chave para a preparação, concretização e avaliação das estratégias de intervenção. Elementos como o espaço selecionado para o envolvimento das crianças, valorizando os recursos existentes para uma aprendizagem enriquecedora, o ato de cativar os alunos para a literatura de infância, promovendo assim o gosto pela leitura e a escrita, foram alguns dos salientados neste relato como futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

*Palavras-chave:* Prática Pedagógica; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ambiente Educativo; Processo Reflexivo

## Abstract

---

This internship report aims to obtain the degree of Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This main objective is the description and reflection of parts of this long journey, where reflections will be highlighted on Pedagogical Practices, namely Pedagogical Practice I, II and III, developed in the context of Pre-School Education and the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. All practices were carried out in school institutions located in the municipality of Funchal. This report is structured in two interconnected parts, namely the Theoretical and Methodological Framework and the Pedagogical Intervention. The Theoretical Framework focuses on aspects that grounded and sustained the practices, observation, planning, evaluation and methodological options. I emphasize that the Action Research methodology contributed to answer the question "How to *promote a taste for outdoor activities, privileging contact with Nature?*". For the Action Research methodology used for the study and for research in the context of Pre-School Education, intervention strategies are presented in order to answer the problem-question. In the Pedagogical Intervention, a critical and theoretical reflection is elaborated for each practice carried out, and elements that, from my point of view, were the key to the preparation, implementation and evaluation of the intervention strategies will be highlighted. Elements such as the space selected for the involvement of children, valuing the existing resources for enriching learning, the act of captivating students to childhood literature, thus promoting a taste for reading and writing, were some of those highlighted in this report as a future Kindergarten Educator and Teacher of the 1st Cycle of Basic Education.

*Keywords:* Pedagogical Practice; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Educational Environment; Reflective Process

## Sumário

---

<i>Agradecimentos</i> .....	<i>IV</i>
<i>Resumo</i> .....	<i>VI</i>
<i>Abstract</i> .....	<i>VII</i>
<i>Sumário</i> .....	<i>VIII</i>
<i>Índice de Tabelas</i> .....	<i>XI</i>
<i>Índice de Figuras</i> .....	<i>XII</i>
<i>Índice de conteúdos do CD-ROM</i> .....	<i>XV</i>
<i>Lista de Siglas</i> .....	<i>XVI</i>
<i>Introdução</i> .....	<i>1</i>
<b><i>PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</i></b> .....	<b><i>3</i></b>
<b><i>Capítulo I- Abordagem à Educação Pré-Escolar</i></b> .....	<b><i>4</i></b>
<b>1.1.Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</b> .....	<b><i>4</i></b>
<b>1.2.Modelos Curriculares para a Educação de Infância</b> .....	<b><i>8</i></b>
<b>1.3.A importância da brincadeira no desenvolvimento da criança</b> .....	<b><i>14</i></b>
<b><i>Capítulo II- Abordagem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico</i></b> .....	<b><i>17</i></b>
<b>2.1. Organização e Gestão Curricular: Autonomia e Flexibilidade</b> .....	<b><i>17</i></b>
<b>2.2. Educação para a Cidadania</b> .....	<b><i>20</i></b>
<b>2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</b> .....	<b><i>24</i></b>
<b>2.4. Aprendizagens Essenciais</b> .....	<b><i>26</i></b>
<b>2.5. Aprendizagem Significativa</b> .....	<b><i>28</i></b>
<b><i>Capítulo III- As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica</i></b> .....	<b><i>30</i></b>

<b>3.1. As Expressões Artísticas na Educação .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2. A Aprendizagem Cooperativa.....</b>	<b>31</b>
<b>3.3. As Metodologias Ativas de Aprendizagem.....</b>	<b>33</b>
<b>3.4. Estratégias Metodológicas para o Conhecimento do Meio Físico e Social.....</b>	<b>38</b>
<b><i>Capítulo IV- A Metodologia de Investigação-Ação .....</i></b>	<b><i>41</i></b>
<b>4.1. Metodologia de Investigação-Ação.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2. Processo do Projeto de Investigação-Ação .....</b>	<b>45</b>
<b>4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....</b>	<b>46</b>
4.3.1. Notas de campo .....	47
4.3.2. Diários de Bordo.....	47
4.3.3. Fotografias e Vídeos.....	48
<b>4.4. Método de Análise dos Dados .....</b>	<b>48</b>
<b><i>PARTE II- A AÇÃO PEDAGÓGICA.....</i></b>	<b><i>50</i></b>
<b><i>Capítulo V- Intervenção Pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar.....</i></b>	<b><i>51</i></b>
<b>5.1. Caracterização do Meio .....</b>	<b>51</b>
5.1.1. Caracterização da Instituição Educativa.....	52
5.1.2. Caracterização da Sala das Raposinhas.....	54
5.1.3. Rotina Diária.....	55
5.1.5. Contexto Familiar das Crianças.....	57
5.1.6. Projeto Educativo .....	59
5.1.7. Projeto Curricular de Grupo .....	60
<b>5.2. Intervenção Pedagógica na Sala das Raposinhas .....</b>	<b>61</b>
5.2.1. Projeto de Investigação-Ação .....	61
- Lucas, o caracol.....	72
- À caça da batata-doce.....	76
- Grandes sensações nos pequenos pés.....	80
5.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa.....	83
<b>5.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Sala das Raposinhas .....</b>	<b>87</b>
<b><i>Capítulo VI- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</i></b>	<b><i>90</i></b>

<b>6.1. Contextualização do ambiente educativo .....</b>	<b>90</b>
6.1.1. Caracterização do Meio .....	90
6.1.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	90
6.1.3. Caracterização da Sala do 1.º ano.....	94
6.1.4. Caracterização da turma do 1.º ano .....	96
6.1.5. Contexto familiar dos alunos.....	98
<b>6.2. Intervenção Pedagógica na turma do 1.º ano.....</b>	<b>102</b>
6.2.1. Momentos de Aprendizagem.....	102
- A água.....	102
- Animal monstruoso do mar .....	107
- Arre burrinho .....	109
<b>6.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º ano .</b>	<b>113</b>
<b><i>Capítulo VII- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</i></b>	<b><i>117</i></b>
<b>7.1. Contextualização do ambiente educativo .....</b>	<b>117</b>
7.1.1. Caracterização do Meio .....	117
7.1.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	118
7.1.3. Caracterização da Sala do 4.º B.....	119
7.1.4. Caracterização da turma do 4.º B .....	121
<b>7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 4.º B .....</b>	<b>122</b>
7.2.1. Momentos de Aprendizagem.....	122
- Na pele dos povos antigos.....	122
- Envolver-se na realidade .....	125
- O meu corpo .....	128
7.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa.....	131
- Batimentos do coração .....	131
- Projeto de Natal.....	135
<b>7.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º B....</b>	<b>139</b>
<b><i>Considerações finais.....</i></b>	<b><i>144</i></b>
<b><i>Referências Bibliográficas .....</i></b>	<b><i>147</i></b>
<b><i>Referências Normativas.....</i></b>	<b><i>153</i></b>

## Índice de Tabelas

---

<b>Tabela 1-</b> Postura do/a professor/a perante a Cidadania e Desenvolvimento.....	22
<b>Tabela 2-</b> Tabela referente à rotina diária da Sala das Raposinhas.....	56
<b>Tabela 3-</b> Locais envolventes à instituição.....	118
<b>Tabela 4-</b> Tabela relativa à análise dos bilhetes da turma do 4.º B.....	133

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1-</b> Organização das OCEPE (2016).....	5
<b>Figura 2-</b> Domínios, subdomínios e componentes das áreas de conteúdo das OCEPE.....	8
<b>Figura 3-</b> Esquema da emergência social da moralidade no currículo High-Scope.....	9
<b>Figura 4-</b> Diagrama representativo das áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação.....	11
<b>Figura 5-</b> Planificação dos projetos no modelo curricular do MEM.....	13
<b>Figura 6-</b> Esquema de organização geral no modelo curricular do MEM.....	14
<b>Figura 7-</b> Quadro A- Matrizes curriculares-base para os 1.º e 2.º anos.....	18
<b>Figura 8-</b> Quadro B- Matrizes curriculares para as restantes turmas de 2.º, 3.º e 4.º anos.....	19
<b>Figura 9-</b> Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	23
<b>Figura 10-</b> Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem da Sala de Aula Invertida.....	34
<b>Figura 11-</b> Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem da Aprendizagem baseada na resolução de problemas.....	35
<b>Figura 12-</b> Processo da Metodologia Ativa da Aprendizagem por descoberta guiada.....	36
<b>Figura 13-</b> Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem dos Estudos de Caso....	36
<b>Figura 14-</b> Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem do Trabalho de Projeto.	38
<b>Figura 15-</b> Esquema de espaços físicos envolventes.....	51
<b>Figura 16-</b> Instituição em tempos antigos.....	52
<b>Figura 17-</b> Espaço exterior do Infantário.....	53
<b>Figura 18-</b> Sala das Raposinhas.....	54
<b>Figura 19-</b> Planta da Sala das Raposinhas.....	55
<b>Figura 20-</b> Gráfico relativo ao grupo de crianças da Sala das Raposinhas.....	57
<b>Figura 21-</b> Gráficos relativos às profissões da família das crianças.....	58
<b>Figura 22-</b> Gráfico relativo às áreas de residência das crianças.....	59
<b>Figura 23-</b> Reprodução final da atividade utilizada para apresentação do PCG.....	61
<b>Figura 24-</b> Cronologia do Projeto.....	71
<b>Figura 25-</b> Passagem do caracol, por todas as crianças.....	73

<b>Figura 26-</b> Exploração individual do caracol.....	74
<b>Figura 27-</b> Manipulação das lupas para observação dos caracóis.....	75
<b>Figura 28-</b> Observação do trajeto dos caracóis pelos ramos da árvore.....	76
<b>Figura 29-</b> Crianças sentadas para o esclarecimento do jogo.....	77
<b>Figura 30-</b> Descoberta das batatas-doces no recreio exterior.....	77
<b>Figura 31-</b> Exploração e observação das batatas-doces germinadas.....	78
<b>Figura 32-</b> Plantação da batata-doce.....	79
<b>Figura 33-</b> Preparação do certificado de “Agricultor(a) por um dia”.....	79
<b>Figura 34-</b> Conjunto de materiais utilizados para o percurso sensorial.....	80
<b>Figura 35-</b> Manifestações corporais perante os estímulos.....	81
<b>Figura 36-</b> Pintura com os dedos nos calhaus do percurso sensorial.....	82
<b>Figura 37-</b> Elaboração dos colares de massa.....	83
<b>Figura 38-</b> Cenário para o Projeto com a Comunidade no Salão Polivalente.....	84
<b>Figura 39-</b> Recolha e seleção dos bens.....	85
<b>Figura 40-</b> Espaço selecionado para filmagens para o vídeo final.....	86
<b>Figura 41-</b> Espaços exteriores da instituição.....	92
<b>Figura 42-</b> Biblioteca e espaço proposto para as aulas de Expressão Musical.....	93
<b>Figura 43-</b> Sala de Aula da Turma do 1.º Ano.....	95
<b>Figura 44-</b> Planta da Sala do 1.º Ano.....	96
<b>Figura 45-</b> Turma do 1.º Ano.....	98
<b>Figura 46-</b> Gráfico referente às áreas de residência dos alunos.....	100
<b>Figura 47-</b> Gráfico correspondente à escolaridade dos pais.....	101
<b>Figura 48-</b> Gráfico acerca da Ação Social Escolar na turma do 1.º Ano.....	102
<b>Figura 49-</b> Concretização da experiência “Elementos dissolventes em água”.....	103
<b>Figura 50-</b> Cenário para a experiência.....	104
<b>Figura 51-</b> Exploração sensorial dos líquidos dos recipientes.....	105
<b>Figura 52-</b> Registo no quadro de ardósia, por parte dos detetives específicos.....	105
<b>Figura 53-</b> Exploração da levada.....	106
<b>Figura 54-</b> Continuação da implementação da experiência.....	107
<b>Figura 55-</b> Reprodução e descrição do “Animal monstruoso do mar”.....	108
<b>Figura 56-</b> Recorte e colagem das palavras da lengalenga.....	110
<b>Figura 57-</b> Recursos físicos para o jogo de tabuleiro.....	111
<b>Figura 58-</b> Jogo “Percurso longo do burrinho”.....	112
<b>Figura 59-</b> Sala de aula da turma do 4.º B.....	120

<b>Figura 60-</b> Planta da sala de aula.....	121
<b>Figura 61-</b> Produções gráficas com o uso do carvão.....	123
<b>Figura 62-</b> Estratégias espontâneas para os desenhos.....	123
<b>Figura 63-</b> Elaboração dos cartazes alusivos à Formação do Condado Portucalense.	125
<b>Figura 64-</b> Exploração e análise das revistas.....	126
<b>Figura 65-</b> Elaboração das revistas sobre a 4. <sup>a</sup> dinastia.....	127
<b>Figura 66-</b> Mapas de orientação da sala de aula.....	129
<b>Figura 67-</b> Implementação do jogo de sensibilização.....	130
<b>Figura 68-</b> Exploração dos resultados.....	132
<b>Figura 69-</b> Indumentária das turmas do 4. <sup>o</sup> ano.....	137

## Índice de conteúdos do CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I- Educação Pré-Escolar**

**Apêndice 1-** Tabela referente às rotinas diárias

**Apêndice 2-** Planta da Sala

**Apêndice 3-** Planificações semanais

**Apêndice 4-** Diários de Bordo

### **Pasta C – Prática Pedagógica II- 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 6-** Planta da Sala

**Apêndice 7-** Planificações semanais

**Apêndice 8-** Diários de Bordo

### **Pasta D – Prática Pedagógica III- 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 9-** Planificações semanais

**Apêndice 10-** Diários de Bordo

## Lista de Siglas

---

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular

**AS** – Aprendizagem Significativa

**DAC** – Domínios de Autonomia Curricular

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**IA** – Investigação-Ação

**ME** – Ministério da Educação

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**OCDE** – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** – Pré-Escolar

**PP** – Prática Pedagógica

**UNESCO** – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization  
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

## Introdução

O presente relatório, é o culminar do meu percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade da Madeira. Este está dividido em duas partes: o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Prática Pedagógica. De forma reflexiva e crítica, abordarei o meu estágio, enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB, realizado em instituições educativas na cidade do Funchal. Este estágio foi fundamental para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, pois, não só foi um aglomerar de oportunidades para a constatação do papel “real” do educador/professor, em contexto profissional. Assim, num olhar da minha pessoa inserida numa instituição escolar, posso afirmar que adquiri competências e melhorei os meus atributos pessoais. Saliento que o apoio facultado pelas Orientadores de Estágio e pela comunidade educativa foi uma mais-valia para um desenvolvimento gradual e equilibrado durante as minhas Práticas Pedagógicas, pois foram os meus pilares, isto é, sem eles tudo acabava por se desintegrar.

O relatório, como referido anteriormente, está estruturado em duas partes principais, cada qual composta por uma série de capítulos e subcapítulos que proporcionam uma análise detalhada e abrangente da prática educativa. Na primeira parte, intitulada ‘Enquadramento Teórico e Metodológico da Prática Pedagógica’, são explorados quatro capítulos fundamentais, cada um dedicado a aspetos-chave do processo educativo. O Capítulo I aborda as orientações e modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar, realçando especialmente o papel crucial do brincar no desenvolvimento e aprendizagem da criança. O Capítulo II oferece uma visão abrangente da organização curricular no contexto do 1.º CEB, com ênfase na autonomia e na formação cidadã dos alunos. Assim, no Capítulo III, denominado de ‘As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica’, são abordadas várias estratégias pedagógicas, valorizando o papel das expressões artísticas em contexto das componentes de currículo, interligando-as com a área do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. Ainda no mesmo Capítulo, apresento a Aprendizagem Cooperativa como uma dinâmica essencial e de fulcral importância a recorrer nas estratégias de intervenção, para o progresso a nível social, democrático, emocional, intelectual, entre outros. As Metodologias Ativas de Aprendizagem são valorizadas neste espaço do relatório, devido à sua rutura do paradigma tradicional de exposição de conteúdos por parte do docente, ou seja, onde são proporcionados momentos de posicionamento das crianças no centro do processo de

ensino-aprendizagem e da valorização da construção do conhecimento de forma coletiva. Finalizando o respetivo Capítulo, as Estratégias Metodológicas para o Conhecimento do Meio Físico e Social assumem um papel essencial para a promoção, de forma dinâmica e lúdica, a envolvência das crianças no mundo real, para a construção de futuros cidadãos com respeito e empatia. Finalizando a parte teórica e metodológica, o Capítulo IV realça aspetos acerca da Investigação-Ação, como metodologia orientadora para a prática pedagógica, detalhando o processo do projeto e as técnicas de análise de dados.

Na segunda parte, denominada 'A Ação Pedagógica', os Capítulos V, VI e VII concentram-se no relato acerca da implementação prática fundamentada pela teoria. Deste modo, o Capítulo V descreve os processos de intervenção pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar, desde a caracterização do ambiente educativo até às estratégias de intervenção específicas adotadas, como também as desenvolvidas para responder à questão "*Como promover o gosto pelas atividades exteriores, privilegiando o contacto com a Natureza?*". O Capítulo VI analisa em profundidade a intervenção numa turma de 1.º ano, destacando atividades de aprendizagem específicas e a sua relação com os objetivos curriculares, dado que um dos objetivos principais era o de promover o gosto pela leitura e a escrita. Por fim, o Capítulo VII apresenta as intervenções pedagógicas realizadas no 4.º B, proporcionando uma visão integral das diferentes ações implementadas nesse contexto particular, valorizando o impacto do contacto das crianças com situações reais do mundo. É de realçar que, no final de cada Capítulo que diz respeito à Ação Pedagógica, é apresentada uma Reflexão Crítica e Teórica, focalizada em aspetos decorrentes durante cada estágio, alguns assumidos como desafios e, sempre que possível, interligados com perspetivas de outros autores.

O relatório conclui com as Considerações Finais, que sintetizam de forma abrangente as principais aprendizagens e resultados obtidos ao longo do percurso académico, culminando com uma lista de referências bibliográficas que sustentaram teoricamente todo o relatório desenvolvido. Neste espaço assumem-se reflexões de cada Prática Pedagógica, onde são realçadas, para cada uma, elementos que se destacaram, tal como a valorização da criança interior em todos os indivíduos, a envolvência no meio e o contacto com a Natureza, o fomentar o gosto pela leitura e a escrita e o reconhecimento dos valores como aspeto fulcral no desenvolvimento pessoal e social.

**PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA**

## Capítulo I- Abordagem à Educação Pré-Escolar

### 1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A sociedade, muitas vezes, de acordo com T. Vasconcelos (1997), encara os educadores de infância como “De todos os professores (...) são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas” (p. 33). Embora a existência de certos estereótipos nesta vertente educacional, a legislação do sistema educativo, mais concretamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, do ano de 1986, e a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, de 1997, reconhece a importância dos educadores de infância em todo o processo de desenvolvimento da criança, quer seja a nível cognitivo, social, cultural, emocional, entre outros. Posto isto, a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, nomeadamente a Lei de Bases, no Artigo 5.º, alguns dos objetivos da Educação PE, conforme o Diário da República, incidem:

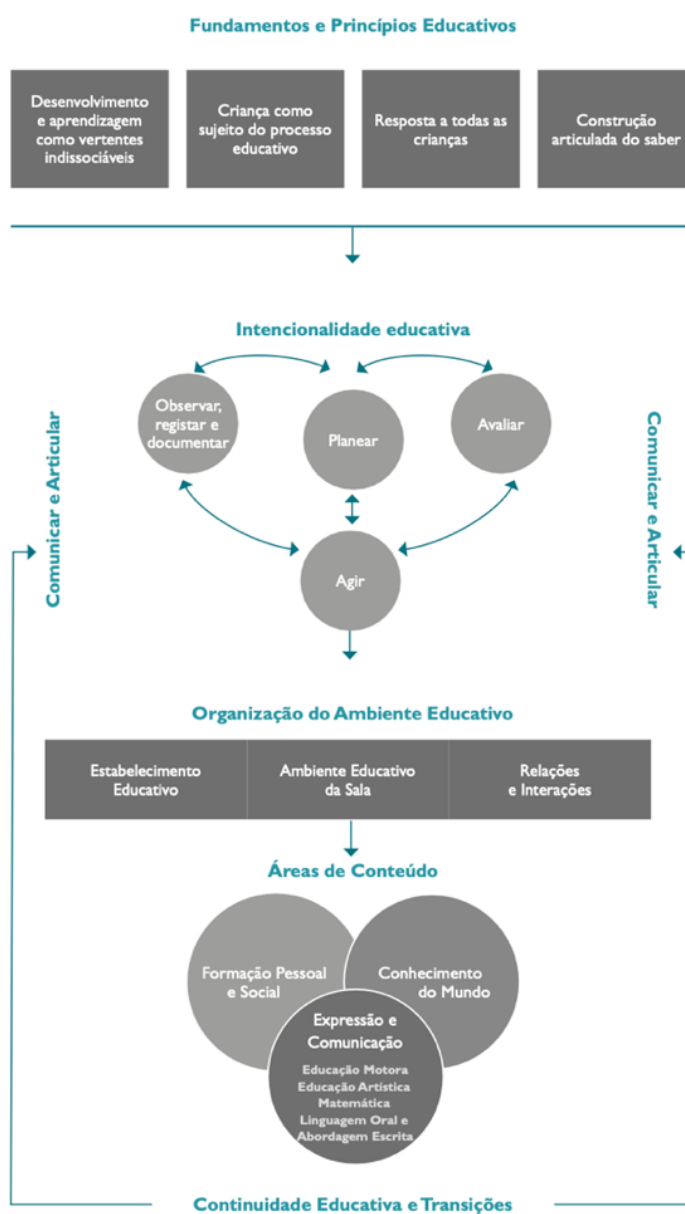
- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.

O documento orientador, mais concretamente, as OCEPE, publicadas em 1997 e revistas em 2016 por Silva et al., para uma versão mais atualizadas, no ponto de vista da fundamentação teórica e da apresentação das áreas de conteúdo. O mesmo surge de modo a visar apoio na construção e na gestão do currículo no Jardim de Infância, sendo da responsabilidade de cada educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento, tal como referem Silva et al. (2016). As OCEPE, no que requer ao seu

modo de organização, contempla três secções: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Na Figura 1, é possível visualizar um esquema acerca da organização das OCEPE.

**Figura 1**

*Organização das OCEPE (2016)*



Nota: Silva et al., 2016, p. 8

Na parte superior da Figura 1, há referência aos “Fundamentos e Princípios Educativos”. Numa visão geral, segundo Silva et al. (2016), relativamente ao “Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis”, cada criança possui

uma identidade única e distinta, com necessidades, interesses e habilidades próprias. O ambiente cultural e familiar de cada criança deve ser reconhecido e valorizado, de tal modo que o Educador integra a família e a cultura das crianças na sua prática educativa. O Educador deve ter em consideração as características individuais de cada criança, criando momentos para que ela possa desenvolver o seu potencial. No reconhecimento da “Criança como sujeito do processo educativo”, Silva et al. (2016), revelam que as crianças possuem uma curiosidade inata para compreender e interpretar o mundo ao seu redor, demonstrando competência nas relações e interações que estabelece; a criança tem o direito de ser ouvida e as suas opiniões devem ser consideradas; o educador baseia-se nas experiências da criança e valoriza os seus conhecimentos como base para novas aprendizagens; o educador escuta e leva em conta as opiniões da criança, assegurando a sua participação nas decisões relacionadas ao seu processo educativo; o educador incentiva as iniciativas da criança, apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem. A respeito da “Resposta a todas as crianças”, mediante Silva et al. (2016), todas as crianças têm o direito a uma educação de excelência que leve em consideração as suas necessidades, interesses e habilidades, de tal modo que todas são incluídas na dinâmica do grupo. O Educador tem o papel de acolher e valorizar cada criança, reconhecendo os seus avanços, o proveito da diversidade para ampliar as experiências e oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, a utilização de práticas pedagógicas variadas, que respondem às características individuais de cada criança e respeitam as suas diferenças e a promoção do desenvolvimento de um sentimento de segurança e autoestima em todas as crianças. Por último, ainda na abordagem à Figura 1, na “Construção articulada do saber”, Silva et al. (2016), salientam que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança ocorrem de maneira holística e que o ato de brincar é um meio essencial de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de habilidades em todas as áreas. Reflete-se que, é de fulcral importância, o Educador abordar as diferentes áreas de maneira global e integrada, incentivar à brincadeira com materiais variados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança e estimular a curiosidade da criança, criando condições para que ela desenvolva a capacidade de "aprender a aprender".

Na parte inferior do esquema expressam-se as “Áreas de Conteúdo” que, de acordo com Silva et al. (2016), são vistas como campos de conhecimento com uma estrutura específica e relevância sociocultural, que abrange diversos tipos de aprendizagem, incluindo os conhecimentos, as atitudes, as habilidades e as competências práticas. Isso permite que a criança desenvolva aprendizagens significativas, aplicáveis a situações do

dia a dia, desenvolvendo, assim, atitudes positivas em relação ao aprendizado, e cultivando uma disposição contínua para aprender. Consequentemente, despontam para três áreas de conteúdo: a “Área da Formação Pessoal e Social”, que reconhece a criança como participante ativa e central no processo educativo. A sua identidade única se desenvolve através de interações sociais, nas quais ela influencia e é influenciada pelo ambiente ao seu redor. Posteriormente, a “Área de Expressão e Comunicação”, que agrupa diferentes domínios interrelacionados, nomeadamente a Educação Motora, a Educação Artística, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e a Matemática, essenciais para a criança interagir com os outros, expressar os seus pensamentos e emoções de maneira única e criativa, e interpretar o mundo ao seu redor. Estas características tornam-na uma área fundamental, pois aborda aspetos essenciais do desenvolvimento e aprendizagem, proporcionando à criança ferramentas básicas para o aprendizado em outras áreas e para a continuidade do aprendizado ao longo da vida. Consequentemente, a “Área do Conhecimento do Mundo”, que, segundo Silva et al. (2016):

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Esta sua curiosidade é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar o que já conhece, e pelo contacto com novas situações que suscitam a sua curiosidade e o interesse por explorar, descobrir e compreender. (p. 88)

A Área de Conhecimento do Mundo é vista como uma introdução às diversas ciências naturais e sociais, sendo considerada uma área integradora não apenas porque as diferentes disciplinas são abordadas de forma interligada, mas também porque permite a aplicação de aprendizados de todas as outras áreas. A Figura 2 apresenta uma tabela na qual são expressos os domínios e as componentes referentes a cada área de conteúdo. Embora, tal como é apresentado, os domínios e as componentes estão organizadas separadamente, realça-se a importância da valorização e reconhecimento do papel da abordagem às diferentes áreas de forma integrada e transversal, ou seja, é necessário olhar para estas como um só todo, visto que cada área insere-se nas restantes e não existe de forma individualizada.

**Figura 2**

*Domínios, subdomínios e componentes das áreas de conteúdo das OCEPE*

Área da Formação Pessoal e Social	Componentes			
	Construção da identidade e da autoestima	Independência e autonomia	Consciência de si como aprendiz	Convivência democrática e cidadania
Área de Expressão e Comunicação	Domínios			
	Educação Motora	Educação Artística	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Matemática
		<ul style="list-style-type: none"> <li>. Artes Visuais</li> <li>. Dramatização</li> <li>. Música</li> <li>. Dança</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Comunicação oral</li> <li>. Consciência linguística</li> <li>. Funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto</li> <li>. Identificação de convenções da escrita</li> <li>. Prazer e motivação para ler e escrever</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Números e operações</li> <li>. Organização e Tratamento de Dados</li> <li>. Geometria e Medida</li> <li>. Interesse e Curiosidade pela matemática</li> </ul>
Área do Conhecimento do Mundo	Componentes			
	Introdução à Metodologia Científica	Abordagem às Ciências	Mundo tecnológico e Utilização das Tecnologias	

Nota: Elaboração própria, adaptado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016)

## 1.2. Modelos Curriculares para a Educação de Infância

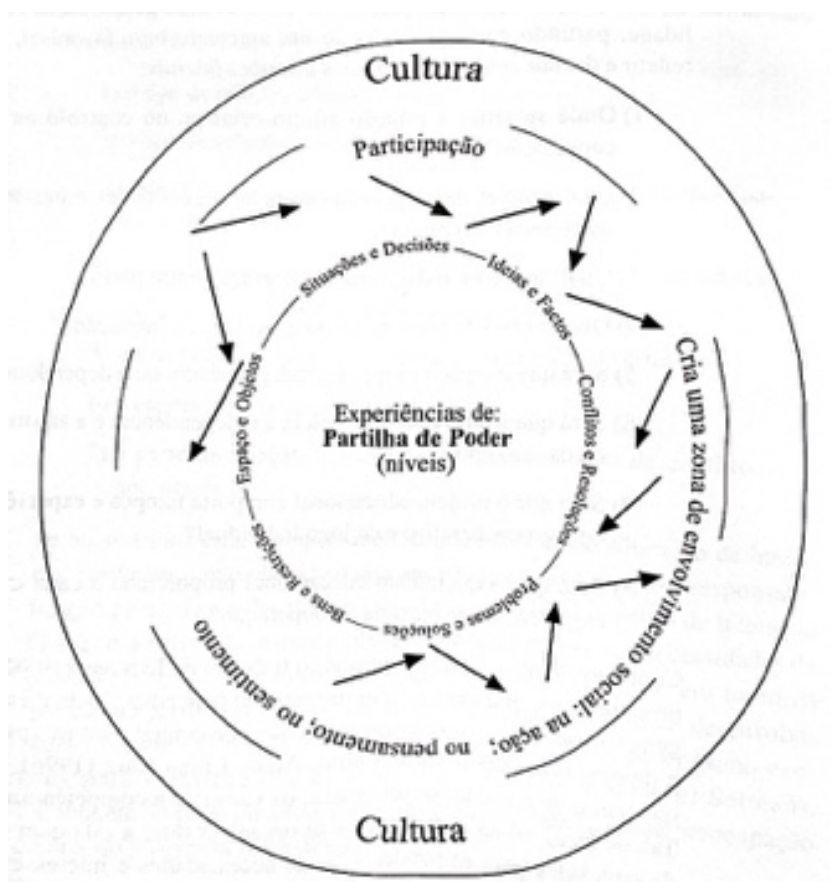
Os Modelos Curriculares para a Educação de Infância, conforme Oliveira-Formosinho et al. (2013), são adotados como “(...) um instrumento essencial para a superação da imposição da pedagogia burocrática como “muro curricular”. (p. 21). Assim, para promover uma renovação substancial nas práticas pedagógicas, é essencial que estas se transformem em uma práxis pedagógica, o que requer a adoção de pedagogias explícitas. Os modelos pedagógicos, tal como referem Oliveira-Formosinho et al. (2013), representam sistemas educacionais abrangentes, integrando fundamentos teóricos e ações práticas, com uma teoria bem definida e uma base de conhecimentos claramente explicitada. Posto isto, do ponto de vista de Reis (2017), o conceito de aprendizagem ativa é fundamentado em quatro elementos essenciais: interação direta com objetos, reflexão sobre ações, motivação intrínseca e resolução de problemas. Além disso, cinco

componentes-chave foram identificados por Hohmann e Weikart (2003), incluindo o uso de materiais adequados, manipulação direta, capacidade de escolha, uso da linguagem e apoio do adulto. Esses elementos são considerados a essência da aprendizagem baseada na ação, orientando práticas pedagógicas.

Um dos modelos, focalizado no currículo *High-Scope* (Figura 3) insere-se dentro de uma abordagem desenvolvimentista para a educação de infância, tendo sido criado na década de 1960 por David Weikart. Conforme Oliveira-Formosinho et al. (2013), a cultura desempenha um papel crucial na educação, servindo como referência essencial para aquisições substanciais e processuais, e como fonte de inspiração para atividades. Essas atividades, por seu poder motivacional, alcançam objetivos educacionais de forma mais eficaz do que experiências descontextualizadas, alinhando-se naturalmente com os objetivos dos projetos curriculares para a infância.

**Figura 3**

*Esquema da emergência social da moralidade no currículo High-Scope*



Nota: Modelos Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2013, p. 96)

O Perfil de Implementação do Programa *High-Scope*, segundo Oliveira-Formosinho et al. (2013), é organizado em várias secções, nomeadamente, o ambiente físico, que é cuidadosamente planeado para promover a independência da criança, com materiais organizados de forma acessível e clara. A etiquetagem dos materiais nas áreas, facilita a sua utilização autónoma e promove a independência na escolha e arrumação dos itens. Essa autonomia é fundamental para o desenvolvimento da criança, também destacado por Piaget, citado por Oliveira-Formosinho et al. (2013), que ressalta a importância das interações com os pares para alcançar essa autonomia. A consistência na rotina diária, claramente comunicada pelo adulto, é essencial para a segurança e independência da criança. Ao familiarizar-se com a sequência das atividades, a criança consegue gerir o seu tempo de forma mais autónoma. É crucial que cada criança tenha tempo adequado para realizar suas tarefas, e o lembrete do educador sobre o término do tempo estimula a auto-organização. A rotina abrange tanto atividades individuais quanto em grupo, promovendo interação, cooperação e processos autorreguladores que apoiam a autonomia e o respeito pelo outro. Na interação adulto-criança, o papel do adulto é criar desafios cognitivos que estimulem o pensamento da criança, provocando conflitos cognitivos. Essa colaboração renova o engajamento ativo e individual da criança em relação à situação ou problema, sendo esse o verdadeiro impulsionador da construção do conhecimento, apesar da contribuição do adulto.

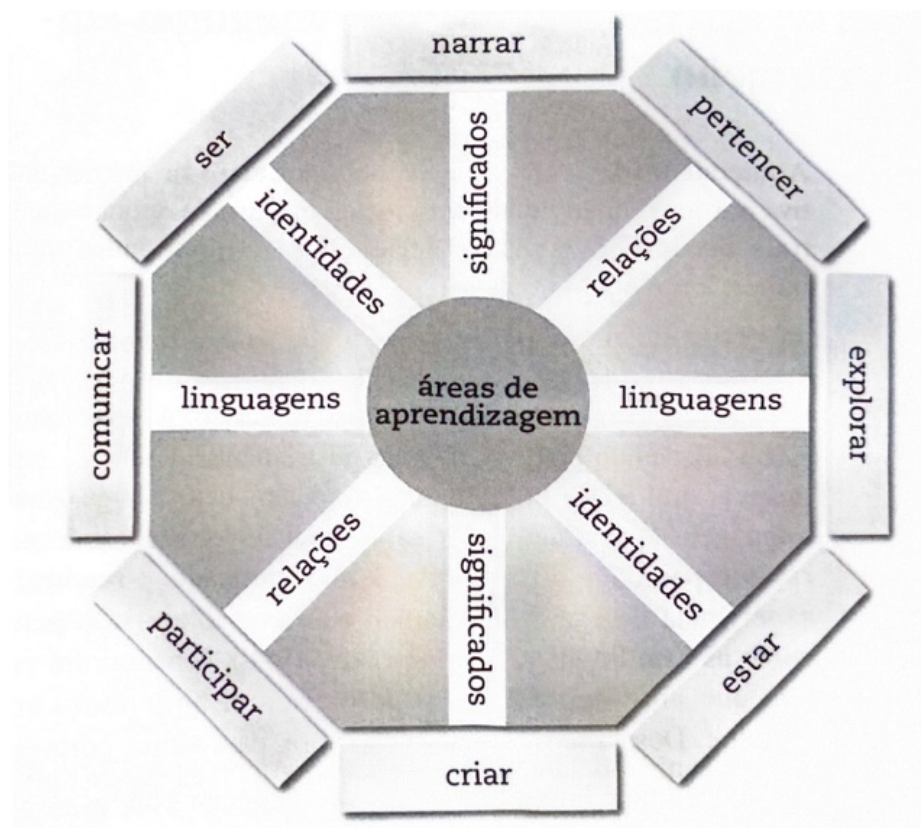
O modelo Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho et al, 2013), é uma abordagem socioconstrutivista para a educação de infância, desenvolvida desde os anos 1990, e amplamente adotada em Portugal. Ela enfatiza a criação de ambientes educativos onde interações e relações promovem atividades colaborativas, permitindo que as crianças construam o seu próprio processo de aprendizagem. A democracia é central nessa abordagem, redefinindo os papéis de aprendiz e educador e reconceitualizando o indivíduo como detentor de competências, agência e direito à participação ativa. O papel do educador na Pedagogia-em-Participação é organizar o ambiente de aprendizagem, ouvindo, observando e documentando as atividades das crianças. Isso possibilita compreender e atender às necessidades dos alunos, ampliando os seus interesses e conhecimentos, tanto individualmente quanto em grupo, em direção à cultura. O processo de aprendizagem é impulsionado por interações culturais entre crianças e adultos.

Conforme é possível verificar na Figura 4, as áreas de aprendizagem na Pedagogia-em-Participação são descritas em quatro, em que as “identidades e relações” surgem do cruzamento entre dois eixos pedagógicos: o ser-estar e o pertencer-participar.

As duas outras áreas, “linguagens e significados”, dizem respeito ao alinhamento e união dos eixos relativos ao ato de explorar, comunicar, criar e narrar.

**Figura 4**

*Diagrama representativo das áreas de aprendizagem da Pedagogia-em-Participação*



Nota: Modelos Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2013, p. 40)

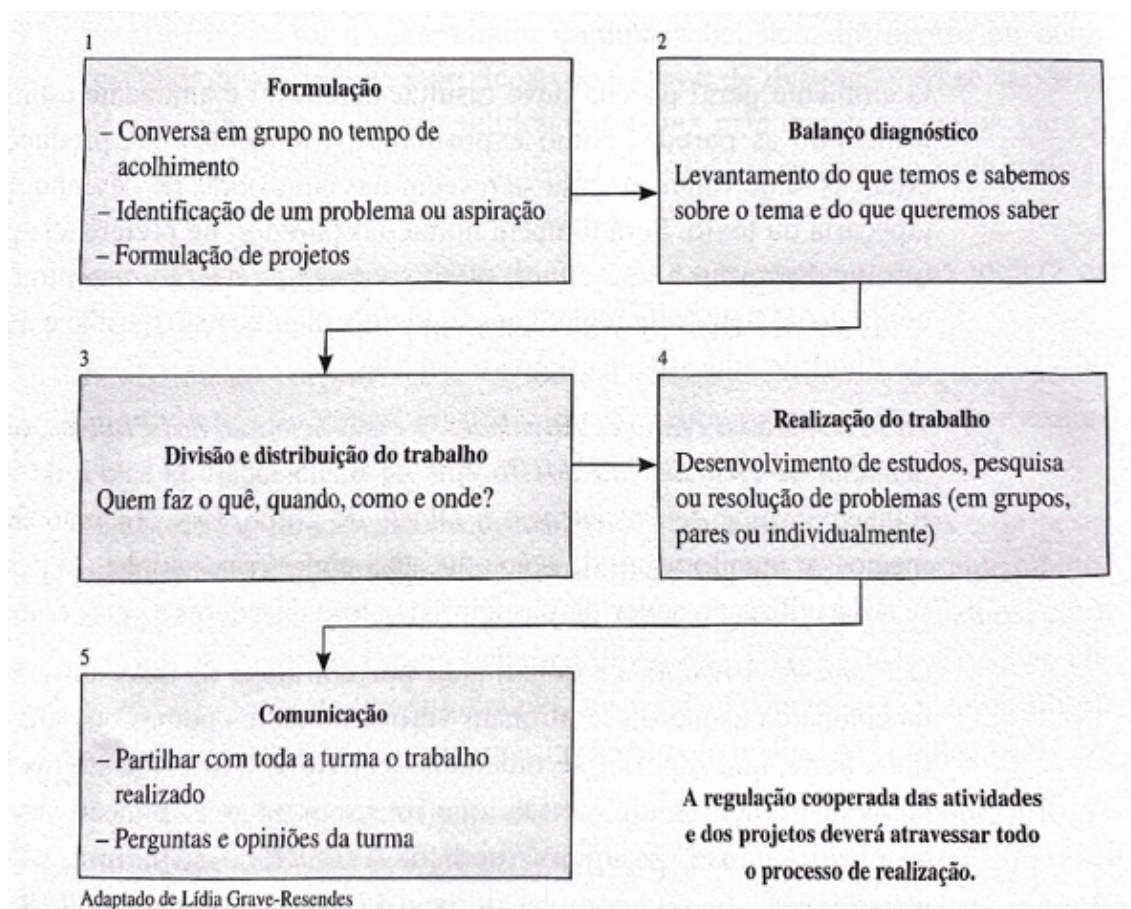
Após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, os moradores de Villa Cella, próxima a Reggio Emilia, fundaram uma escola para crianças pequenas. Essa iniciativa deu origem ao modelo curricular de Reggio Emilia, reconhecido como um dos mais prestigiados modelos pedagógicos para a educação de infância no âmbito internacional. Conforme Oliveira-Formosinho et al. (2013), um dos fundamentos do modelo de Reggio Emilia é a união da comunidade educativa, onde professores e famílias formam uma equipa colaborativa, trabalhando em conjunto para proporcionar um atendimento de alta qualidade às crianças. A aprendizagem ocorre de maneira bilateral e recíproca entre crianças, educadores e famílias, promovendo um ambiente em que todos aprendem uns com os outros. O modelo é centrado na construção da imagem da criança, como um sujeito de direitos, competente e aprendiz ativo. Nesse contexto, a criança está

constantemente envolvida na construção e verificação de teorias sobre si mesma e sobre o mundo ao seu redor. No modelo pedagógico, mediante Oliveira-Formosinho et al. (2013), a estética é central, refletindo-se no cuidado com o ambiente, o mobiliário e os materiais, bem como nos espaços de atividades, como o *atelier*. O modelo promove múltiplas formas de expressão, chamadas de ‘cem linguagens’, enfatizando a escuta atenta da criança e a documentação pedagógica das experiências de aprendizagem. A construção do conhecimento ocorre dentro da "pedagogia das relações", que valoriza as interações entre crianças, professores, pais e comunidade, entendendo que o conhecimento emerge da interação pessoal e social, com a criança desempenhando um papel ativo nesse processo. Neste modelo destaca-se a atenção dedicada ao ambiente físico das escolas de educação de crianças pequenas, que é desenvolvido para promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre crianças, professores, pais e comunidade. Todos os espaços e materiais são cuidadosamente organizados para criar um ambiente acolhedor e familiar, refletindo ideias, valores e património cultural. Cada escola possui uma *piazza* central, em torno da qual estão dispostas três salas de atividades, além de espaços como *atelier*, arquivo, sala de música, biblioteca e cozinha. As salas de atividades são divididas em áreas, cada uma com um mini *atelier*, permitindo uma variedade de experiências educacionais (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Num outro modelo curricular denominado de MEM (Figura 5), a escola é vista como um espaço para iniciar as práticas de cooperação e solidariedade em uma vida democrática. Assim sendo, Oliveira-Formosinho et al. (2013), referem que alunos e educadores devem colaborar para estabelecer as condições necessárias para organizar um ambiente institucional que facilite a apropriação dos conhecimentos, processos e valores desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Os alunos, com a orientação do educador, participam ativamente na reconstrução dos instrumentos sociais de representação, apropriação e descoberta, por meio de projetos de trabalho. Esses projetos proporcionam uma compreensão mais profunda dos conhecimentos científicos e culturais, permitindo aos alunos vivenciarem os processos e circuitos de construção e circulação desses conhecimentos. A intervenção centrada na comunicação enfatiza o percurso desde a experiência inicial até a execução do projeto, abrangendo sua concepção, realização e avaliação. A comunicação não apenas divulga o processo e os resultados do projeto, mas também confere um sentido social às aprendizagens, proporcionando uma tensão organizadora que contribui para a estruturação do conhecimento.

**Figura 5**

*Planificação dos projetos no modelo curricular do MEM*

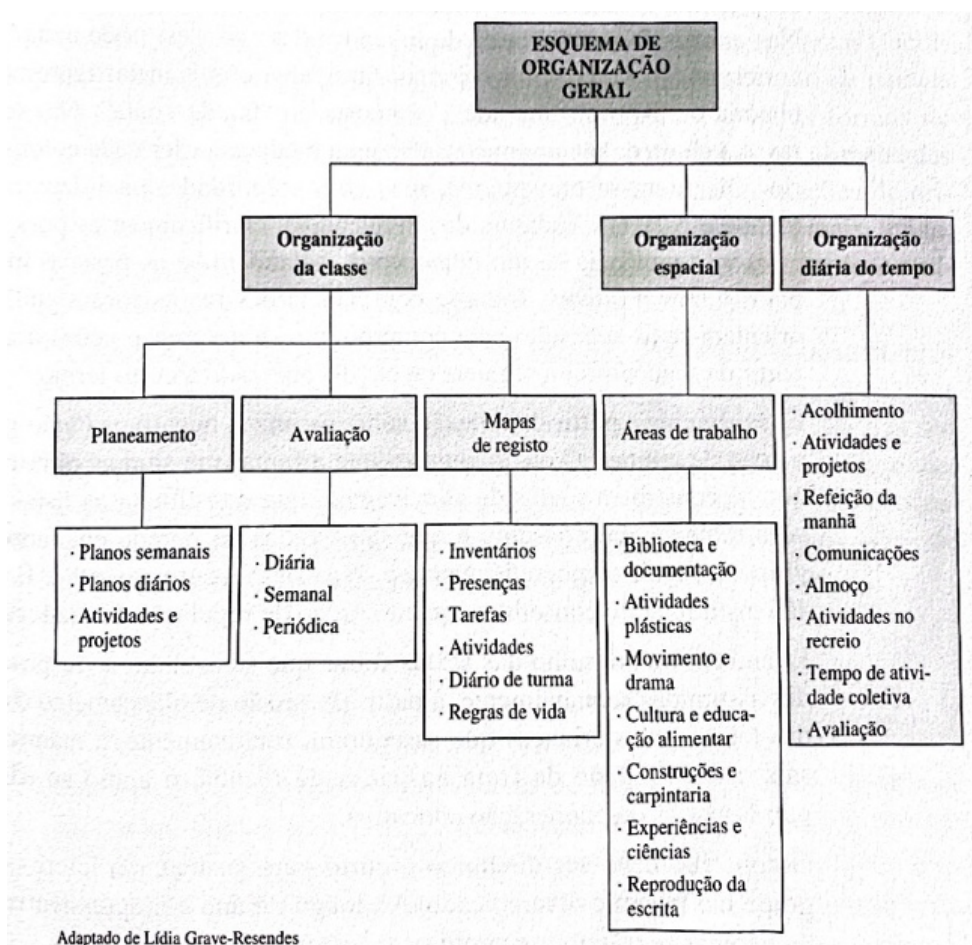


Nota: Modelos Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2013, p. 152)

Oliveira-Formosinho et al. (2013) revelam que a organização diária do tempo, de acordo com o modelo curricular do MEM (Figura 6), começa com o acolhimento, seguido pela planificação em conselho, atividades e projetos, uma pausa, comunicações das aprendizagens feitas, almoço, atividades de recreio (incluindo canções, jogos tradicionais e movimento orientado), uma atividade cultural coletiva e, por fim, um balanço em conselho.

**Figura 6**

*Esquema de organização geral no modelo curricular do MEM*



Nota: Modelos Curriculares para a Educação de Infância (Silva et al., 2013, p. 155)

### 1.3. A importância da brincadeira no desenvolvimento da criança

Uma essência da criança é o ato de brincar e é todo um processo complexo e enriquecedor no desenvolvimento do seu corpo. De acordo com Sarmiento et al. (2017), a brincadeira é fundamental, pois “O brincar da criança varia ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais” (Sarmiento et al., 2017, p. 42). Ao brincar, a criança não tem como objetivo principal a aprendizagem, se adquire algum conhecimento, isso ocorre involuntariamente, pois o seu propósito é simplesmente brincar. A criança não racionaliza a atividade lúdica como um meio para aprender, contudo, durante o ato de brincar, ela desenvolve competências práticas (saber-fazer) e comportamentais (saber-ser), que serão aplicadas em várias situações do seu cotidiano e ao longo da vida. Deste modo, o ato de brincar facilita o desenvolvimento de competências motoras, sociais e cognitivas, incluindo o

desenvolvimento perceptivo, a estruturação cognitiva e o crescimento social e linguístico (Catita, 2007).

Por conseguinte, conforme Sarmiento et al. (2017), ao brincar, a criança estimula a sua inteligência, promovendo a imaginação e desenvolvendo a criatividade. Este ato também promove a concentração e a atenção em diversas situações quotidianas. Segundo Teles (1997), citado por Sarmiento et al. (2017), por meio da brincadeira, a criança explora o mundo, constrói conhecimento, aprende a respeitar os outros, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e atinge a autorrealização. Além disso, os grupos de brincadeira são potentes mediadores de socialização para as crianças. No entanto, de um ponto de vista geral, embora a nossa sociedade invista consideráveis recursos na compra de brinquedos, frequentemente não reconhece o valor intrínseco do brincar, negando à criança o direito ao jogo ou à brincadeira espontânea.

Na mesma linha de pensamento Neto e Lopes (2018), confirmam que durante a infância, as crianças precisam dedicar muito tempo ao jogo, pois este funciona como uma ferramenta essencial para a aprendizagem e adaptação a momentos imprevistos e imprevisíveis de natureza motora, social e emocional na vida adulta. Este investimento resulta em benefícios garantidos para a saúde física e mental na vida adulta. No entanto, o controlo, por parte dos adultos, das suas energias para se moverem de forma natural pode ser um grande obstáculo, impedindo-as de experimentar e aprender novas habilidades que serão valiosas para o desenvolvimento de competências manifestadas na adolescência e na vida adulta.

Brincar é uma atividade essencial que deve ser livre e inclusiva, pois, segundo Neto e Lopes (2018), é um direito garantido a todas as crianças conforme o Artigo 31 da Carta Internacional dos Direitos da Criança. Este ato promove o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social, além de fomentar o respeito e a apreciação pelo ambiente natural. Através do brincar, as crianças exploram o mundo, adaptam-se a novas situações, enfrentam riscos, aprendem, vivenciam o corpo, lidam com a imprevisibilidade, confrontam adversidades e desenvolvem o controle emocional e as relações sociais.

O jogo é uma linguagem universal que todas as crianças compreendem, independentemente do seu contexto geográfico ou cultural (Neto & Lopes, 2018). Embora as vantagens acima referidas, brincar traz diversos benefícios: promove o desenvolvimento cognitivo em áreas como descoberta, capacidade verbal, criatividade, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais e processamento de informações. Assim sendo, os mesmos autores defendem que o envolvimento no jogo

e os níveis de complexidade alteram e melhoram a sofisticação das operações mentais. Através do jogo, a criança aprende a estruturar a linguagem, experimentando verbalizações e adquirindo novas formas linguísticas. Sabemos que a cultura é transmitida por meio do jogo, com esquemas lúdicos e formas de brincar passando de geração em geração e entre pares (Catita, 2007). Além disso, o brincar promove a atividade física e o desenvolvimento de habilidades motoras básicas, fundamentais e especializadas. Por fim, o jogo facilita a transformação de estranhos em amigos, promovendo a sociabilização e a identidade entre as crianças

A expressão salientada por Neto e Lopes (2018): "uma criança saudável é aquela que tem os joelhos esfolados" (p. 35), reflete a necessidade das crianças de correr riscos enquanto brincam. Os autores salientam que elas não são angelicais, e precisam experimentar o seu corpo em situações incomuns e incertas para desenvolver competências motoras e perceptivas essenciais para um estilo de vida saudável no futuro. Quanto mais as crianças são expostas a riscos, mais aprendem sobre segurança; menos risco resulta em maior propensão a acidentes. Portanto, os recreios devem ser desafiantes, permitindo brincadeiras livres e evitando supervisão excessiva que limita a exploração e o risco necessário ao desenvolvimento na infância (Catita, 2007).

Um dos impedimentos para a brincadeira é o avanço tecnológico, sendo inevitável, porém os limites da adaptação biológica e social da humanidade podem estar em risco devido à diminuição da mobilidade e autonomia corporal, em uma sociedade cada vez mais atraída por dinâmicas de sedentarismo e analfabetismo motor (Neto & Lopes, 2018). O envolvimento físico com o ambiente natural, comum no passado, está agora sendo substituído por 'culturas rígidas de tela' e por um 'corpo normativo e regulamentado' nas escolas e na vida comunitária.

Como um remate final, destaco a frase de Caillois (1990, p. 17), citado por Sarmiento et al. (2017): "Considerar a realidade como um jogo, ganhar mais terreno a certos costumes sociais que fazem recuar a mesquinhez, a cobiça e o ódio, é praticar um ato de cidadania" (p. 15).

## Capítulo II- Abordagem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico

### 2.1. Organização e Gestão Curricular: Autonomia e Flexibilidade

O Sistema Educativo é um ecossistema social, resistente à mudança onde os diversos atores (currículo, professores, sindicatos, editoras, pais e encarregados de educação, avaliação, políticas, manuais, entre outros) se reforça, mutuamente em configurações estáveis, altamente resistentes à mudança. A inércia do sistema tende a diluir as inovações (Catita, 2007).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em sua versão atual, tal como refere o Ministério da Educação (Ministério da Educação [ME], 2021), define o programa de estudos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário, os princípios fundamentais que guiam a sua formulação, implementação e avaliação do progresso educacional, assegurando que todos os estudantes adquiram os saberes necessários e cultivem habilidades e posturas que os ajudem a alcançar as competências delineadas no ‘Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória’. O referido Decreto-Lei concede às escolas públicas, privadas e cooperativas, incluindo escolas profissionais, a capacidade de gerir de forma mais flexível os currículos-base das ofertas educacionais e formativas. Isso pode variar de 0% a 25%, dependendo das escolhas curriculares de cada escola. Além disso, as escolas têm a possibilidade de uma flexibilidade ainda maior, com uma gestão de mais de 25% dos currículos-base, permitindo o desenvolvimento de planos inovadores em várias áreas, como o currículo, os processos pedagógicos e outros domínios. Assim sendo, consoante Sousa et al. (2020), “(...) através de desenvolvimento de projetos, no âmbito de um espaço de gestão autónoma ao qual foi atribuída a designação oficial de “Domínios de Autonomia Curricular” (DAC)”. (p. 15, destaque dos autores). Destaca-se ainda, que a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, da 1.ª Série, há referência aos DAC e que estes “(...) constituem uma opção curricular de trabalho interdisciplinar e ou articulação curricular, cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização” (p. 4). Deste modo, os DAC têm como foco as AE com vista à implementação das Áreas de Competências descritas no PASEO. A respetiva Portaria destaca a não influência dos DAC nas disciplinas previstas nas matrizes curriculares.

Em conformidade com a Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, no ano de 2018, em “Informações para o 1.º Ciclo- Ano 2018/2019”, com base na estrutura curricular fundamental e nas escolhas relacionadas à ‘Autonomia e

Flexibilidade Curricular' (AFC), as instituições de ensino coordenam atividades que visam a integração e conexão dos conteúdos curriculares, com o propósito de promover o desenvolvimento das competências estabelecidas no PASEO. De modo a informar Senhor/a Delegado/a Escolar, Diretor/a e Presidente do Conselho Executivo, apresentou-se as seguintes informações:

1. Às turmas de 1.º ano de escolaridade seguem as matrizes curriculares-base indicados no Quadro A
2. Às turmas de 2.º ano de escolaridade das escolas da Região Autónoma da Madeira, abrangidas pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de Julho (Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular), são aplicáveis as matrizes curriculares-base definidas no Quadro A. (Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira, 2018, p. 1).

**Figura 7**

*Quadro A- Matrizes curriculares-base para os 1.º e 2.º anos*

Componentes de currículo		Carga Horária Semanal (a)	
		1.º ano e 2.º ano (h)	
Português	Cidadania e Desenvolvimento (e)	TIC (e)	7
Matemática			7
Estudo do Meio			3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (b)			5
Educação Física (b)			
Apoio ao Estudo (c)			2
Oferta Complementar - Inglês (d)			1
<b>Total (f)</b>			<b>25</b>
Educação Moral e Religiosa (g)		1	

Nota: Diário da República. Ministério da Educação (2021, p. 1)

Em concordância com a Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (2018), os restantes grupos de alunos nos 2.º, 3.º e 4.º anos de ensino seguem as diretrizes estabelecidas pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com as modificações introduzidas pelo DL n.º 91/2013, de 10 de julho, pelo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, e pelo DL n.º 12/2016, de 4 de abril. Nesse contexto, cabe às escolas adotarem as estruturas curriculares delineadas no Quadro B (Figura 8).

**Figura 8**

*Quadro B- Matrizes curriculares para as restantes turmas de 2.º, 3.º e 4.º anos*

Componentes de currículo	Carga Horária Semanal (horas)	
	2.º ano	3º e 4º anos
Português	Mínimo 7	Mínimo 7
Matemática	Mínimo 7	Mínimo 7
Estudo do Meio	Mínimo 3	Mínimo 3
Expressões Artísticas e Físico-Motoras a)	Mínimo 3	Mínimo 3
Apoio ao Estudo (b)	Mínimo 1,5	Mínimo 1,5
Inglês (c)	-	Mínimo 2
Oferta Complementar - Inglês (d)	Mínimo 1	-
TIC e educação para a Cidadania (e)	-	-
Educação Moral e Religiosa (f)	1	1
<b>Tempo total a cumprir: Entre 22,5 e 27 horas</b>		

Nota: Diário da República. Ministério da Educação (2021, p. 1)

De acordo com o Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação, do Ministério da Educação (ME, 2021), na elaboração dos Planos de Inovação, que se baseiam nos currículos-base descritos nos anexos I a VIII do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e são regulamentados pela Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, as escolas têm a possibilidade de gerir mais de 25% desses currículos, dentro do âmbito da ‘Autonomia e Flexibilidade Curricular’. As escolhas e medidas adotadas devem visar melhorar o processo de aprendizagem, deixando claro o propósito de adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades e atitudes específicas das áreas de competência do Plano de Atividades, assim como de adquirir e desenvolver um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, habilidades e competências técnicas correspondentes ao Perfil Profissional associado à qualificação específica, no caso dos percursos de dupla certificação. Tudo isso é feito para implementar respostas educacionais e pedagógicas adequadas às necessidades da comunidade educativa de cada escola. Ao mesmo tempo, esta portaria estabelece o processo para autorizar a implementação dos Planos de Inovação, além de supervisionar e avaliar seu desempenho. O acompanhamento e a supervisão da ‘Autonomia e Flexibilidade Curricular’, assim como dos ‘Planos de Inovação’, são realizados tanto a nível central quanto regional por equipas designadas para esse fim, que incluem representantes de várias entidades do Ministério da Educação e dos Centros de Formação de Associação de Escolas. Esse modelo adota uma abordagem próxima, utilizando diferentes ações conforme delineado no Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro (ME, 2021).

Em concordância com o Ministério da Educação (ME, 2021), conforme estabelecido na Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, é da competência de cada estabelecimento de ensino deliberar acerca da adoção de um ‘Plano de Inovação’ que abarque aspetos curriculares, pedagógicos e/ou organizacionais, determinando a proporção da carga horária dos currículos-base que pretende administrar. A tomada de decisão por parte de cada instituição escolar deve ter como fundamento a necessidade de implementar estratégias curriculares e pedagógicas adequadas ao contexto específico de sua comunidade educativa, objetivando promover a excelência no aprendizado e o sucesso integral de todos os estudantes.

Salienta-se o facto de que, no processo de elaboração dos Planos de Inovação, em sintonia com o Ministério da Educação (ME, 2021), é fundamental que as escolas assegurem a implementação efetiva do PASEO e o cumprimento das AE. Estes elementos constituem-se como a base orientadora curricular, com o propósito de auxiliar na planificação, execução e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

## **2.2. Educação para a Cidadania**

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, estabelece princípios de atuação e normas orientadoras referentes ao funcionamento da ‘Cidadania e Desenvolvimento no quadro da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania’, de tal modo que “(...) cabe à escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, de acordo com o previsto no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho” (p. 5). Posto isto, o Artigo 15.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, menciona que, então a escola define:

- a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade;
- b) O modo de organização do trabalho;
- c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver;
- d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos;
- e) A avaliação das aprendizagens dos alunos;
- f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola. (p. 2934)

Em concordância com Monteiro et al., (2017), a ENEC engloba um conjunto abrangente e detalhado de direitos e deveres que são essenciais para a formação cidadã

de crianças e jovens portugueses. Esta estratégia visa assegurar que, no futuro, estes indivíduos se tornem adultos com uma conduta cívica exemplar, promovendo a igualdade nas relações interpessoais, a aceitação e a integração das diferenças, o respeito incondicional pelos Direitos Humanos e a valorização profunda dos conceitos e valores inerentes à cidadania democrática. Tudo isto deve ocorrer dentro do quadro do sistema educativo vigente, respeitando a autonomia das escolas e os documentos curriculares atualmente em vigor.

Na abordagem da educação para a cidadania, Monteiro et al. (2017), sugerem a consideração de três eixos principais, conforme recomendado pelo Documento do Fórum Educação para a Cidadania de 2008: (i) a atitude cívica individual, sendo que este eixo se foca na promoção de uma identidade cidadã robusta, uma autonomia pessoal e um entendimento profundo dos direitos humanos; (ii) o relacionamento interpessoal, que enfatiza a importância da comunicação eficaz e do diálogo construtivo para fortalecer as interações entre indivíduos; como também, (iii) o relacionamento social e intercultural, o qual destaca a necessidade de fomentar a democracia, o desenvolvimento humano sustentável, a compreensão da globalização e interdependência, além da promoção da paz e da gestão eficiente de conflitos.

Os Domínios presentes no ‘documento guia’ para a Educação para a Cidadania, na linha de pensamento de Monteiro et al. (2017), são estruturados em três grupos, cada um com compromettimentos distintos. No primeiro grupo, estes domínios são obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade devido à sua natureza transversal e longitudinal, e incluem os Direitos Humanos, os quais abrangem direitos civis, políticos, económicos, sociais, culturais e de solidariedade; a Igualdade de Género; a Interculturalidade, que compreende a diversidade cultural e religiosa; o Desenvolvimento Sustentável; a Educação Ambiental; a Saúde, focada na promoção da saúde, saúde pública, alimentação e exercício físico. No segundo grupo, em que os domínios devem ser abordados em pelo menos dois ciclos do ensino básico e englobam a Sexualidade, abordando diversidade, direitos e saúde sexual e reprodutiva; os *Media*; as Instituições e a Participação Democrática; a literacia financeira e educação para o consumo; a segurança rodoviária; o risco. O último e terceiro grupo tem aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade e abrange o empreendedorismo, tanto na vertente económica quanto social; o Mundo do Trabalho; a Segurança, Defesa e Paz; o Bem-estar animal; o Voluntariado; outros domínios, conforme as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas

pela escola, desde que se enquadrem no conceito de Educação para a Cidadania proposto pelo Grupo.

Relativamente às formas de operacionalização em Cidadania e Desenvolvimento, Monteiro et al. (2017), defendem que a abordagem curricular da Educação para a Cidadania é implementada em dois níveis distintos: ao nível de cada turma e ao nível global da escola. Ao nível da turma, na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico, a Educação para a Cidadania é integrada transversalmente no currículo. A responsabilidade recai sobre o docente titular da turma, que decide, em conjunto com o Conselho de Docentes, quais os domínios a trabalhar e as competências a desenvolver ao longo do ano. Esta integração é orientada pela Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola. No que diz respeito ao Ensino Básico, no 1.º Ciclo, a Cidadania e Desenvolvimento aparece como uma área de natureza transdisciplinar, já nos 2.º e 3.º Ciclos, é uma disciplina autónoma. Ao nível global da escola, a mesma é vista como um todo e deve fundamentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania. O objetivo é criar um ambiente aberto e livre, que promova a discussão ativa das decisões que impactam a vida de todos os membros da comunidade escolar. Quadro 1 evidencia o perfil do/a professor/a, em relação à Cidadania e Desenvolvimento, de acordo com os dados retirados de Monteiro et al. (2017), da ENEC.

### **Tabela 1**

#### *Postura do/a professor/a perante a Cidadania e Desenvolvimento*

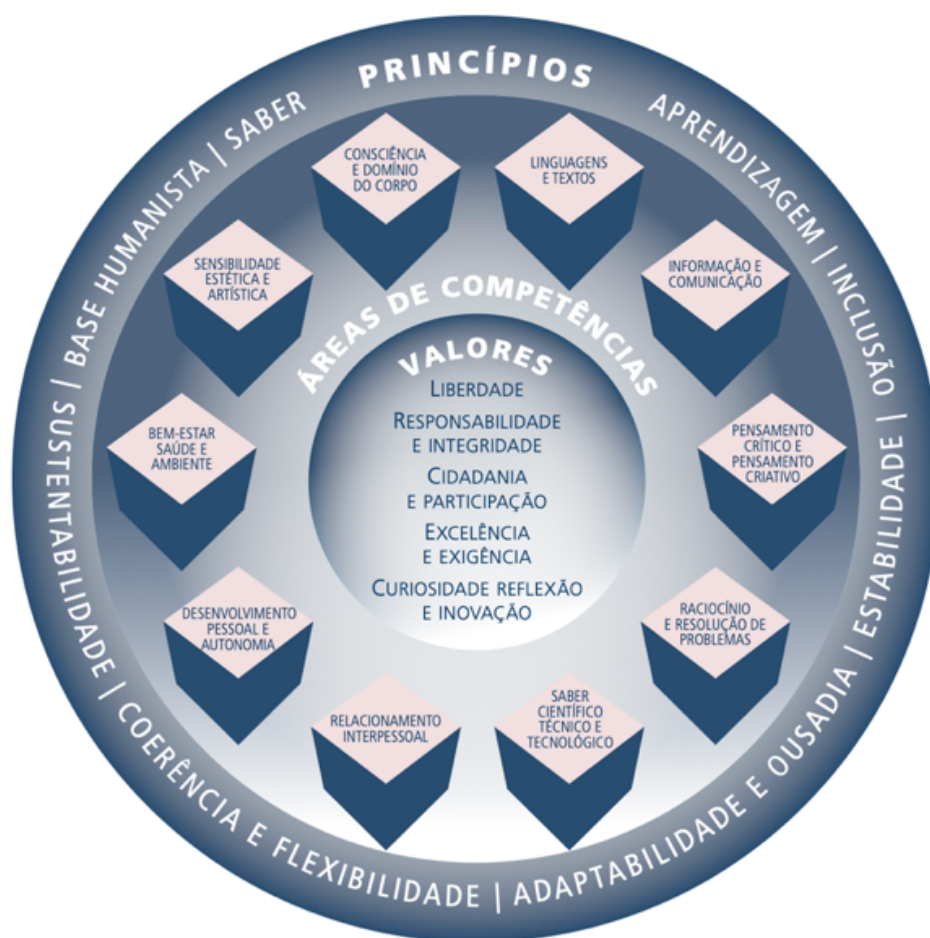
<b>Perfil do/a Professor/a</b>
<i>Cidadania e Desenvolvimento</i>
Saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa
Criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas;
Potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade;
Ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa;
Frequentar/ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania;
Possuir competências de trabalho em metodologia de projeto;
Possuir competências de utilização de meios tecnológicos;
Conseguir estabelecer e manter relações empáticas com os alunos;
Sentir-se motivado para desempenhar a tarefa, sem imposição superior;
Ser reconhecido pelo conselho de turma como o docente adequado à coordenação de CD da respetiva turma.

Nota: Elaboração própria, adaptado de *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Monteiro et al., 2017).

A ENEC, conforme Monteiro et al. (2017), refere que “Todos os domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento devem ser vistos como intercomunicantes, tendo na base uma visão holística da pessoa” (p. 8). A abordagem destes domínios deve enfatizar, de forma meticulosa e abrangente, a contribuição específica de cada um para o desenvolvimento dos princípios, valores e áreas de competência delineados no PASEO, conforme detalhado no esquema conceitual apresentado na Figura 9.

**Figura 9**

*Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



Nota: *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (G. Martins et al., 2017, p.

Concluimos que a Educação para a Cidadania integra o PASEO, valorizando assim os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores descritos no Perfil dos Alunos, contribuindo para a abordagem do seguinte tópico do Capítulo II.

### **2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O documento PASEO, aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, conforme G. Martins et al. (2017), serve como um guia oficial para a estruturação de todo o sistema educativo. Ele ajuda a unificar e coordenar as decisões relacionadas às diferentes áreas do currículo, tanto por parte dos gestores educacionais quanto pelos profissionais da área, incluindo os órgãos responsáveis pelas políticas educacionais e as escolas. O seu propósito é facilitar a organização e administração do currículo, além de auxiliar na definição de estratégias, métodos e técnicas pedagógicas a serem aplicadas durante o ensino. O objetivo principal é ajudar na organização e administração do currículo, assim como na criação de estratégias, métodos e técnicas de ensino a serem utilizados em sala de aula.

Ainda do ponto de vista de G. Martins et al. (2017), o foco principal da escola é o currículo e o progresso dos estudantes. Com base nisso, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, citado por G. Martins et al. (2017), destaca a importância de cada escola valorizar a diversidade de seus alunos. Isso significa encontrar maneiras de lidar com essa diversidade, adaptando os métodos de ensino-aprendizagem às necessidades e características individuais de cada aluno. O objetivo é utilizar todos os recursos disponíveis para garantir que todos os alunos aprendam e se envolvam na vida da comunidade escolar.

O PASEO está definido em três componentes, os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores. Segundo G. Martins et al. (2017), os Princípios são a base que fundamenta e dá significado a todas as atividades relacionadas com o planeamento e a administração do currículo na escola, abrangendo todas as áreas disciplinares. A visão do aluno, derivada desses Princípios, descreve o que se espera que os jovens alcancem como cidadãos ao concluírem a educação obrigatória. As Áreas de Competências englobam habilidades que são vistas como combinações complexas de conhecimento, habilidades e atitudes que permitem uma ação eficaz em diversos contextos. Essas competências abrangem aspetos cognitivos, sociais, emocionais, físicos e práticos. É importante destacar que as competências incluem conhecimento (factual, conceitual, procedimental e metacognitivo), habilidades cognitivas e motoras, atitudes relacionadas a habilidades sociais e organizacionais, e valores éticos. No contexto educacional, os Valores são princípios que guiam as crenças, comportamentos e ações consideradas adequadas e desejáveis. Eles representam os elementos éticos e características expressas na forma

como as pessoas agem e justificam os seus comportamentos. Os valores refletem a relação entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, manifestando-se através de atitudes, condutas e comportamentos. A incorporação dos princípios, valores e áreas de competências no PASEO demanda uma reestruturação das práticas pedagógicas e didáticas, de modo a harmonizar plenamente a abrangência da atividade educativa com as metas do perfil de competências dos alunos.

De acordo com G. Martins et al. (2017), as práticas pedagógicas eficazes são aquelas que não apenas reconhecem, mas também abraçam a diversidade dos alunos, promovendo a inclusão em todo o ambiente educativo. Essas práticas são concebidas e implementadas por professores que promovem métodos inovadores de aprimorar as suas metodologias de ensino-aprendizagem, tendo em consideração as diferentes formas de aprendizagem de cada criança. Esse compromisso em adaptar e melhorar continuamente as abordagens pedagógicas reflete um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz, onde todos os alunos têm a oportunidade de prosperar e alcançar o seu potencial máximo.

No âmbito do diagnóstico, ação, monitorização e avaliação, o PASEO engloba duas dimensões cruciais: a organizacional e a pedagógica. Na dimensão organizacional, destaca-se a gestão eficiente de recursos, que envolve a alocação adequada de meios materiais e humanos para garantir o funcionamento eficaz da escola. Além disso, promove-se o trabalho colaborativo entre os diversos intervenientes educativos, incentivando a troca de conhecimentos e experiências para enriquecer o ambiente de aprendizagem. O desenvolvimento profissional também é valorizado, com iniciativas que visam capacitar os profissionais da educação para enfrentar desafios emergentes e aprimorar suas práticas. Na dimensão pedagógica, o foco recai sobre a identificação das aprendizagens não realizadas, buscando compreender as lacunas no conhecimento dos alunos para oferecer intervenções personalizadas e eficazes. O desenvolvimento curricular e a avaliação das aprendizagens são processos contínuos e interligados, que visam garantir que os conteúdos e as estratégias de ensino estejam alinhados com os objetivos educacionais e que sejam efetivas na promoção do sucesso académico dos alunos. Além disso, são promovidas práticas pedagógicas dinâmicas e centradas no aluno, que estimulam a participação ativa, o pensamento crítico e a construção de conhecimento significativo, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno das capacidades dos estudantes (G. Martins et al., 2017).

## 2.4. Aprendizagens Essenciais

As Aprendizagens Essenciais possuem como foco o que se ensina e o que se aprende, de tal modo que, de acordo com Roldão et al. (2017), os documentos curriculares de todas as disciplinas e áreas, numa perspetiva de currículo futuro atualizada com base nos referenciais internacionais (e.g. Projeto Educação 2030, OCDE, 2016; Repensar a Educação, UNESCO, 2016; Resumo de Políticas, UNESCO, 2017), tendem a evoluir, no contexto das reconfigurações em curso noutros países, para um formato menos prescritivo e mais orientador. Este formato inclui a clarificação de:

- finalidade e contributo de cada disciplina ou área na construção do Perfil dos Alunos;
- áreas temáticas/disciplina/ano/ciclo;
- construção das aprendizagens essenciais respetivas – integrando conhecimentos, capacidades e atitudes visadas, em consonância com o Perfil dos Alunos.
- standards de desempenho e seus níveis de progressão;
- recomendações relativas a operações cognitivas que os alunos deverão trabalhar nos diferentes conteúdos;
- recomendações relativas a atitudes e características que os alunos deverão desenvolver nos diferentes conteúdos e situações de ensino e de aprendizagem;
- orientações sobre tipos de estratégias de ensino adequadas às finalidades enunciadas, em termos da promoção das aprendizagens essenciais. (Roldão et al., 2017, pp. 4-5)

Em conformidade com Roldão et al. (2017), o currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos trabalha sobre a fase de construção das AE, e estabelece-se uma base de referência para o modo de articulação das mesmas com o Perfil dos Alunos. O documento deverá ser confrontado e enriquecido com o trabalho das escolas que estarão voluntariamente envolvidas neste processo transformativo. O PASEO aprovado na sua versão final através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, citado por Roldão et al. (2017), após um extenso período de consulta pública, representa o objetivo educativo estabelecido pelo sistema educacional, alinhado com as necessidades, perspetivas de desenvolvimento, visão democrática e capacidade de educação, reconhecida como um direito fundamental de todos - valores fundamentais para a sociedade portuguesa, refletidos nesse documento. Assim como em todos os sistemas educacionais que adotam uma abordagem educativa

desse tipo, o PASEO serve como referência curricular para a elaboração de todos os outros aspetos e componentes do currículo.

A componente do referencial curricular das AE promove o equilíbrio entre três elementos essenciais, mais concretamente: os conhecimentos, as capacidades e as atitudes:

- (a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceitualmente, relevantes e significativos),
- (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical. (Roldão et al., 2017, p. 8)

O conceito de ‘emagrecimento curricular’, frequentemente mencionado em diversas reformas educacionais em vários países e agora novamente destacado no Projeto *Future of Education and Skills 2030* da OCDE, tal como refere Roldão et al. (2017), não se limita apenas a reduzir a quantidade de conteúdos declarativos. Ele representa uma mudança na abordagem curricular: substitui a ideia de acumulação enciclopédica enumerativa pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento considerado essencial. Nesse contexto, ‘menos’ não significa apenas uma quebra com o formato quantitativo e enciclopédico, mas, sim, uma transição para ‘mais’ em termos de ganhos qualitativos, como maior solidez, aplicabilidade e aprofundamento do conhecimento.

Relativamente à operacionalização e harmonização das AE como referencial curricular comum resultante do PA:

- a) Apresentação do racional específico da disciplina (texto breve de introdução), contendo: identificação de ideias organizadoras e conceitos nucleares de cada disciplina curricular (por ano/ciclo), e explicitando a justificação curricular, os conceitos-chave que exige e os contributos gerais que traz ao PA, para o ano em causa, articulado com os descritores do perfil dos alunos.
- b) Tradução das dimensões do PA, nas AE de cada disciplina/ano, num conjunto de descritores personalizados relativos a capacidades e atitudes a promover nos alunos, visando construir as competências previstas no PA.
- c) Seleção, por ano/área das aprendizagens essenciais da disciplina, de acordo com o conceito atrás explicitado de AE, o racional da disciplina (referenciado em a)), bem

como os pressupostos curriculares e o racional geral do currículo (expressos no ponto 3) e explicitando sempre os conteúdos que as suportam (...)

- d) Explicitação de ações de ensino associadas aos descritores do Perfil dos Alunos (...) (Roldão et al., 2017, pp. 11-12)

## **2.5. Aprendizagem Significativa**

Conforme Gomes et al. (2009), o construtivismo, defendido por Jean Piaget, que tem como foco que “O conhecimento é, portanto, construído a partir da interação entre sujeito e objeto” (p. 24), insere-se na teoria cognitivista de David Ausubel, mais concretamente, a aprendizagem significativa. Posto isto, ainda na mesma linha de pensamento, para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, “(...) é fundamental para que a ancoragem de conteúdos se dê de forma efetiva e duradoura (...)” (p. 25).

A assimilação de novas informações, por meio da aprendizagem significativa, torna o processo mais eficiente quando há a aplicação do conhecimento em atividades mais complexas, logo “A aprendizagem significativa deve incentivar o estudante a aplicar a informação de forma prática; assim, ela se integra mais facilmente- e de forma mais completa-, sendo valorizada de acordo com o seu significado” (Gomes et al., 2009, p. 26).

Ausubel, citado por Gomes et al. (2009) indica que se elabore uma conexão entre os conhecimentos prévios e os novos, para que “(...) a rede de conhecimento se construa através da associação da nova informação a conhecimentos já aprendidos e vivenciados, isto é, a nova informação deve ser incluídas em um cabedal de conhecimentos prévios” (p. 26).

Quando fazemos referência à aprendizagem significativa, não nos podemos esquecer do construtivismo como uma visão essencial para a compreensão dos processos de construção do conhecimento. No ponto de vista de Valadares e Moreira (2009), “A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria construtivista” (p. 10), pois, por meio de uma visão epistemológica e educacional, o construtivismo humano, cognitivo e cultural confirma que cada indivíduo é um ser único, uma vez que este vai construindo, ao longo da sua vida, as suas próprias representações acerca do mundo envolvente. Assim sendo, a cultura assume um papel fulcral, visto que proporciona ambientes ricos para a construção do conhecimento de cada ser humano, tal que “Um sujeito constrói o seu

conhecimento manipulando ao mesmo tempo os objectos de estudo, mas também as fontes culturais que o ajudam a interagir com esses objetos (a linguagem, p. ex., revela-se fundamental)” (Valadares & Moreira, 2009, p. 11). Ainda conforme os referidos autores, o construtivismo humano assenta em alguns princípios inerentes associados à teoria da aprendizagem significativa, sendo que:

O primeiro desses princípios é que o conhecimento não é um facto absoluto e imutável, é um processo em construção envolvendo visões, conceitos, modelos, teorias e metodologias com que o sujeito encara o mundo, mas onde nem o sujeito nem o objeto de conhecimento têm uma hegemonia epistemológica (Valadares & Moreira, 2009, p. 12).

Um outro princípio fundamental no estudo do construtivismo humano é que “(...) a estrutura cognitiva complexa de cada ser humano tem uma importância decisiva na construção do seu próprio conhecimento” (Valadares & Moreira, 2009, p. 15). Deste modo, é de fulcral valor reconhecer a estrutura prévia da criança e ter como base essas características para a construção das estratégias pedagógicas. Os mesmos autores defendem que cada ser humano é transdimensional, dado que este possui pensamentos, sentimentos e ações, que, em junção, transformam significados de experiências.

O construtivismo humano está internamente ligado com a aprendizagem significativa, na medida em que “(...) todo o ser humano é um captador de significados (...)” (Valadares & Moreira, 2009, p. 13), ou seja, para a atribuição de significado perante um objeto ou acontecimento, promovendo assim a construção do conhecimento significativo, é fundamental a promoção de momentos para que haja uma mudança na forma de o encarar e lidar com ele, dado que surge um envolvimento de partilha de ideias e de sentimentos. Na definição que Bob Gowim, conforme Valadares & Moreira (2009), a aprendizagem significativa desenvolve-se “(...) através de uma reorganização activa de significados que qualquer ser humano vai evoluindo desde criança até adulto e espera-se que o faça da forma mais harmoniosa que for possível com o mundo em que vive” (pp. 27-28).

O principal objetivo é aprender significativamente, logo, em concordância com Gomes et al. (2009), os padrões definidos para o papel do docente e do aluno, de tal modo que “(...) a relação professor/aluno se transforma em uma relação mestre/aprendiz (...)” (p. 26).

## **Capítulo III- As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica**

### **3.1. As Expressões Artísticas na Educação**

As artes desempenham um papel crucial no cultivo da expressão pessoal, social e cultural dos alunos. De acordo com o Ministério da Educação (ME, 2001), elas constituem uma forma de conhecimento que integra imaginação, razão e emoção, permeando a vida das pessoas e conferindo novas perspectivas, formas e profundidades ao ambiente e à sociedade. A experiência artística molda a maneira como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Assim, a prática artística não só desenvolve diversas competências, mas também influencia a forma e o conteúdo do pensamento, bem como os produtos resultantes desse processo cognitivo. No ensino básico, a educação artística é estruturada predominantemente em quatro grandes áreas—Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro, e Expressão Físico-Motora/Dança—, que são integradas ao longo dos três ciclos de ensino, proporcionando um desenvolvimento abrangente das competências artísticas dos alunos.

Deste modo, o Ministério da Educação (ME, 2001) apresenta a literacia em artes, que abrange as competências essenciais a todas as disciplinas artísticas, sintetizadas em quatro eixos interdependentes: a apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, a estimulação da criatividade, e a compreensão das artes no seu contexto.

Conforme Fragoso (2023), a Arte é considerada um instrumento vital para o desenvolvimento da percepção, imaginação, e das capacidades crítica e criativa das crianças. A legislação portuguesa enfatiza a importância das artes na educação, reconhecendo, no PASEO, a sensibilidade estética e artística como uma competência essencial. Para tal, é fundamental promover atividades que utilizem a arte como ferramenta central, porém “Não é objetivo de a Educação pela Arte formar artistas, mas sim contribuir para a transformação e ação do indivíduo no mundo, ajudando-o a descobrir a sua identidade, assim como a desenvolver o seu potencial criativo” (Fragoso, 2023, p. 12).

Do ponto de vista de Marques (2011), citado por Fragoso (2023), este defende que a arte e as suas diversas expressões são formas de conhecimento, comunicação e questionamento do mundo. Desta maneira, a arte interage com outros saberes e valores,

funcionando não como um sistema fechado, mas como um processo dinâmico que se relaciona com várias áreas do conhecimento.

Com a mesma concepção, Sargedas (2022) afirma que, embora exista flexibilidade na gestão dos conteúdos no ensino básico, a integração das artes no currículo permanece um desafio devido à sua contínua desvalorização. De acordo com Siqueira e Pereira (1995), mencionado por Sargedas (2022), o uso da interdisciplinaridade, como método pedagógico, preserva os objetivos específicos de cada disciplina, estabelecendo conexões entre as unidades curriculares. Esta abordagem permite que as crianças não apenas aprendam os diferentes conteúdos, mas também os relacionem entre si, tornando-os menos abstratos e mais compreensíveis. Por conseguinte, as expressões artísticas, abrangendo diversas formas como pintura, música, desenho e teatro, facilitam a integração entre conteúdos científicos, promovendo um currículo mais interligado e transversal (Sargedas, 2022). Assim sendo, de acordo com Funenga (2016), as artes ocupam um papel crucial no currículo de infância, desenvolvendo ambientes de aprendizagem em articulação com outras áreas curriculares ou de conteúdo, visando fortalecer competências, atitudes e habilidades.

Finalizando, numa vertente educacional, o produto final não é o principal foco, mas sim todo o processo envolvido. Deste modo, segundo a UNESCO (2006), citado por Funenga (2016), a arte deve ser ensinada gradualmente através de práticas e experiências, valorizando tanto o processo quanto o resultado, e destacando a importância dos aspetos interdisciplinares e das conexões entre diversas formas artísticas.

### **3.2. A Aprendizagem Cooperativa**

Embora os investigadores ofereçam diversas definições, todos convergem para a ideia de aprendizagem cooperativa como um conjunto de métodos nos quais os alunos trabalham em pequenos grupos, auxiliando-se mutuamente para alcançar objetivos de aprendizagem comuns, tal como referem Johnson & Johnson (2009), citados por Lopes e Silva (2022). Nesse contexto, os alunos aprendem uns com os outros através de uma abordagem que promove interação e interdependência positiva, com o professor e os alunos assumindo papéis de aprendentes. Assim sendo, trata-se de cooperar para aprender e aprender a cooperar.

Conforme Lopes e Silva (2022), a aprendizagem cooperativa assume um papel essencial, pois “(...) a aprendizagem cooperativa é tão interessante é precisamente por ser um modelo que entende a diversidade como um elemento positivo, promovendo oportunidades de melhoria para todos os alunos” (p. 29). Deste modo, os mesmos autores referem que é importante distinguir entre simplesmente colocar os alunos em grupos e estruturar a cooperação entre eles. A cooperação não se resume a ter os alunos sentados juntos, conversando enquanto realizam trabalhos individuais, nem a designar uma tarefa individual com a expectativa de que os alunos mais rápidos ajudem os mais lentos. Da mesma forma, não é atribuir uma tarefa a um grupo onde apenas um aluno realiza o trabalho enquanto os outros apenas assinam os seus nomes. A verdadeira cooperação implica uma interação ativa e colaborativa de todos os membros do grupo na realização das tarefas propostas, de tal modo que “A cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas, a discutir a matéria uns com os outros, a ajudarem-se ou a partilharem materiais (...)” (p. 19).

Segundo Lopes e Silva (2022), as características dos grupos cooperativos incluem interdependência positiva, interação estimulante, competências interpessoais e de grupo desenvolvidas, avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado, e responsabilidade tanto individual quanto de grupo. Nos grupos cooperativos, os alunos desempenham uma variedade de papéis que contribuem para o funcionamento eficaz do grupo. Podemos identificar diversos papéis assumidos pelos alunos, tendo como referência Kagan (1994), citado pelos mesmos autores, tais como, o Encorajador, que motiva os colegas mais relutantes a participar; o Elogiador, que reconhece as contribuições dos colegas; o Porteiro, que equilibra a participação; o Treinador, que auxilia na explicação de conceitos; o Chefe de Perguntas, que garante a participação de todos e esclarece dúvidas; o Controlador/Verificador, que avalia a compreensão do grupo; o Capataz/Superintendente, que mantém o grupo focado na tarefa; o Registador/Anotador, que documenta as ideias e decisões; o Refletor, que comunica o progresso do grupo; o Capitão do Silêncio, que controla o nível de ruído; e o Monitor dos Materiais, responsável pela gestão dos recursos necessários para a atividade. Cada um destes papéis contribui para a eficiência e colaboração dentro do grupo cooperativo. Posto isto, Lopes e Silva (2022), defendem que “Para a formação dos grupos cooperativos formais e de base, deve atender-se ao critério de homogeneidade versus heterogeneidade” (p. 28).

A aprendizagem cooperativa oferece uma série de benefícios significativos para os alunos. Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e melhorar o

desempenho acadêmico, ela fomenta a interação social e promove a autonomia e independência dos alunos. Além disso, a aprendizagem cooperativa estimula o pensamento crítico e criativo, enquanto encoraja o desenvolvimento socioafetivo e aumenta a motivação para a aprendizagem. Adicionalmente, a implementação desta abordagem pode contribuir para a redução da violência na escola, criando um ambiente mais colaborativo e harmonioso. De acordo com Johnson et al. (1991), citados por Lopes e Silva (2022), a implementação bem-sucedida da aprendizagem cooperativa requer a realização de várias tarefas em três fases distintas do processo. Na fase de pré-implementação, é essencial planificar os materiais de ensino para promover a interdependência positiva e estruturar a responsabilidade individual do grupo, estabelecer objetivos de ensino e critérios de sucesso, atribuir papéis aos membros do grupo e desenvolver grelhas de avaliação. Durante a fase de implementação, os professores devem comunicar os objetivos de ensino, fornecer assistência, monitorizar o tempo, promover o encerramento através de sumários, organizar o ambiente da sala de aula, distribuir tarefas, fornecer elogios e intervir, se necessário, além de avaliar formativamente a aprendizagem. Na fase pós-implementação, é importante atribuir uma classificação aos trabalhos e refletir sobre o progresso alcançado.

### **3.3. As Metodologias Ativas de Aprendizagem**

Ao selecionar entre diversas opções metodológicas que promovem aprendizagens significativas, o professor constrói um caminho para ensinar, aprender e avaliar, delineando um processo de ensino-aprendizagem. As Metodologias Ativas de Aprendizagem visam a participação ativa dos alunos, necessitando de ambientes educativos que fomentem aprendizagens culturalmente relevantes e uma organização pedagógica fundamentada na sequência curricular e didática. Criar tais ambientes pressupõe que os alunos sejam corresponsáveis pelo seu processo de aprendizagem, promovendo uma abordagem significativa e integradora num contexto favorável à pesquisa e ao questionamento. Posto isto, apresentarei, de um modo breve, seis metodologias ativas, nomeadamente: a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, a aprendizagem por descoberta guiada, os estudos de caso, o método expositivo, e o trabalho de projeto.

A sala de aula invertida permite que os alunos, orientados pelo professor, acessem previamente a recursos e informações, para depois debaterem com os seus pares num ambiente propício à aprendizagem, transformando a sala de aula em um espaço interativo e de participação ativa (Cosme et al., 2021).

Nesta abordagem (Figura 10), o professor atua como um interlocutor qualificado, incentivando o aprofundamento do tema através do debate, o que contribui para a criação de um ambiente que promove o desenvolvimento de competências.

### Figura 10

*Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem da Sala de Aula Invertida*



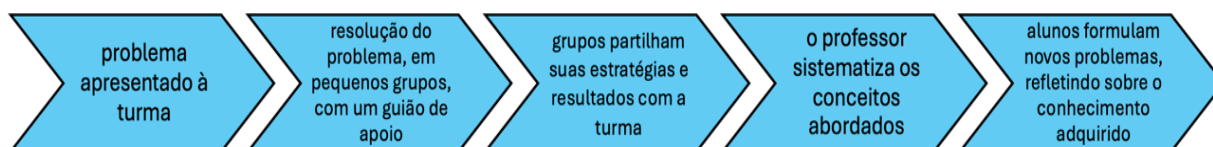
Nota: Elaboração própria, adaptado de Cosme et al. (2021)

Na aprendizagem baseada na resolução de problemas, Schroeder e Lester (1989), fundamentam-se em Hatfield (1978), e propõem três abordagens para a resolução de problemas no ensino, com o objetivo de desenvolver a compreensão dos alunos (Figura 11). De acordo com Cosme et al. (2021), a primeira, ‘ensinar sobre a resolução de problemas’, segue o modelo de George Pólya e envolve quatro fases: (i) compreensão do problema, (ii) criação de um plano, (iii) execução do plano, e (iv) revisão do problema original. A segunda, ‘ensinar para resolver problemas’, enfatiza a exposição de diversos exemplos pelo professor, criando um repertório de modelos que os alunos podem usar na

resolução de problemas. A terceira, ‘ensinar através da resolução de problemas’, utiliza os problemas como um meio para que os alunos reflitam sobre e organizem as suas experiências, promovendo o desenvolvimento de conceitos e técnicas já dominados para a aprendizagem de novos conceitos ou procedimentos. Consequentemente. “A aprendizagem baseada na resolução de problemas permite que os alunos possam ampliar a sua capacidade de compreensão sobre um dado conceito” (Cosme et al., 2021, p. 116).

### Figura 11

*Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem da Aprendizagem baseada na resolução de problemas*



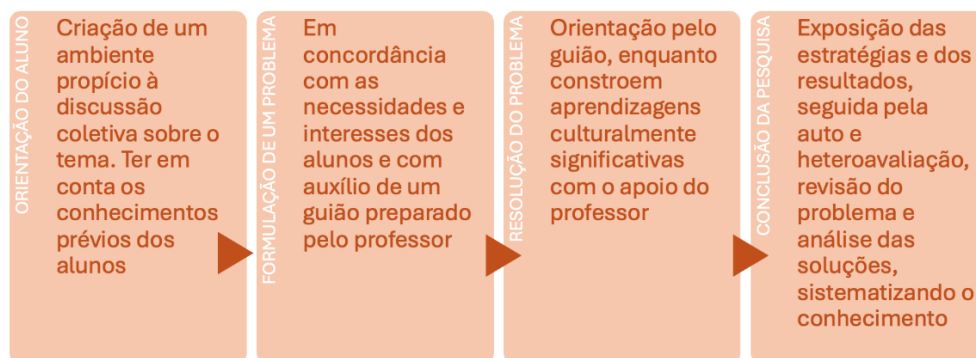
Nota: Elaboração própria, adaptado de Cosme et al. (2021)

Segundo Cosme et al. (2021), a aprendizagem por descoberta guiada “(...) é um processo guiado ao longo da descoberta de um conceito através de um caminho repleto de questões ou pistas deixadas pelo professor” (p. 119). Assim sendo, este método favorece o papel do professor como interlocutor qualificado e do aluno como sujeito ativo, responsável por encontrar respostas às questões propostas. O professor, por sua vez, tem a complexa tarefa de criar uma sequência didática que guie o aluno à descoberta, utilizando diversos dispositivos, como planos de trabalho e guiões, que potencializam o envolvimento dos estudantes na gestão de suas próprias aprendizagens (Cosme et al., 2021).

Na Figura 12 é apresentado um esquema, que tem como base as etapas da metodologia de Aprendizagem por descoberta guiada.

## Figura 12

*Processo da Metodologia Ativa da Aprendizagem por descoberta guiada*

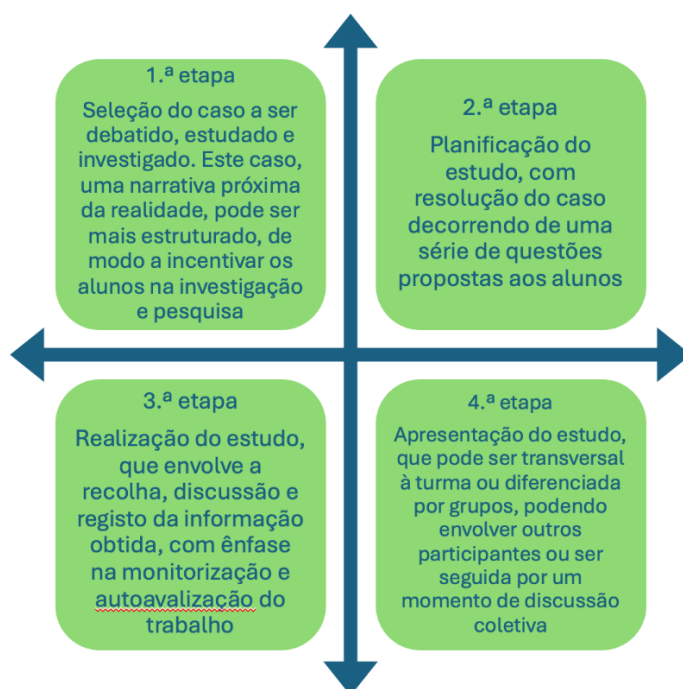


Nota: Elaboração própria, adaptado de Cosme et al. (2021)

Os estudos de caso (Figura 13), conforme Cosme et al. (2021), oferecem aos alunos a oportunidade de enfrentar desafios através de situações concretas, denominadas ‘casos’, promovendo o desenvolvimento e mobilização de competências diversas. Neste contexto, valoriza-se a iniciativa dos alunos na busca de soluções e recursos, na tomada de decisões e na capacidade de argumentação, enfatizando a cooperação, iniciativa e autonomia.

## Figura 13

*Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem dos Estudos de Caso*



Nota: Elaboração própria, adaptado de Cosme et al. (2021)

O método expositivo é uma abordagem que facilita a interação direta entre professores e alunos durante as aulas:

Ao recorrermos ao método expositivo enquanto prática assente nos pressupostos do paradigma da comunicação, a exposição constitui-se como outra estratégia que privilegia o contacto entre os alunos e a informação com o intuito de promover a participação destes no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. (Cosme et al., 2021, p. 128)

O método expositivo, segundo Ausubel (2003), citado por Cosme et al. (2021), é valorizado como uma ferramenta educativa relevante, capaz de antecipar ou superar obstáculos na compreensão de conceitos, conhecimentos ou fenómenos. As suas seis etapas incluem: (i) introdução do tema, destacando ideias-chave e promovendo diálogo; (ii) apresentação do plano de trabalho; (iii) exposição interativa, adaptada à heterogeneidade dos alunos e enriquecida com exemplos do quotidiano; (iv) monitorização, para recolher evidências de aprendizagem; (v) conclusão, para sistematizar informações e refletir sobre o processo; e (vi) debate ou aplicação dos conhecimentos em diferentes contextos, encerrando a aula de forma prática e reflexiva.

Por fim, o trabalho de projeto atribui uma função nuclear ao problema enquanto propulsor da atividade, isto é, considera como início da atividade as “questões e/ou problemas reais, sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar (ou seja, como situações para as quais não há, à partida, uma resposta, total e única, para a sua resolução e/ou esclarecimento)”, conforme afirmam Rangel e Gonçalves (2010), citados por Cosme et al. (2021, p. 138).

Conforme podemos verificar na Figura 14, existem quatro etapas que se interligam entre si, iniciando pela definição de um problema até a avaliação do projeto elaborado.

**Figura 14**

*Processo da Metodologia Ativa de Aprendizagem do Trabalho de Projeto*



Nota: Elaboração própria, adaptado de Cosme et al. (2021)

### **3.4. Estratégias Metodológicas para o Conhecimento do Meio Físico e Social**

Diante dos avanços científicos e tecnológicos recentes, Catita (2007) salienta a importância da reformulação da abordagem educacional para cultivar e aproveitar a curiosidade das crianças, prevenindo o alheamento e a indiferença na fase adulta, o que poderia ter consequências negativas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Iniciar na Pré-Escolar com uma aprendizagem experimental, direcionada para essa faixa etária e guiada por profissionais altamente qualificados, promove a estruturação cognitiva da criança no âmbito do pensamento científico, focando-se nas áreas do conhecimento do Mundo Físico e Social. Diversos autores reconhecem que os estudos de Piaget foram fundamentais para compreender a relação entre o ensino das ciências e o desenvolvimento intelectual das crianças. Na mesma linha de pensamento, de acordo com Sá e Varela (2004), citados por Catita (2007), “De acordo com Vygotsky, o potencial de aprendizagem

de uma criança varia entre o nível alcançado individualmente e o nível superior, atingido através da interação social e estimulação por parte de indivíduos mais avançados” (p. 5).

Uma vez que, na teoria de Piaget, as crianças aprendem por meio das ações realizadas e não somente de observações passivas, Catita (2007) confirma que Piaget defende que o educador deve criar atividades que motivem as crianças a questionar, investigar hipóteses e descobrir novos conceitos, centrando-se na experimentação concreta através da manipulação de objetos e materiais. Assim sendo, é crucial que as crianças explorem o Meio Físico e Social usando todos os seus sentidos, em vez de serem apenas recetores passivos de informação verbal, promovendo assim uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Segundo Catita (2007), a Área do Conhecimento do Mundo, presente nas OCEPE, de 2016, fundamenta-se na inata curiosidade das crianças e na sua vontade intrínseca de compreender o mundo ao seu redor. Quando questionam, expressam o desejo genuíno de explorar e entender. Para elas absorverem conhecimento, é essencial que primeiro vivenciem e experimentem, uma vez que a emoção é a base da aprendizagem. Nesse processo, incentiva-se a curiosidade das crianças, encorajando-as a experimentar, observar, dialogar e descrever as suas descobertas, cultivando assim o desejo contínuo de aprender mais. O papel do educador é oferecer experiências metodicamente orientadas à criança, permitindo-lhe explorar o mundo de forma construtiva e exploratória, utilizando plenamente os seus sentidos:

O desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem num contexto de interação social, em que a criança desempenha um papel dinâmico. Desde o nascimento, as crianças são detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente (Silva et al., 2016, p. 10)

Os ambientes mais propícios para essas vivências são aqueles proporcionados pela natureza, tanto em espaços sociais quanto em ambientes naturais, integrados em sequências metodológicas cuidadosamente planeadas e adaptadas às diversas faixas etárias das crianças (Catita, 2007).

As Ciências, de acordo com Catita (2007), compreendem o conhecimento sistemático e racional sobre a natureza e seus fenómenos, bem como a investigação metódica das leis que os regem. Por meio da orientação do educador, a criança é conduzida a explorar o método científico, permitindo-lhe compreender o mundo ao seu

redor. Essa compreensão se baseia principalmente nos sentidos, especialmente na visão, no tato e na audição, que desempenham papéis preponderantes na percepção da natureza.

Por conseguinte, na primeira infância, a inclusão da descoberta científica nos currículos é fundamental, pois as crianças demonstram uma curiosidade natural e uma necessidade intrínseca de entender o mundo ao seu redor (Catita, 2007). Os educadores podem aproveitar esse período de intensa motivação para a aprendizagem, incentivando a busca por informações externas, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Para garantir uma abordagem temática eficaz, os educadores devem observar atentamente as crianças para avaliar as suas habilidades, conhecimentos, atitudes e expectativas em relação ao Meio Físico e Social. É essencial que os educadores se envolvam no mundo da criança para promover uma aprendizagem significativa, portanto o adulto “deverá procurar entrar no “mundo próprio” da criança” (Catita, 2007, p. 13, destaque do autor).

Conclui-se que, a área do conhecimento do Mundo Físico e Social, do ponto de vista de Catita (2007), visa estimular nas crianças a investigação, descoberta e compreensão do ambiente físico e social. É fundamental que os educadores criem ambientes propícios para que as crianças explorem, questionem e interajam com o mundo ao seu redor. Nesse processo, a construção da identidade individual é influenciada pelas interações sociais e pelas experiências compartilhadas, conforme destacado por Roldão (1995), citado por Catita (2007). Assim, ao promover uma aprendizagem significativa nessa área, os educadores contribuem para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para interagir e compreender cada vez melhor o mundo em que vivem.

## Capítulo IV- A Metodologia de Investigação-Ação

### 4.1. Metodologia de Investigação-Ação

Por meio da medição, segundo Spodek (2002), é possível determinar, por meio da observação direta, da utilização de testes ou entre outros meios, a personalidade, os comportamentos, as atitudes, de um determinado indivíduo, como também as características de determinado programa ou propriedades de uma certa identidade. No que diz respeito ao contexto escolar, nomeadamente no Jardim de Infância, a medição desempenha um papel deveras fundamental, uma vez que “A medição relacionada com decisões sobre aspectos de instrução visa a promoção de uma aprendizagem eficaz, proporcionando feedback (informação) aos estudantes e auxiliando os educadores no planeamento curricular; este objetivo é importante sobretudo para os educadores de infância.” (Spodek, 2002, p. 984). A Associação Americana de Investigação em Educação e a Associação Americana de Psicologia e Conselho Nacional sobre Medição em Educação, no ano de 1985, apresentaram uma condição “(...) as medidas deverão ser conformes com um «critério de utilidade», o qual só deve ser usado com crianças naquelas situações em que se torne claro que o seu uso vai trazer benefícios às crianças envolvidas” (Spodek, 2002, p. 88). Assim sendo, os testes estandardizados são essenciais para a deteção de problemas de aprendizagem, embora “(...) a influência da medição nos educadores de infância está em fase de mudança é a busca realmente activa de alternativas aos testes estandardizados.” (Spodek, 2002, p. 988). É possível confirmar que, de acordo com o mesmo autor, existe uma aproximação entre os investigadores e os profissionais da educação, entre a teoria e a prática, apesar de que certos profissionais da educação defenderem que o ensino não deve de estar sujeito à medição de resultados, os mesmos também salientam a importância da medição para “(...) estabelecer uma ligação direta com o seu papel de fomentadores do desenvolvimento das crianças.” (p. 989). Deste modo, Mehrens e Lehman (1991), citados por Spodek (2002) confirmaram que, para as decisões pedagógicas, a medição e a avaliação são etapas fundamentais.

Segundo Spodek (2002), a medição é uma componente decisiva de todos os processos de investigação, quer seja a investigação quantitativa, a qualitativa ou até mesmo uma colagem destas duas abordagens. A investigação qualitativa diferencia-se da investigação quantitativa, uma vez que “Na investigação qualitativa os dados avaliados e interpretados incluem normalmente notas de campo, entrevistas, fotografias e documentos.” (p. 989).

As investigações qualitativas em educação de infância são consideradas extremamente vantajosas e estimulantes, pois:

(...) divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação, noções de conhecimento, e relacionamento entre o investigador e o sujeito de investigação. As abordagens qualitativas que estamos a debater estão, de igual modo, tão ligadas às humanidades como às ciências sociais, e vão buscar apoio teórico aos estudos linguísticos e literários, à filosofia, à psicologia e, especialmente, à antropologia.” (Spodek, 2002, p. 1037)

Conforme o referido autor, ao longo do processo de investigação, a relação entre o investigador e o sujeito é fundamental, sendo que esta relação pode ser desenvolvida por meio do diálogo e da negociação entre o investigador e o sujeito. Os investigadores possuem a responsabilidade de ter uma postura sensível às discrepâncias de poder existentes entre si e aqueles com quem estão a trabalhar. Um dos problemas que é salientado é o facto de os investigadores apenas avaliarem as pessoas, mas não prestarem a adequada atenção às mesmas.

Do ponto de vista de Spodek (2002), é defendida a investigação interpretativa pois esta tem “(...) o potencial de permitir acesso às questões contextuais que dão sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação e que, ao fazê-lo, pode proporcionar interpretações que nos permitem compreender os trabalhos positivistas existentes” (p. 1040). Confirma-se que a produção interpretativa é imensamente acessível aos profissionais, de tal modo que a investigação interpretativa é acessível porque está escrita numa linguagem dirigida não apenas a especialistas, como também não encara os educadores de infância como sujeitos de investigação, mas privilegia as interpretações desses mesmos educadores. Dando continuidade à perspectiva do mesmo autor, os educadores de infância também têm a preocupação com as especificidades do significado e das ações locais, pois esta abordagem tem como base os significados situados que incorporam as diversas reações e perspectivas das crianças.

Os estudos de caso, em educação de infância têm como apoio um leque de tradições narrativas e a especificidade quotidiana de um jornal ou de um diário. A realização de entrevistas como a observação participante tornam-se mais complexas nas crianças mais novas, devido à distância que separa o investigador e o sujeito, sendo estas distâncias físicas, sociais, cognitivas e até políticas. Segundo Spodek (2002), Fine e Sandstorm, em 1988, deram início ao *Knowing Children: Participant Observation with*

*Children*, traduzido para “Conhecer as crianças: Observação Participante com Crianças”, delineando a observação e a investigação, em que:

O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes. (Fine & Sandstorm, 1988, p.12, citados por Spodek, 2002, p. 1051)

O mesmo autor ainda defende que existem três formas de o investigador interpretativo recolher informação sobre as atividades que decorrem em cenários autênticos, nomeadamente a observação, a entrevista e a análise documental. Conclui-se que a investigação interpretativa tem um papel essencial na investigação em educação de infância, apesar de que “Na relação negociada e colaborativa entre o investigador e o sujeito da investigação, ela tem potencial para dar voz e visibilidade a esses dois grupos, crianças e profissionais de educação de infância, que historicamente têm sido silenciados e isolados” (Spodek, 2002, p. 1058).

Um outro autor que defende e aborda a investigação, mas desenvolve um maior enfoque na Investigação-Ação é a Lídia Máximo-Esteves, no livro “Visão Panorâmica da Investigação-Ação”, do ano de 2008. Máximo-Esteves (2008), defende que a investigação-ação tem um papel fundamental no processo de formação dos profissionais docentes reflexivos, sendo que os contextos culturais, sociais e educacionais específicos têm influência nos níveis interpessoal e intrapessoal de cada profissional. Numa perspetiva da investigação-ação como alavanca da mudança educativa, Dewey, citado por Máximo-Esteves (2008, p. 9) caracteriza o professor “(...) como dispondo de agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia”, tal como Lewin (1946), citado por Máximo-Esteves (2008, p. 9) caracteriza a investigação-ação como uma “(...) carácter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social (...)”. De acordo com Máximo-Esteves (2008), quando se aborda Kemmis e Carr, no ano de 1986, há uma referência à integração, isto é, “(...) a integração do desenvolvimento do professor e o do currículo, a integração da mudança nas escolas com a mudança das políticas.” (p. 9). Deste modo, a investigação-ação modifica a realidade social e educacional, pois estas estão perante mudanças e transformações, onde os profissionais, que refletem sobre a prática, são os elementos

centrais, ou seja, os respetivos profissionais têm o objetivo de “(...) investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9). Relativamente à encaração da investigação-ação como integração dos direitos de ensinar e de aprender, de acordo com a autora acima referida, “A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática (...)” (p. 9), assim sendo, visualiza-se a investigação-ação como um avanço qualitativo, no que toca à imagem de professor quer à teoria da formação de professores, sendo que a ação de agir e investigar a ação tem o intuito de transformar, investigar a transformação para restabelecer o conhecimento da estrutura lógica da ação humana. Máximo-Esteves (2008), salienta que o professor é um elemento que participa na investigação-ação colaborativa, pois participa e avalia os resultados e o impacto surgido com a sua ação, de tal modo que:

No âmbito educativo, produzir a mudança através da investigação-ação pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor uma resposta a problemas concretos, situados, locais, longe do frenesim normativo e da retórica nominalista- formular as questões a estudar, elaborar os objetivos a prosseguir e as metodologias para os abordar e monitorizar, definir formatos para avaliar os resultados. (p. 11)

Ainda de acordo com Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação com o passar dos anos, e com o surgimento de novas ideologias, foi sofrendo alterações a nível da sua caracterização, sendo uma delas que:

A investigação-acção é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais; no entanto, e apesar de haver muitos pontos comuns a todas elas, as considerações a efectuar ao longo deste texto restringir-se-ão, logicamente, ao campo da educação. (p. 16)

Deste modo, a investigação-ação é considerada como um método de investigação distinta da investigação convencional, apesar de haver relações entre elas, conforme Máximo-Esteves (2008), como também, segundo Altrichter et al., (1996), citados por (Máximo-Esteves (2008), “(...) a investigação-ação tem como finalidade apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p. 18). Logo a investigação-ação é encarada com um recurso adequado para a melhoria da educação e o progresso dos profissionais de educação.

De acordo com Cardoso e Rego (2017), a investigação-ação surgiu com Kurt Lewin, no ano de 1944, nos Estados Unidos da América, e tinha o intuito de resolver problemas a nível social. No que diz respeito ao campo específico do professor, de um ponto de vista de Elliot (1991) citado por Cardoso & Rego (2017), a investigação-ação desenvolve-se para uma melhoria das condições de trabalho nas instituições e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A nível da organização do processo de investigação-ação desenvolve-se em quatro fases, a planificação, a ação, a observação e a reflexão e, para recolher dados, as notas de campo, os diários, a pesquisa documental, os registos fotográficos, as transcrições e gravações de áudio e as entrevistas são elementos fundamentais (Cardoso & Rego, 2017). No que toca à observação esta tem o objetivo de elaborar uma “(...) recolha sistemática de dados necessários á obtenção de informação fidedigna, com a função de documentar os efeitos da ação levada a cabo” (p. 25), já a avaliação ou reflexão caracteriza-se por ser “(...) uma atividade contínua, baseada nas evidências reunidas (...) permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações (...)” (p. 25).

A nível do contexto educativo, segundo Cardoso (2014), citado por Cardoso e Rego (2017):

A participação dos professores-atores na investigação-ação é uma metodologia de formação particularmente eficaz, na medida lhes dá possibilidade de compreender, de maneira sistemática e aprofundada, a sua própria prática pedagógica, constituindo isso um elemento fundamental para a renovação da sua metodologia de ensino-aprendizagem e para o seu aperfeiçoamento profissional. (p. 25)

É possível concluir que, conforme Cardoso e Rego (2017), a investigação-ação é distinta da investigação clássica, de tal modo que tem o princípio de melhorar as práticas educativas, envolvendo diretamente os participantes, logo tem um papel fundamental na formação dos professores, tendo a oportunidade de “(...) ferramentas metodológicas essenciais de pesquisa sistemática da realidade” (p. 31).

## **4.2. Processo do Projeto de Investigação-Ação**

Todo o roteiro de investigação caracteriza-se por ser um processo dinâmico e interativo para os diferentes intervenientes da ação. Do ponto de vista de Fisher (2001), citado por Menezes et al. (2017), o processo de um projeto inclui diversas operações que

estão interligadas entre si, tal como o planeamento com flexibilidade, o ato de agir, o de refletir, o de avaliar ou validar e o de dialogar. Mais concretamente, o ‘Planear com flexibilidade’ diz respeito a uma “Operação que implica a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência de outros, a observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve conservar ou mudar” (Menezes et al., 2017, p. 82). Relativamente ao ‘Agir’, é confirmada que esta operação engloba todos as ações de pesquisa no terreno, sendo que a observação e o registo do modo como os alunos aprendem, como também os conteúdos de aprendizagem elegidos, das estratégias utilizadas, são ferramentas essenciais que clarificarão cada vez mais todo o desenvolvimento. Posteriormente, em ‘Refletir’ há uma focalização numa análise crítica das observações, discrepâncias e os padrões observados, sendo que o principal objetivo é o descobrimento das crenças e dos esquemas de referência subsumidos nas práticas do investigador. No ‘Avaliar/validar’ é realizada uma abordagem à descrição e à análise dos dados, uma vez que estes “(...) vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.” (p. 82). Por último, na operação de ‘Dialogar’, enfatiza-se as “Estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações com os colegas, ou eventuais amigos críticos, até se chegar à versão final de um relatório escrito” (p. 82).

No que concerne às tarefas dos professores investigadores, Fisher (2001, citado por Menezes et al., 2017) realça oito aspetos a ter em atenção, nomeadamente: em primeiro lugar, o contexto escolar, de seguida o foco do projeto de investigação, a fundamentação, o impacto esperado na aprendizagem dos alunos, os critérios de eficiência, o plano de implementação, por meio de uma sequência e um cronograma, as fontes de informação e, por último, os recursos necessários.

### **4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

De acordo com Coutinho (2011), existem diversos métodos que os profissionais podem recorrer para a recolha de dados, ou seja, de entre as diversas técnicas de recolha de dados, a autora salienta:

Observações, entrevistas, documentos pessoais e oficiais, fotografias, desenhos, e-mails e conversas informais podem constituir-se como fontes de informação em estudos qualitativos. Os dados obtidos a partir destas fontes têm um denominador

comum: a sua análise depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador. (p. 290)

Conforme o estudo realizado por Santos (2020), a recolha de dados é uma das etapas do processo de pesquisa, sendo que as técnicas e os instrumentos de recolha de dados estão vinculados com o método de pesquisa utilizado. Assim sendo, alguns dos instrumentos de recolha de dados podem ser as notas de campo, a observação participante, o diário de bordo, a análise dos artefactos reproduzidos pelas crianças e os registos fotográficos. No decorrer deste projeto de investigação-ação utilizei, como técnicas e instrumentos de recolha de dados, os registos fotográficos, os diários de bordo, as anotações das frases referidas pelas crianças, a observação participante e documentos oficiais para a análise.

#### **4.3.1. Notas de campo**

Ainda num ponto de vista de Menezes et al., (2017), as notas de campo são um dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados relativos ao estudo. Confirma-se que as notas de campo são instrumentos metodológicos que mais são recorridos para registar os dados de observação, como também os diários de bordo. Conforme Spradley (1980), citado por Menezes et al., (2017), as notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados, acerca das pessoas, das suas ações e das interações entre si, e, ainda, material reflexivo, isto é, recurso “(...) notas interpretativas, interrogações, sentimentos, ideias, impressões que emergem no decorrer da observação ou após as suas primeiras leituras” (p. 88).

#### **4.3.2. Diários de Bordo**

Os diários de bordo são, tal como as notas de campo, instrumentos do dia a dia dos professores. Este instrumento é caracterizado como “(...)colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (Menezes et al., 2017, p. 89). Os registos devem ser realizados com a maior exatidão possível, sendo que se expressam interpretações pessoais, sentimentos, especulações, relações entre ideias, entre outros. As notas diferem-se de natureza teórica, relativamente às relações e padrões, de natureza metodológica, onde há referência nas falhas e de que como pode haver melhoria, e de natureza prática, focalizando nas ideias a pôr em prática. Os diário de bordo

distinguem-se das notas de campo, pois o diário representa um lado mais pessoal do trabalho de campo, de tal modo que o mesmo realça-se pela sua riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.

### **4.3.3. Fotografias e Vídeos**

Com o progresso das novas tecnologias, os professores têm vindo a utilizar recorrentemente, por exemplo, os telemóveis para a captura de momentos durante as suas aulas. Conforme Menezes et al., (2017), os registos fotográficos têm como objetivo serem fontes de informação visual, onde, posteriormente, o docente tem a capacidade de arquivar, analisar e refletir acerca do que visualiza. Estes:

Permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objectos da sala- os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo do que está escrito no quadro (Bogdan e Biklen, 1994), ou ainda actividades de encenação ou dramatização. (Menezes et al., 2017, p. 97)

Para diversos grupos de professores-investigadores, como constataam Menezes et al. (2017), o vídeo é um instrumento de fonte primária para as investigações, e como método de comunicação das mesmas.

### **4.4. Método de Análise dos Dados**

No que diz respeito ao método de análise de dados, de acordo com Coutinho (2011), Wiersma, em 1995, propôs o desenvolvimento de um plano qualitativo dividido em quatro etapas, sendo uma delas a análise de dados, em que a mesma se caracteriza pela redução de dados, a organização de dados, a categorização, o ato de testar hipóteses e a descrição. Deste modo, a análise e a interpretação dos dados recolhidos são cruciais no processo de investigação, pois “(...) os dados podem tornar formas tão diversificadas como relatos ou fotografias, passando por objetos, desenhos, gravações áudio e vídeo, etc., etc.” (p. 192), como também que na investigação qualitativa, a etapa de recolha de dados e de análise dos dados afetam-se mutuamente e completam-se.

De acordo com Amado (2014) e Coutinho (2013), referidos por Santos (2020), a análise e interpretação de dados “Envolve três dimensões básicas: a teorização (categorização), a seleção (codificação) e a análise (redução de dados).” (p. 55). A análise de dados qualitativos, conforme afirma Santos (2020), ocorre em três etapas, nomeadamente a redução dos dados, por meio da seleção, organização, resumo,

transformação e simplificação, posteriormente a apresentação ou o tratamento, onde os dados recolhidos são compactados, de modo a simplificar o investigador, pois torna-se numa visão rápida e eficaz da informação. Por fim, a interpretação dos resultados e verificação das conclusões, onde são atribuídos significados aos dados organizados e reduzidos. Deste modo, é possível concluir que:

É necessário, então, efetuar uma redução dos dados para seguidamente organizá-los e compactá-los de modo a facilitar a sua visão, recorrendo ao uso de diversos elementos gráficos. Cabe ao investigador partir para a interpretação dos resultados e formular conclusões a partir da atribuição de significados ao material recolhido, consoante o objeto em estudo. (Santos, 2020, p. 55)

## **PARTE II- A AÇÃO PEDAGÓGICA**

## Capítulo V- Intervenção Pedagógica na vertente de Educação Pré-Escolar

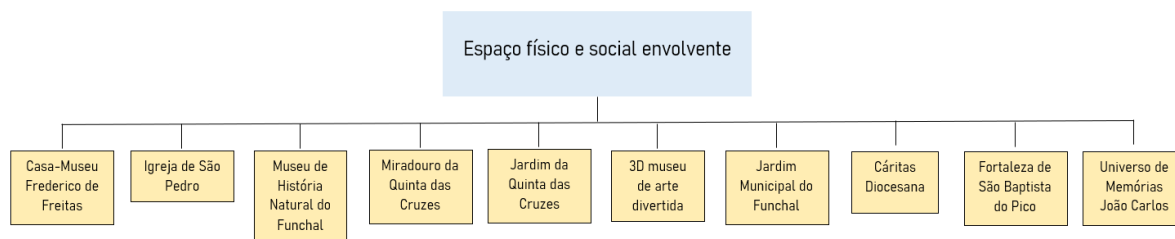
### 5.1. Caracterização do Meio

O meio envolvente do Jardim de Infância, onde decorreu a minha PP, caracteriza-se por ser um espaço físico e social, sendo que este oferece um leque variado de estratégias para realizar fora do contexto de sala de atividades. Deste modo, é fundamental reconhecer o meio em que a instituição está inserida, para que o Educador planifique e dinamize momentos mais enriquecedores para as crianças, uma vez que o espaço é rico em oportunidades de interação. Assim sendo, de acordo com Silva (2015), o Educador tem o papel de "(...) analisar o contexto natural e social envolvente para que consiga elaborar um projeto curricular adequado não apenas às características do grupo de crianças, mas também às experiências que o grupo vive no local onde habita." (p. 30). Assim, o Educador tem a possibilidade de usufruir o que o meio disponibiliza, de modo a sair da rotina diária, que tanto as crianças estão acostumadas.

O estabelecimento em questão localiza-se no Funchal, mais precisamente na Freguesia de São Pedro. A Figura 15 apresenta um esquema que demonstra, em formato esquemático, diversos espaços em redor do Infantário dos quais a comunidade educativa pode visitar, de modo a promover um campo extenso de aprendizagens.

#### Figura 15

*Esquema de espaços físicos envolventes*



Nota: Elaboração própria

Reflete-se, então, a importância que as visitas de estudo assumem no contexto escolar, pois, como afirmam Domingos et al., (2019), estudos demonstram que as visitas de estudo são uma prática pedagógica eficaz, pois desenvolvem competências intersociais e científicas, promovem aprendizagens integradoras e contribuem para a formação de

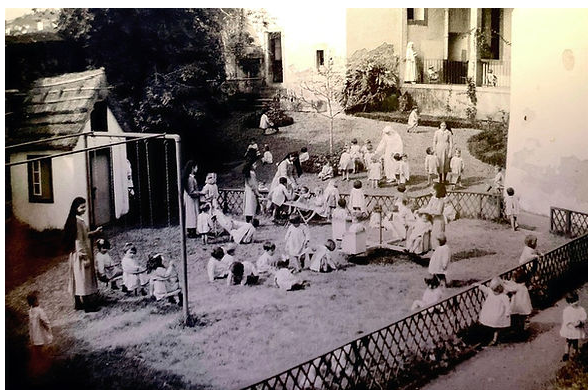
cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores, aproveitando ao máximo o potencial educativo destes contextos de aprendizagem.

### 5.1.1. Caracterização da Instituição Educativa

O Infantário é um espaço histórico, pertencente à Igreja e ao Mosteiro de Santa Clara, construído entre 1492 e 1497 por ordem de João Gonçalves da Câmara, filho de João Gonçalves Zarco, um dos descobridores da Ilha da Madeira. O convento destinava-se a acolher Irmãs Clarissas, filhas da nobreza de Portugal Continental, e chegou a abrigar 130 religiosas. Em 1928, as Irmãs Franciscanas transformaram o mosteiro em uma escola secundária para formar religiosas, um infantário e ensino primário (Figura 16), atendendo cerca de 400 crianças.

**Figura 16**

*Instituição em tempos antigos*



A instituição atende cerca de 200 crianças de cinco meses a seis anos, distribuídas em doze salas de atividades: seis de Creche e seis de Jardim de Infância. O quadro de pessoal conta com aproximadamente 50 trabalhadores, incluindo 1 Responsável/Representante Geral da Direção, 1 Diretora Pedagógica, 1 Encarregada Geral, 12 Educadoras de Infância, 1 Educadora de Ensino Especial, 1 Docente de Expressão Musical, 1 Docente de Expressão Físico-Motora, 24 Ajudantes de Ação Sócio-Educativa, 5 Auxiliares de Serviços Gerais, 1 Telefonista, 1 Assistente Administrativa, 1 Cozinheira, 3 Auxiliares de Alimentação e 1 Economa.

A instituição está dividida em três pisos, com diversas Salas de Atividades, um Salão Polivalente, uma arrecadação, uma biblioteca, quatro instalações sanitárias, dois

recreios exteriores, um jardim com uma casa pequena, refeitórios, cozinha, copa, lavandaria e três salas para o pessoal (trabalho, computadores e cacifos). Um recreio é para os bebés da creche e o outro para as crianças do Jardim de Infância (Figura 17), mas ocasionalmente eles se juntam. O Infantário, inserido em um Monumento Nacional, foi organizado pela comunidade educativa para atender às necessidades e interesses das crianças.

**Figura 17**

*Espaço exterior do Infantário*



Assim, os espaços exteriores estão muito bem organizados, proporcionando às crianças a oportunidade de se movimentarem livremente.

### 5.1.2. Caracterização da Sala das Raposinhas

A Sala das Raposinhas (Figura 18), espaço onde decorreu o meu estágio em contexto de Educação PE, está organizada em três áreas principais: Biblioteca, Construções e Casinha (Figura 19). Possui um tapete colorido onde as crianças se reúnem, diariamente, com a Educadora ou exploram livros e jogos. Tem ainda duas mesas redondas com cadeirinhas para atividades, tal como de Expressão Plástica. Os trabalhos das crianças são expostos em placares à volta da sala. Esta é iluminada e arejada, com duas janelas estreitas e compridas, e tem duas portas: uma para a sala de atividades e outra que dá acesso ao fraldário, arrumação de materiais, fraldas, toalhitas e camas. Os objetos pessoais das crianças são identificados com seus nomes. Embora a sala não seja grande, está bem organizada, permitindo fácil movimentação para adultos e crianças.

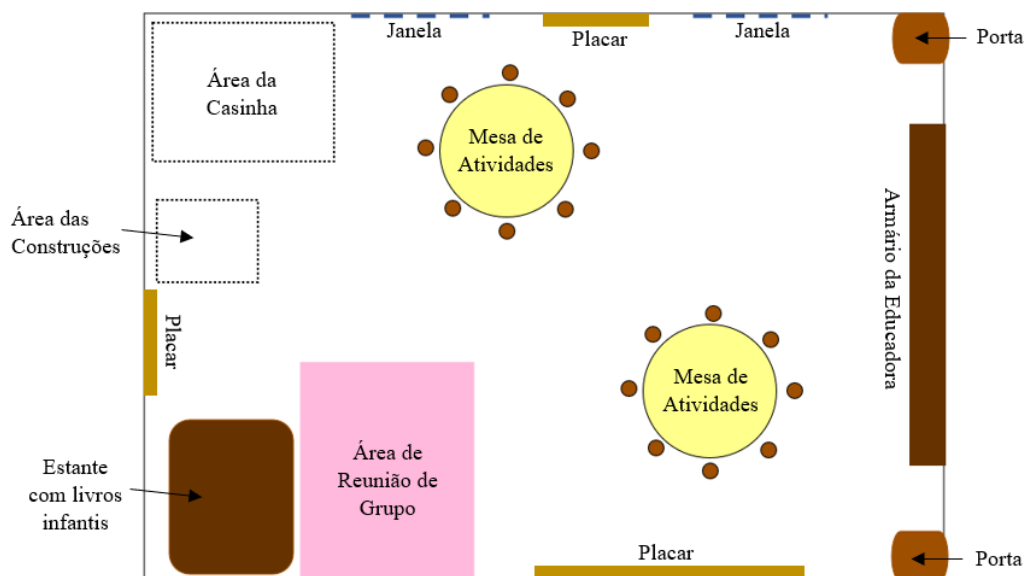
#### Figura 18

*Sala das Raposinhas*



**Figura 19**

Planta da Sala das Raposinhas



Nota: Elaboração própria

A dinâmica da Sala das Raposinhas é flexível, de modo que a mesma está pronta para se adaptar às imprevisibilidades e tem em atenção às necessidades e aos ritmos de cada criança. Apesar de a Educadora entrar no estabelecimento por volta das nove da manhã, a partir da oito, as crianças já são recebidas de braços abertos.

### 5.1.3. Rotina Diária

O acolhimento das crianças pode ser realizado no Salão Polivalente, no Recreio Exterior ou na Sala de Atividades, dependendo das condições meteorológicas, pelas Ajudantes de Ação Sócio-Educativa. Às nove e meia, as crianças reúnem-se e dirigem-se até ao refeitório para o primeiro lanche do dia e, quando todas finalizam, dirigem-se até à casa-de-banho, para realizar a sua higiene pessoal. Perto das dez, dependendo do ritmo das crianças ou dos adultos, realizavam-se atividade livres ou orientadas na Sala das Raposinhas. Somente às terças-feiras, desenvolve-se um elemento dinâmico, nomeadamente a Educação Física, orientada por uma professora especializada nesta área. Assim sendo, neste dia da semana, as crianças reuniam-se no Salão Polivalente, por volta das dez e um quarto. Posteriormente, as crianças almoçam às 11h40 e dirigem-se à casa-de-banho para a sua higiene pessoal. Para finalizar a manhã, enquanto grande parte do grupo prepara-se para a hora do descanso, certas crianças, dado que ainda usam fralda,

realiza-se a muda da mesma. No horário da tarde, as crianças acordam perto das três da tarde, vão à casa-de-banho, com a ajuda da Auxiliar Educativa presente nessa hora, e dirigem-se para o último lanche do dia. Para acabar o dia rico em convívios, atividades e alegrias, as crianças brincam livremente no exterior até que os pais cheguem. A síntese da rotina diária encontra-se na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2**

*Tabela referente à rotina diária da Sala das Raposinhas*

8h00min	Acolhimento: → Salão polivalente; → Recreio exterior; → Sala de atividades- Sala das Raposinhas.
9h30min	. Lanche da manhã . Higiene
10h00min	Atividades na sala (orientadas e livres)
10h15min – 10h45min	Educação Física (apenas às terças-feiras)
11h00min	Recreio exterior
11h40min	. Almoço . Higiene
12h30min	Descanso
15h00min	. Levantar . Higiene . Lanche da tarde
16h15min	Saída das crianças
18h30min	Brincadeiras livres: → Salão polivalente; → Recreio exterior; → Sala de atividades- Sala das Raposinhas.

Nota: Elaboração própria

#### 5.1.4. Caracterização do Grupo

Durante cerca de dez semanas de intervenção, estive envolvida com um grupo de 16 crianças, composto por oito meninas e oito meninos (Figura 20). As idades das crianças variavam entre um ano, perto dos dois, e três anos, tornando, assim, o grupo heterogéneo. As crianças eram inteligentes, respeitadoras, dinâmicas, ativas, curiosas, amigáveis e carinhosas, o que facilitou o meu relacionamento com elas e a implementação

das atividades educativas. No entanto, aproximadamente quatro crianças revelavam dificuldades na adaptação. Conseqüentemente, a rotina da alimentação requeria uma maior atenção, as crianças interagiam e brincavam menos com o grupo, era maior o tempo até adormecer. Certamente que, de acordo com o confirmado pelos adultos presentes diariamente na sala, constataram que se tornava uma rotina as crianças exprimirem certa tristeza e saudade. Porém, o meu dever, como futura Educadora de Infância, foi de promover alternativas que superassem os anseios e aflições destas quatro crianças, acolhendo-as como se as mesmas estivessem na sua segunda casa.

### Figura 20

*Gráfico relativo ao grupo de crianças da Sala das Raposinhas*

Grupo da Sala das Raposinhas



Nota: Elaboração própria

#### 5.1.5. Contexto Familiar das Crianças

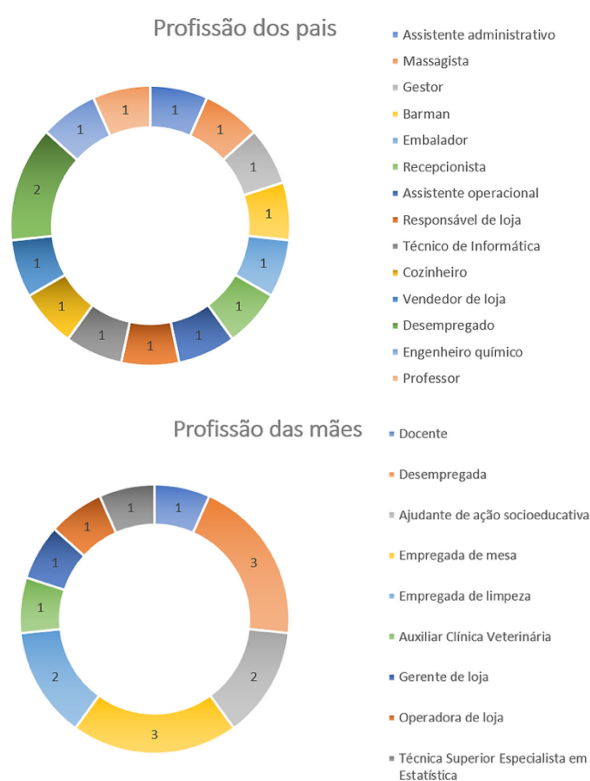
É crucial conhecer o contexto familiar no âmbito da educação, porque este exerce uma influência determinante no desenvolvimento e desempenho acadêmico das crianças. O ambiente familiar proporciona um suporte emocional e psicológico essencial, que molda a autoestima, a resiliência e as atitudes face à aprendizagem. Além disso, os valores, expectativas e práticas educativas familiares têm um impacto direto na motivação e no envolvimento dos alunos na escola. Assim, o conhecimento do contexto familiar permite aos educadores adaptar as suas abordagens pedagógicas, fornecer um apoio personalizado e estabelecer parcerias eficazes com os pais, promovendo, assim, um ambiente educativo positivo e enriquecedor para cada aluno.

Relativamente ao meio socioeconômico das famílias das crianças da Sala das Raposinhas, constatei que, no que diz respeito à profissão dos pais, existe uma vasta

experiência e um leque de distintos empregos (Figura 21), de tal modo que, em 15 dados recolhidos, 13 pais possuem diferentes profissões, sendo que dois deles estão desempregados. De acordo com as informações obtidas em relação à profissão das mães, analisei e reconheci que, em oposição à situação profissional dos pais, as mulheres já possuem, entre si, equivalentes profissões, nomeadamente a de Empregada de mesa, Empregada de limpeza, Ajudante de ação socioeducativa. Tal como os pais das crianças da Sala das Raposinhas, existem mães desempregadas, mais especificamente três.

**Figura 21**

*Gráficos relativos às profissões da família das crianças*



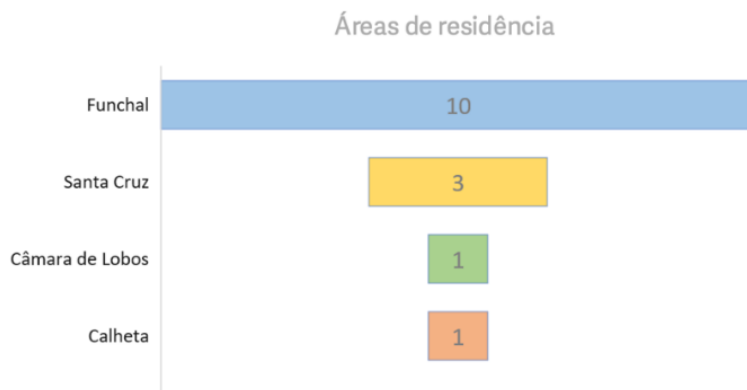
Nota: Elaboração própria

De acordo com os dados fornecidos pela Educadora Cooperante, elaborei um gráfico (Figura 22), estilo funil, sendo que este indica as diversas áreas de residência das crianças da Sala das Raposinhas. Como esperado, uma vez que o estabelecimento de Educação Pré-Escolar se situa no Funchal, a maior parte das famílias habitam nesta área de residência. Constata-se que, pela análise do Gráfico, existem quatro espaços distintos de habitação.

Através de conversas informais com a Educadora, posso dizer que as crianças que vivem fora do Funchal chegam ao Infantário por vezes cansadas. Isto porque têm de acordar muito cedo e o trânsito, por vezes, é mais demorado.

### Figura 22

Gráfico relativo às áreas de residência das crianças



#### 5.1.6. Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento orientador da política educativa do Infantário, visando o desenvolvimento integral das crianças e promovendo o crescimento equilibrado. Enfatiza a formação de atitudes de autonomia, liberdade, responsabilidade e solidariedade em comunidade.

O PE do Infantário baseia-se na ‘Filosofia Educativa das Franciscanas Missionárias de Maria’ e nas ‘OCEPE’. Dá especial destaque ao reconhecimento da dignidade humana, defesa dos direitos das crianças, igualdade de direitos e deveres, e formação ética cristã. O foco é desenvolver capacidades individuais em interação criativa e corresponsável, com respeito pelo indivíduo e pelo ambiente. A escola promove valores como solidariedade, cooperação, respeito, tolerância, fraternidade, compreensão, responsabilidade e cidadania. O PE, vigente de 2020 a 2024, objetiva uma escola inclusiva e plural, orientada para o sucesso, igualdade de oportunidades, autonomia, estabilidade emocional, desenvolvimento de competências pessoais e sociais, e diferenciação pedagógica.

Para finalizar, o PE visa aproximar as crianças da Natureza, desenvolvendo atitudes de respeito e cuidado pelo meio ambiente, valorizando a redução, separação e reutilização de resíduos, e fomentando o gosto pela agricultura. Além disso, promove a participação familiar, envolve a comunidade educativa em atividades, incentiva uma

alimentação diversificada e saudável, e sensibiliza as famílias sobre a importância de uma dieta equilibrada. O PE também busca despertar atitudes de respeito, cooperação, e ajuda nas crianças, assimilar os valores institucionais, negociação com as crianças para o estabelecimento do dia do brinquedo, cultivar o interesse pela cultura, valorizar a escola como centro de aprendizagem e convivência social, preservar tradições e costumes, e avaliar a qualidade do serviço educativo.

### 5.1.7. Projeto Curricular de Grupo

O Projeto Curricular de Grupo (PCG) intitulado ‘Vamos descobrir... O corpo e hábitos saudáveis!’ tem como objetivo abordar a identidade da criança (nome, gênero, idade, data de nascimento, nome dos pais e morada) e os seus sentimentos e expressões (gostos, preferências, emoções). O trabalho educativo focava-se no corpo humano, desenvolvendo competências no esquema corporal, alimentação, higiene, saúde e exercício físico. A Educadora pretendia que as crianças conhecessem e identificassem partes do corpo, características físicas, representem o esquema corporal, adquiram autonomia em higiene e segurança, reconheçam hábitos de vida saudáveis, desenvolvam a autoestima e a autoconfiança, respeitem diferenças físicas, cuidem de si e conheçam a Roda dos Alimentos, distinguindo alimentos saudáveis dos menos saudáveis.

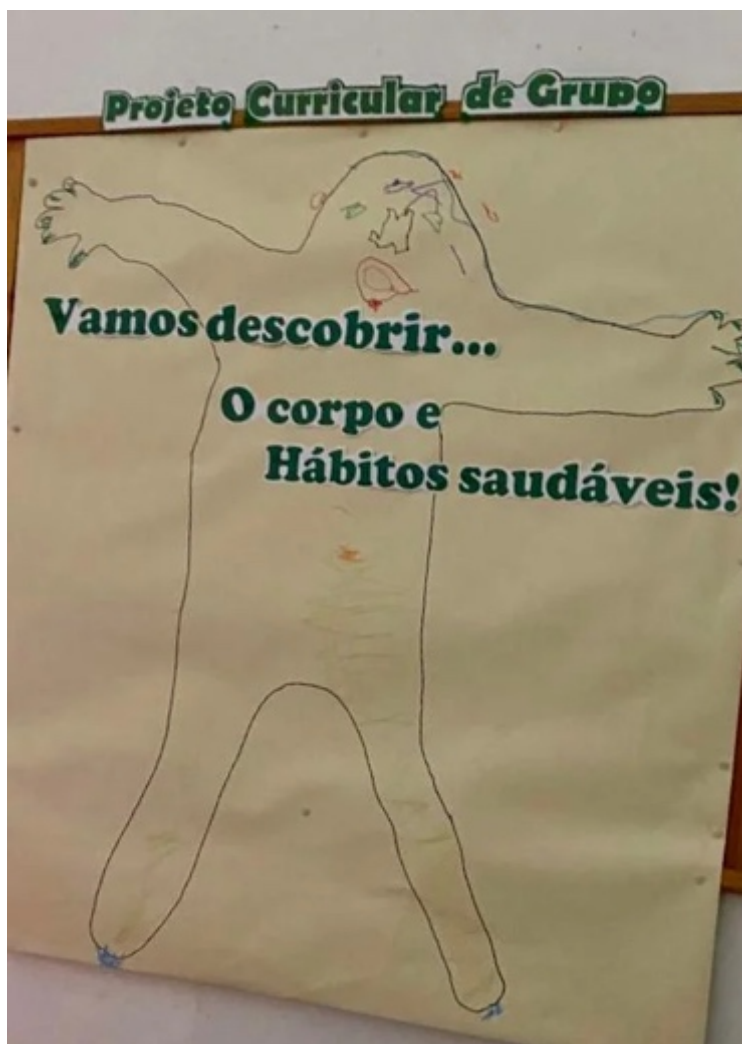
No PCG, a Educadora Cooperante propõe diversas estratégias pedagógicas, como diálogos em grupo sobre corpo e alimentação, envolvimento dos pais em atividades festivas, representação gráfica ‘Como é que eu sou’, decoração do contorno do corpo em papel, exploração de técnicas plásticas, recorte e colagem da Roda dos Alimentos, músicas e histórias sobre o corpo e alimentação, registos coletivos e individuais, regras de higiene, elaboração de livro de receitas, jogos com alimentos, gráficos de frutos preferidos, confeção de receitas culinárias e jogos de identificação de características pessoais.

O PCG foi apresentado, pela Educadora Cooperante, no dia 30 de novembro de 2022, na minha oitava semana de intervenção, no horário da tarde, por meio de uma reunião com os Encarregados de Educação. Após a apresentação do PCG da Educadora aos pais, dei a conhecer o *placard* observável na Figura 24, uma vez que o mesmo foi elaborado com as crianças numa atividade do dia 26 de outubro de 2022, onde a temática principal foi o Corpo Humano. Esta atividade foi desenvolvida por todas as crianças,

interligando com a área das Artes Visuais, uma vez que o grupo desenhou as partes do corpo humano, tal como, os olhos, a boca, o nariz, as orelhas, as unhas, entre outros.

**Figura 23**

*Reprodução final da atividade utilizada para apresentação do PCG*



## **5.2. Intervenção Pedagógica na Sala das Raposinhas**

### **5.2.1. Projeto de Investigação-Ação**

#### **5.2.1.1. Enquadramento do Problema**

Durante aproximadamente dez semanas de estágio, na Sala das Raposinhas, enfrentei o desafio de lidar com idades distintas. O grupo era inteligente, respeitoso, dinâmico, ativo, curioso, amigável e afetuoso. Estas características tornaram-se facilitadoras no meu relacionamento com as crianças e, como consequência, na

implementação das atividades. Cerca de quatro crianças estavam em processo difícil de adaptação, mostrando-se tristes e interagindo menos. Ainda não era observável nenhuma criança com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, logo não foi necessário adaptar as estratégias a este parâmetro de dificuldade.

Durante a primeira semana de observação participante no estágio, identifiquei vários problemas na Sala das Raposinhas. O diário de bordo foi crucial para registrar e analisar esses problemas, que incluíam dificuldades emocionais e psicológicas das crianças, bem como questões relacionadas à organização e estratégias da Educadora Cooperante. Um problema evidente foi a adaptação difícil de algumas crianças, com cerca de quatro delas demonstrando grande resistência ao chegar ao Infantário, chorando, agarrando-se aos pais e chamando por eles. Essas crianças também apresentavam dificuldades no relacionamento social e afetivo com os outros e se isolavam durante o recreio. Confirmando o aspeto salientando, revê-se no extrato de Diário de Bordo Reflexivo:

Nestes casos mais especiais, o J está presente no grupo com dificuldades de separação, sendo que foi possível visualizar que a criança ao se despedir da mãe chorava, gritava e jogava-se ao chão, mas, no momento em que a mãe não estava no campo de visão da criança, esta juntou-se ao grupo de amigos para brincar e correr. A T, no decorrer do tempo dentro da instituição, chora constantemente e chama pela mãe e pelo pai em voz baixa, pedindo para que algum adulto a dê a mão. (Diário de bordo, dia 10 de outubro de 2022, p.3)

Após a observação constante no decorrer do estágio, deparei-me com o facto de as crianças terem pouco contacto com os espaços exteriores, como consequência as crianças não tinham a liberdade de explorar o meio exterior. Interiorizei que as crianças pouco tempo passavam nos espaços exterior e revelavam imenso interesse pelo que a Natureza nos oferece, tal como a terra, as folhas, os pauzinhos, as pedras e os pequenos animais, como o ‘bicho-vaca’, as formigas e a joaninha.

Através da análise cuidadosa dos conteúdos escritos nos diários de bordo, constatei que as crianças revelaram interesse sobre o que a Natureza nos oferece, pois, com o simples facto das sementes das uvas do lanche da manhã. Deste modo, verifica-se no extrato do Diário de Bordo Reflexivo do dia 25 de outubro:

Por consequência, os meninos começam a agrupar todas as sementes tiradas das suas pequenas bocas. Em virtude da visualização da contemplação das crianças pelas sementes das uvas, dei início a um diálogo sobre esta temática, interrogando para que servem as sementes. O J afirma convicto “É para plantar! O meu avô tem muitas uvas, em casa...”, deste modo afirmei “Então as sementes servem para plantarmos a uva!”. Observando as crianças fascinadas com as meras sementes, decidi interrogar “Vocês gostavam de plantar as sementes?” e as crianças responderam “Sim!”. De modo a dar continuidade à temática, interrogo “E então vamos precisar do quê para plantar?”, vendo que as crianças não sabiam bem a resposta para a pergunta colocada, então digo “Vamos precisar de terra, água, luz! Precisamos de colocar as sementes ao Sol!”. Não foi possível desenvolver muito mais a conversa, pois já estava na hora das crianças lavarem as mãos e a boca. Com esta situação, compreendi que as crianças têm curiosidade na plantação, ou seja, dá-me ideias para o desenvolvimento de atividades futuras com estas crianças, no decorrer do estágio. (Diário de bordo, dia 25 de outubro de 2022, p. 10)

Ainda de acordo com a problemática acima referida, desenrolaram-se variadas situações que só me confirmaram que a Natureza despertava a atenção e o interesse das crianças da Sala das Raposinhas:

As mãos da C chamaram-me a atenção, pois estavam sujas, as suas unhas estavam carregadas de terra, ou seja, a menina esteve a brincar com a terra que rodeava a árvore do recreio. Interpretei que a Natureza cativa estas crianças, as mesmas sentem a necessidade de explorar, sentir, cheirar, mas, talvez por algum motivo, os adultos não elaboram momentos para elas usufruir do que a Natureza oferece. A menina quase que escondia as suas pequenas mãos, parecia estar a manifestar sentimentos de culpa, vergonha, medo, de tal modo que, quando afirmei “Ah! Tens terra nas tuas mãos”, a C exprimiu embaraço pela minha descoberta. A minha intenção não era fomentar a vergonha sentida pela menina, mas sim demonstrar que é algo tão maravilhoso e engraçado, visto que eu valorizo o contacto das crianças com a terra, as folhas, os paus, as pedras. (Diário de bordo, dia 31 de outubro de 2022, p. 3)

Durante o estágio, identifiquei determinados constrangimentos na Sala das Raposinhas: dificuldade de adaptação das crianças, pouco contacto com a natureza. Após análise e diálogo com a Educadora Cooperante, chegámos à conclusão da questão problema e quais métodos a combater o pouco contacto com o meio exterior. Percebi que as crianças demonstravam grande interesse pelo ambiente exterior, onde podiam brincar livremente, estimulando a sua imaginação e criatividade. No entanto, elas passavam a maior parte do tempo em espaços limitados por paredes. Assim, reconhecendo a

importância do contacto com a natureza para o desenvolvimento das crianças em diversos aspetos, comecei a planear estratégias para abordar essa questão, levando em consideração os interesses e curiosidades das crianças.

É de realçar que as crianças que recebem mais estímulos, os seus cérebros estão bem desenvolvidos, logo, a falta de estimulação, afeta todo o progresso da criança. Admito que tenho um fascínio pela Natureza e, ao deparar-me com a realidade que as crianças pouco contacto tinham com a mesma, motivou-me para o desenvolvimento de atividades que proporcionassem momentos agradáveis em contacto com os espaços exteriores, inseridos na Instituição Educativa, como também a exploração do que a Natureza nos oferece. Salienta-se que, as crianças são autênticas exploradoras e o Educador tem o papel fundamental de promover momentos em que as crianças desenvolvam competências a nível da curiosidade, autonomia, respeito, criatividade, pensamento crítico, de tal modo que, de acordo com Silva et al., (2016), existem fundamentos e princípios educativos na Educação Pré-Escolar, em que têm em conta os aspetos acima referidos:

(...) num contexto de educação de infância existe uma intencionalidade educativa, que se concretiza através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido e ligação entre si. (...) Deste modo, a curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos. (Silva et al., 2016, pp. 8-11)

De acordo com Hohmann e Weikart (2003), numa abordagem *High Scope* para a educação pré-escolar, existe um destaque das atividades artísticas no exterior, isto é, “O exterior constitui um lugar naturalmente privilegiado para experimentar materiais relacionados com as actividades artísticas (...)” (p. 197). Por meio da intervenção da atividade de pintura com folhas, as crianças desenvolvem competências na área de expressão, nomeadamente no subdomínio das artes visuais. Os mesmos autores confirmam que o contexto do ar livre é essencial para a aprendizagem, pois vivenciam experiências-chave, tais como a representação criativa, a linguagem e literacia, a iniciativa e relações interpessoais, o movimento, a música, a classificação, a seriação, o número, o espaço e o tempo, de tal modo que “Construem e testam conhecimentos sobre

peças e coisas do mundo de exterior mais próximo.” (p. 433). Conforme Hohmann e Weikart (2003), os espaços exteriores são fulcrais para a criança, dado que são dadas oportunidades de as “(...) crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior.” (p. 433). O ar livre tem um impacto positivo nas crianças:

As crianças respiram ar fresco, absorvem vitaminas do sol, exercitam o coração, pulmões e músculos, e vêem horizontes mais abertos. As que são sossegadas e envergonhadas no interior ficam frequentemente mais conversadores e aventureiras quando no exterior. Algumas crianças brincam no exterior com outras com quem habitualmente não brincam no interior. E as crianças que gostam de fazer barulho sentem-se mais libertas ao ar livre. (Hohmann & Weikart, 2003, p. 433)

Focalizando mais na temática do problema detetado, nomeadamente o pouco contacto revelado pelas crianças com o meio exterior, Hohmann e Weikart (2003), salientam a importância deste contacto, visto que as crianças são fomentadas para a experimentação do mundo natural, por meio das formas que lhes fazem mais sentido. Salientam o facto de que as crianças podem apanhar folhas, paus, bolotas, flores, visualizar o céu a escurecer e o sol a desaparecer por detrás de uma nuvem, como também visualizar os movimentos dos pequenos seres vivos, dos pássaros, escavar na terra em busca de, por exemplo, minhocas, por consequência, as crianças observam, analisam e tiram conclusões. Deste modo, o tempo de exterior é tão importante, porque “A brincadeira de ar livre é saudável e sem restrições. As crianças estabelecem contacto com a natureza. É uma oportunidade para os adultos aprenderem mais sobre as crianças” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 434). No que toca à oportunidade de os adultos aprenderem mais sobre as crianças, de acordo com Hohmann e Weikart (2003), “No tempo de ar livre os adultos observam, conversam e brincam com as crianças para aprenderem mais sobre aquilo que elas são capazes de fazer e sobre aquilo que as motiva” (p. 435). O papel do Educador é manter-se sensível aos elementos naturais que atraem a atenção das crianças, para que os mesmos sejam ativistas na área da Educação, “As educadoras procuram oportunidades de se juntar às crianças quando elas observam, experimentam e tiram conclusões sobre a natureza e o mundo físico.” (Hohmann & Weikart, 2003, p.441).

Segundo Bilton et al. (2017), existem variados métodos para as crianças desenvolverem uma relação positiva com o meio exterior, através da audição do som dos pássaros, a sensação da relva pelas partes do corpo, apreciação das variadas cores das

flores, a experiência do contacto de pingos frescos de água no corpo. Assim sendo, os profissionais de educação têm de valorizar e elaborar momentos para que os sentimentos de descoberta, exploração e curiosidade estejam presentes em todo o processo de aprendizagem das crianças. É de fulcral importância promover oportunidades em que as crianças sejam estimuladas, pois:

Ainda, nos primeiros anos de vida, a ativação do corpo e dos sentidos assume-se como uma dimensão fundamental no processo de aprendizagem, reconhecendo-se que experiências concretas, nas quais a criança pode agir ativamente, serão mais sustentadas e duradouras (Gallahue & Ozmun, 2006; Wells, 1987). Neste sentido, e associado à ideia de “mente sã e corpo são”, importa criar condições para experiências sensoriais e motoras interessantes, que estarão na base de múltiplas aquisições futuras. (Bilton et al., 2017, p. 29, destaque dos autores)

Sobre o facto de promover situações onde as crianças exploram, observam e refletem os seres vivos presentes nas suas vidas, Bilton et al. (2017) confirmam a satisfação das crianças quando ligadas ao mundo natural:

Como refere Tovey (2011), num mundo em que tudo parece ser cada vez mais instantâneo e automático, importa que as crianças contactem e compreendam os diferentes ritmos da Natureza (*e.g.* aprender a esperar pelo caracol que sairá da sua carapaça (...)) ligando-se ao mundo através de experiências positivas e mobilizadoras de aprendizagem. (Bilton et al., 2017, p. 30)

#### **5.2.1.2. A questão de Investigação-Ação**

A questão da Investigação surgiu, então, numa etapa inicial pelo estudo das perspetivas de diversos autores. Assim, conforme Mitchell e Popham (2008), citado por Bilton et al. (2017), o contacto com o meio ambiente promove impactos positivos para a saúde, intensificando sentimentos de bem-estar, concentração e satisfação. O contacto com os seres vivos é promotor de uma atração inata e de um fascínio em relação à Natureza, sendo essencial este contacto:

Numa idade em que quase tudo é novidade e em que os sentidos se apropriam de múltiplas informações sobre os contextos, o contacto com diferentes formas de vida revela-se como algo suscitador de entusiasmo, fascínio, curiosidade e, também, algum receio. (Bilton et al., 2017, p. 31)

Segundo Bilton et al. (2017), a Natureza disponibiliza materiais, de forma espontânea e imprevisível, tornando-se, muitas vezes, mais cativante para as crianças do que os objetos fabricados e com um fim predefinido. A atividade do aproveitamento dos calhaus para o percurso sensorial e para a pintura, sendo que o calhau era encarado como uma folha de papel para as crianças pintarem livremente, vai ao encontro das ideias de Woolley e Lowe (2013), citados por Bilton et al. (2017), isto é, “Os elementos naturais apresentam-se como multissensoriais, possibilitando inúmeras possibilidades de utilização, em função dos interesses e características de cada criança” (p. 48). Deste modo, “Neste processo de constante reinvenção e atribuição de novos sentidos aos objetos, torna-se possível observar a mobilização de noções relacionadas com ciência, literacia, matemática, entre outras” (p. 49).

Após a seleção do problema, com a ajuda do Professor Doutor Paulo Brazão, definimos a questão para o projeto de investigação-ação, nomeadamente **‘Como promover o gosto pelas atividades exteriores, privilegiando o contacto com a Natureza?’**.

### **5.2.1.3. As Estratégias do Projeto de Intervenção**

Uma vez que as estratégias são caminhos para conseguir responder à questão de investigação-ação, a problemática observada e selecionada para investigar foi o pouco contacto com os espaços exterior, mais precisamente com a Natureza. Como consequência, as principais estratégias do Projeto de Investigação focalizaram-se em idas para espaços para além da sala de atividades, a promoção de vivências com a Natureza, o recurso a diversos jogos com regras e intencionalidades educativas, exploração de elementos da Natureza.

As crianças, no decorrer da minha PP, manifestaram entusiasmo por estarem envolvidas em espaços exteriores, sendo que as mesmas brincavam, por exemplo, ao faz-de-conta, corriam, saltavam, deitavam-se no chão, entre outras brincadeiras espontâneas. Como estratégia de intervenção seleccionei a implementação de jogos, como atividades lúdicas e didáticas. Confirmando que os jogos conseguiram cativar a atenção das crianças, por meio da exposição de apontamentos no Diário de Bordo, do dia 9 de novembro de 2022: “Observei que as crianças revelaram interesse pelo jogo e, mesmo que não fosse a vez de elas realizarem a associação das formas, trabalharam cooperativamente” (p. 9).

As minhas principais estratégias foram a criação de oportunidades de saídas para o exterior, como também para o jardim do Infantário, para que as crianças desenvolvam gosto, preocupação e curiosidade em relação ao que a Natureza lhes oferece. Melhor dizendo, tive o intuito de elaborar atividades que impulsionassem as crianças a se deslocarem para além das paredes da sala, sendo estes espaços como o Salão Polivalente, o recreio exterior, o jardim da Instituição, bem como áreas exteriores à escola, tal como jardins públicos. O meu objetivo era elaborar atividades no exterior, mas visto que as crianças pouco se dirigiam ao exterior, tentei percorrer um caminho calmamente, para que não houvesse um impacto e um caos na organização. Assim sendo, uma estratégia foi começar pelos espaços que se situavam mais perto da Sala de Atividades, até chegar ao jardim. Deste modo, o intuito é promover o gosto pela Natureza e a preocupação do ambiente e o bem-estar de todos os seres vivos, nomeadamente as plantas e os animais. Por consequência, tive o princípio de promover momentos em que as crianças estivessem em contacto com espaços exteriores, realizassem atividades lúdicas, nomeadamente jogos com regras adequadas, fossem agricultores e explorassem pequenos animais. Assim sendo, a intervenção teve o intuito de atingir os objetivos da resolução do problema detetado, logo as estratégias tiveram de se adequar a todos os elementos envolventes, isto é, as crianças, a Educadora, os espaços físicos, os materiais e a organização do tempo.

Após o reconhecimento do problema principal observado na Sala das Raposinhas, dei início à implementação de atividades focalizadas na resolução desta problemática. A primeira intervenção, teve começo no dia 19 de outubro de 2022, onde tive o intuito de proporcionar atividades para além das paredes da sala. Esta atividade foi intitulada de '**Já sabes as cores?**', e foi concretizada no Salão Polivalente, espaço coberto e amplo. Assim sendo, as crianças dirigiram-se ao Salão Polivalente, onde foram distribuídos arcos coloridos para a respetiva atividade. Posteriormente coloquei músicas infantis através de uma coluna e as crianças tiveram a oportunidade de dançar, saltar, rodopiar, correr, entre outros movimentos corporais, mas, quando eu parava a música, declarava o nome de uma cor e as crianças dirigiam-se ao(s) arco(s) da cor mencionada oralmente. No mês de novembro, mais precisamente no dia 2 de novembro de 2022, a atividade '**Colorir a fruta de Outono**' desenvolveu-se em diversas etapas, sendo uma delas a exploração musical e o contacto com as folhas secas das árvores. Esta foi elaborada no recreio exterior, onde eu cantei uma música denominada de '**As folhas vão cair**'. No decorrer do momento musical, foram disponibilizadas as folhas de outono e as crianças tiveram a oportunidade de explorarem-nas livremente e mimarem a música com apoio às folhas secas. No final

da melodia, solicitei às crianças que saltassem em cima do monte de folhas secas. No dia 7 de novembro, a atividade **‘Onde estão os olhos dos monstros?’** foi elaborada e teve o intuito de abordar a temática dos números. Uma vez que, numa primeira fase, realizei um momento de leitura do livro ‘Brinca e Descobre-Os números’, tive por iniciativa realizá-lo num espaço exterior, mais precisamente no jardim do infantário. Neste espaço de tempo, enquanto recontava expressivamente a história, eu e as crianças permanecemos sentadas em círculo na relva do jardim. Já no dia 9 de novembro, implementei a atividade **‘Formas grandes, pequenas e coloridas’**, sendo esta realizada no recreio exterior. A respetiva atividade teve o objetivo de promover competências a nível da identificação das formas geométricas, as suas características e diferenças, através de uma atividade lúdica e didática no exterior, nomeadamente o jogo. Nesta atividade foi realizada a leitura do livro ‘Formas’, de modo a inserir a temática sobre as formas, posteriormente concretização da atividade **‘Formas grandes, pequenas e coloridas’**, onde as crianças formaram um círculo perto da parede, visto que as formas de grandes dimensões estiveram presas numa superfície plana vertical. Seguidamente, as crianças retiraram de uma caixa as formas mais pequenas e colocaram as formas pequenas nas formas grandes correspondentes, através do material de velcro. De modo a inserir a temática dos números, eu questioneei, por exemplo, ‘Quantos triângulos pequeninos amarelos existem?’, ‘Quantos círculos pequenos azuis temos?’. No dia 23 de novembro, realizei a atividade **‘Ouvindo a Natureza’**, onde reuni as crianças no jardim exterior do infantário para ouvirem sons da Natureza, por meio de uma coluna, isto é, ao longo da atividade coloquei o som da chuva, das ondas do mar, da trovoadas, da vaca, entre outros. Um dos meus objetivos com esta atividade era a estimulação auditiva, para que as crianças conseguissem identificar os sons que a coluna estava a transmitir. Posteriormente, de modo a aproveitar o que a natureza nos oferece, as crianças com tintas amigas do ambiente, ou seja, tintas realizadas com farinha, água e corante alimentar, e com folhinhas pintaram livremente numa folha de papel. As cores e as folhas foram escolhidas pelas crianças, para que tivessem a liberdade de escolha e, as folhas, foram utilizadas como pincéis.

#### **5.2.1.4. Avaliação do projeto**

Segundo Kemmis (2007, p. 168), citados por Cardoso e Rego (2017), uma das etapas do processo de investigação-ação é a avaliação, de tal modo que esta:

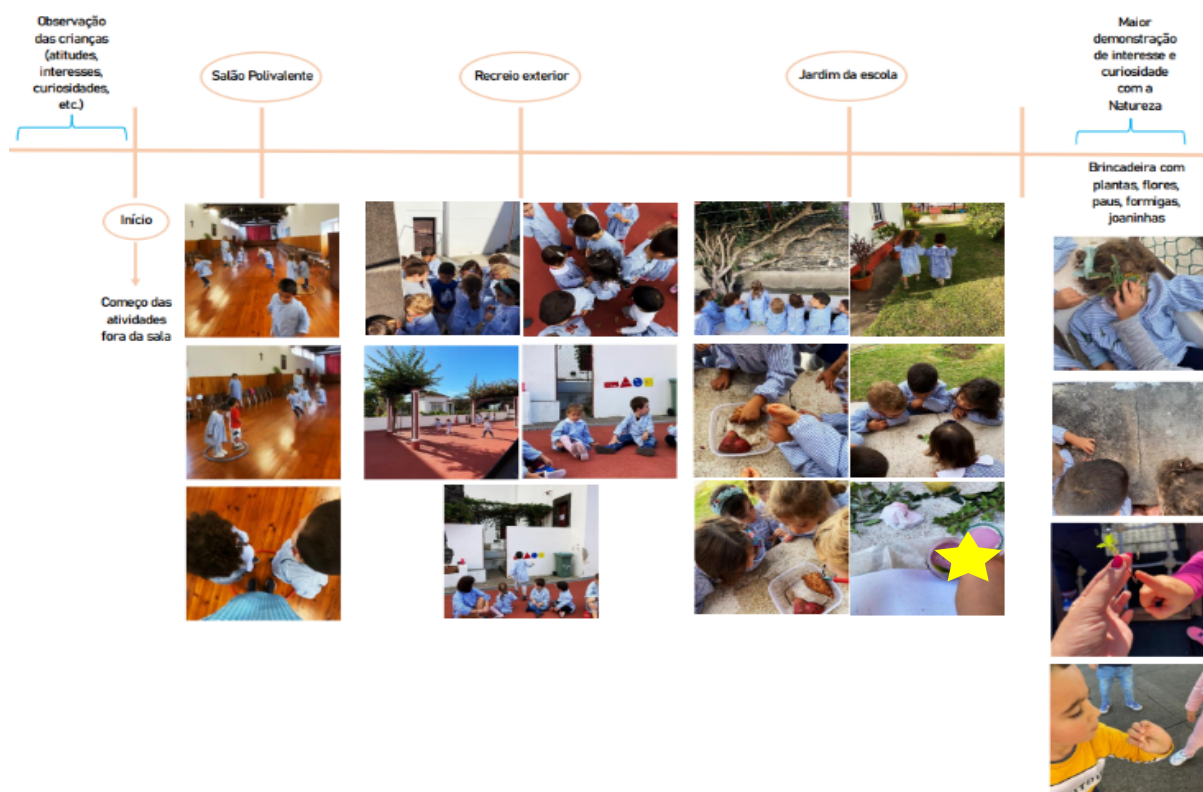
(...) é uma atividade contínua, baseada nas evidências reunidas. Esta atividade é fundamental, permitindo reajustamentos e alterações a executar em futuras ações, num próximo ciclo, ao longo de uma “espiral autorreflexiva de ciclos.” (p. 25)

Para a avaliação do respetivo projeto de investigação-ação recorri aos diários de bordo, às produções das crianças, aos registos fotográficos e ao diálogo com a Educadora Cooperante. Após a análise de todos os dados recolhidos, por meio das técnicas e dos instrumentos de recolha de informação, compreendi que a situação inicial se distingue da situação final do estágio. Embora as crianças, antes da minha intervenção para a resolução do problema, revelassem interesse pelos espaços exteriores e pela Natureza, apercebi-me de que, após as estratégias implementadas, as crianças demonstraram maior conforto na manifestação destes gostos. Deste modo, as atividades revelaram-se positivas para a resolução do problema detetado. Por meio da observação da Figura 25, é possível constatar que as crianças, efetivamente, após a intervenção, sentiram-se mais confiantes, relaxadas e motivadas em demonstrar os interesses em relação aos espaços exteriores e ao que a Natureza oferece. Analisando a sequência de atividades implementadas, compreende-se que as minhas estratégias foram, principalmente, o contacto com a Natureza, mais concretamente, a exploração de um pequeno animal, o caracol, a germinação de batatas-doces, o manuseamento de plantas. Todos estes processos tiveram uma intencionalidade educativa, tal que, após a finalização de atividades implementadas, as crianças demonstraram as aprendizagens e os conhecimentos ganhos, por meio das variadas atividades. A tentativa da resolução do problema foi bem-sucedida, no meu ponto de vista, pois as crianças fortaleceram o contacto com o meio ambiente e revelaram os cuidados a ter para o bem-estar dos animais, como também as noções das partes das plantas (e.g. folha e raízes).

Como é verificável na Figura 24, elaborei um esquema em imagens de todo este percurso rico do Projeto de Investigação-Ação, de modo a responder à questão-problema. Num esquema sequencial, revelo o passos do Projeto, sendo que este teve início numa observação cuidadosa do grupo e da equipa educativa, de modo a reconhecer as atitudes, os interesses, os gostos, entre outros aspetos. Após a seleção definitiva da questão de IA, com o apoio da Educadora e das Auxiliares de Ação-Socioeducativa, reunimos todas as crianças para as saídas, para o Salão Polivalente, para o espaço do Recreio exterior e o jardim do Infantário. O esquema finaliza com uma fila de fotos registadas após a implementação das estratégias, de modo a avaliar o impacto deste Projeto no dia a dia das crianças.

Figura 24

## Cronologia do Projeto



## 5.2.1.5. Momentos de Aprendizagem

Certamente que, no decorrer da Prática Pedagógica I, debrucei-me maioritariamente na implementação de estratégias focalizadas na questão da Investigação-Ação, lembrando **‘Como promover o gosto pelas atividades exteriores, privilegiando o contacto com a Natureza?’**. Seguidamente, exporei três estratégias de intervenção, salientando que as mesmas tiveram como base uma sequência de atividades, interligadas entre si. De modo a tornar a aprendizagem significativa, tive o intuito de promover uma conexão entre diversas áreas, como também ter em atenção os dados retirados da minha análise dos gostos, interesses e conhecimentos prévios das crianças. No decorrer dos momentos de aprendizagens apresentados, será expresso os dias de implementação dos mesmos, havendo a possibilidade de analisar pormenorizadamente por meio das planificações apresentadas no CD-ROM.

### **- Lucas, o caracol**

O momento de aprendizagem focalizado no pequeno ser vivo teve início na sexta semana de intervenção, mais concretamente no dia 14 de novembro de 2022. Como é possível verificar na planificação elaborada para a manhã deste dia, o objetivo era, essencialmente, a leitura do livro “O Lucas é um molengão!”, de Agathe Henning, por meio do reconto com as crianças. Porém, antecipei-me à existência de imprevisibilidades e decidi carregar os recursos materiais definidos para o dia seguinte, dia 15 de novembro, sendo estes: dois caracóis, uma jarra com uma tampa furada, caracterizando-se como a ‘casinha dos caracóis’, pedaços de couve crua e três lupas.

O facto de o grupo ser extremamente curioso, dinâmico e ativo, facilitou-me no desenrolar dos momentos de aprendizagem, de tal modo que houve a oportunidade de dialogarmos, expormos ideias e conhecimentos, como na abordagem à carapaça, aos tentáculos e, posteriormente, aos olhos.

Numa primeira etapa, realizei uma leitura expressiva do livro de Agathe Henning, tanto que as crianças se espantaram devido aos sons e expressões que exprimi com a narrativa da história. Certamente, o grupo alinhou na brincadeira didática, tornando aquela ocasião lúdica e estimulante. Interligando com outras áreas, durante a história, tomei como ponto de partida a ilustração dos variados caracóis e medieei o grupo para a descoberta do número dos mesmos, ou seja, para a quantidade de caracóis representados.

Por conseguinte, uma vez que a personagem principal da história era um caracol denominado de Lucas, de modo a dar continuidade à atividade, dei a conhecer o dito Lucas e o “seu amiguinho”. Como é de conhecimento geral, os caracóis são seres frágeis, no que toca à sua estrutura física, e quando são envolvidos em ambientes novos, os mesmos escondem-se na sua carapaça. O ato de se esconder pode durar algum tempo, até que o mesmo se sinta confortável o suficiente para começar a espreitar lentamente. Devido a este facto, que eu considero importantíssimo, promovi a exploração e/ou descoberta dos pequenos seres vivos por diversos modos sequenciais. Comprovando, inicialmente pousei os dois caracóis no tapete, visto que as crianças estavam dispostas em círculo na Área da Reunião de Grupo.

No momento em que os caracóis despertavam, desenrolou-se uma partilha de ideias e emoções acerca do que observavam, sendo de realçar que as crianças associaram factos revelados durante a leitura com o que estavam a presenciar, tal como:

Dado que um dos caracóis permaneceu dentro da sua carapaça, caracterizado pelas crianças como o amigo do Lucas, o caracol mais ativo representava o Lucas da história, sendo este o escolhido para os seguintes momentos de aprendizagem. Como é visualizado na Figura 25, a análise do caracol, de um ponto de vista mais próximo, foi efetuada pela passagem do mesmo na minha mão por todas as crianças. Foi essencial, numa primeira fase, apresentar o molusco desta forma, pois foi uma oportunidade de eu refletir e compreender o que as crianças sentiam em relação ao pequeno ser à sua frente. Por outras palavras, por meio das expressões, quer sejam verbais ou faciais, cheguei à conclusão de quem revelava maior interesse, medo, confusão e até mesmo indiferença. É de realçar que, grande parte do grupo das crianças, revelou gosto e vontade de explorar o caracol Lucas, sendo possível constatar pela Figura, dado que desencadearam múltiplas manifestações corporais, como o abrir intensamente da boca, levantar das sobrancelhas, sorrisos libertados, o abanar da cabeça para os lados, entre outros.

### Figura 25

*Passagem do caracol, por todas as crianças*



Sendo que as reações foram de veras positivas, compreendi que seria a altura ideal para promover um maior momento de estimulação sensorial, por meio do toque e visualização mais próxima do caracol. Assim sendo, visto que as crianças se aperceberam que o ser vivo possuía características das quais requeriam um maior cuidado, o caracol era pousado lentamente nas suas próprias palmas das mãos (Figura 26), analisavam livremente, sem qualquer tempo pré-definido, e posteriormente passavam o pequeno animal à criança da sua esquerda.

**Figura 26***Exploração individual do caracol*

De modo a proporcionar uma experiência mais rica do estudo do caracol, distribuí pelas crianças um conjunto de lupas, sendo que estas apresentavam particularidades adequadas para a manipulação por parte de crianças, onde os materiais da mesma não eram tão quebráveis. Em cada “Mesa de Atividades” eram disponibilizadas lupas, porções de couve crua e um caracol. Incentivando para a descoberta individual do uso correto do instrumento ótico, as crianças tiveram a oportunidade de manusear espontaneamente a lupa até o reconhecimento e descoberta da sua finalidade. Numa primeira etapa, algumas crianças levaram a lupa até aos seus rostos, de modo que a mesma até tocava nos seus olhos e bochechas. Posteriormente, sem a minha intervenção, com a exploração do instrumento todas chegaram à conclusão que, para conseguirem visualizar o caracol detalhadamente, era mais eficaz o distanciamento da lupa dos seus rostos (Figura 27). É de salientar que a exploração era principalmente individual, porém várias crianças quiseram se juntar para a exploração conjunta do caracol.

**Figura 27**

*Manipulação das lupas para observação dos caracóis*



Relativamente ao horário da tarde, estive presente nas rotinas do grupo, logo tive a possibilidade de ‘finalizar’ o respetivo momento de aprendizagem. Posto isto, dirigimo-nos a um espaço exterior, mais concretamente o jardim da instituição, e as crianças sentaram-se num banco de cimento direcionado para uma árvore com uns ramos longos e densos. Dialogámos acerca do meio onde os caracóis devem de habitar e, posteriormente, libertámos os dois caracóis, por meio da colocação dos mesmos nos ramos da árvore. No exato momento em que os caracóis sentiram os ramos, deram início a uma caminhada, logo disponibilizei uns bons minutos para a observação do trajeto dos pequenos seres vivos, como também para a despedida do Lucas e do seu amiguinho (Figura 28).

**Figura 28**

*Observação do trajeto dos caracóis pelos ramos da árvore*

**- À caça da batata-doce**

No que diz respeito à implementação da respetiva estratégia de intervenção, esta teve início na sexta semana de prática, mais concretamente no dia 16 de novembro de 2022. Toda esta atividade subdividiu-se em diversas etapas, que se prolongaram até à nona semana de intervenção. Assim sendo, comecei por dar a conhecer ou reconhecer a batata-doce, posteriormente a oportunidade de as crianças manusearem-na, depois a promoção de um diálogo acerca da mesma, quer seja a nível de características como também dos seus usos no dia a dia, de seguida a realização do jogo “*À caça da batata-doce*”. De modo a finalizar a mesma, procedemos à germinação da batata-doce, à observação do crescimento das raízes e, por fim, a plantação da mesma.

Como acima mencionado, abordei os termos de ‘conhecer’ e ‘reconhecer’, pois, para algumas crianças, aparentava ser um novo legume revelado, porém para outras a batata-doce já fazia parte das suas rotinas, tanto que houve a referência da utilização da mesma na alimentação. Após a demonstração da batata-doce, todas as crianças tiveram a chance de explorá-la, sendo que, características como o peso, o cheiro, a textura, a existência de terra, foram mencionadas durante a passagem da batata pelo grupo.

Num modo de dinamizar mais a atividade, relacionando o interesse em brincar revelado pelas crianças, passámos para a etapa seguinte da atividade, nomeadamente a

concretização do jogo, num espaço exterior. É de referir que, sem a presença do grupo no espaço selecionado, ou seja, antes de as crianças se dirigirem para o recreio exterior, escondi a batata-doce. Um aspeto que se tornou essencial para o desenrolar adequado de toda a atividade, foi a implementação de regras, sendo que estas foram debatidas antes e durante a saída da sala. Posto isto, as crianças ao chegarem ao espaço definido, sentaram-se alinhadas num longo banco de cimento para que eu as pudesse revelar o jogo que concretizariam (Figura 29).

### Figura 29

*Crianças sentadas para o esclarecimento do jogo*



Na contagem crescente até três, as crianças correram por todo o espaço definido, com os olhos bem atentos. Cada vez que uma criança encontrava a batata-doce, levantava-a e sinalizava todo o grupo, tal é observável na Figura 30, por meio de expressões corporais e verbais, como “Batata!”, “Está aqui!” e “Eu tenho!”.

### Figura 30

*Descoberta das batatas-doces no recreio exterior*



Após um momento mais descontraído com uma brincadeira, reunimo-nos no banco do jardim do Infantário para a realização da germinação das batatas-doces. Com recurso a uma garrafa com água e uma taça de plástico transparente, formámos um pequeno círculo em torno dos materiais e procedemos ao despejo da água na taça. Cada criança teve a oportunidade de entornar a água da garrafa para a taça e, posteriormente, foram disponibilizados minutos para a observação e manipulação da ‘experiência’ (Figura 31). Foi de fulcral importância a promoção para a descoberta e exploração de todo o envolvimento, pois diversas crianças questionaram o porquê da ausência das raízes, pois consideravam que as raízes cresciam logo após o contacto da batata-doce com a água.

### Figura 31

*Exploração e observação das batatas-doces germinadas*



A taça foi colocada na Sala de Atividades, num espaço onde os raios solares a abrangiam, de modo a facilitar todo o processo da germinação. Com o passar das semanas, era realizada uma observação cuidadosa das duas batatas, para que fosse possível realizar uma comparação gradual, no que diz respeito ao surgimento e/ou crescimento das raízes. No final da manhã, os comentários e ações das crianças eram registadas numa folha de análise das batatas-doces.

Na nona semana de intervenção, mais especificamente no dia 7 de dezembro de 2022, demos início à atividade ‘**Agricultores por um dia**’, que consistiu na plantação das batatas-doces examinadas no decorrer dos dias. De modo a garantir que a plantação se faz corretamente e visando a participação de todas as crianças, foi desenvolvido um debate de ideias acerca do que era necessário e fundamental para a respetiva plantação (vaso, terra, água, calhaus, batata-doce e sol). Uma vez que as crianças revelaram

conhecimentos acerca do tema abordado, procedemos então à plantação, passo a passo, com a ajuda de todo o grupo (Figura 32).

**Figura 32**

*Plantação da batata-doce*



Para finalizar toda esta caminhada, cada criança carimbou com a sua palma da mão pintado no certificado de ‘**Agricultor(a) por um dia**’, já previamente preparado com o nome de cada criança (Figura 33).

**Figura 33**

*Preparação do certificado de “Agricultor(a) por um dia”*



### - Grandes sensações nos pequenos pés

A sequência de atividade surgiu no âmbito do Projeto Curricular de Grupo, intitulado de ‘**Vamos descobrir... o corpo e hábitos saudáveis!**’. Assim sendo, uma vez que o foco era todo o corpo da criança, compreendi que os sentidos, a audição, a visão, o tato, o olfato e o paladar, deveriam de ser algo a ser refletido e trabalhado com as crianças da Sala das Raposinhas. Posto isto, apresentei o livro ‘O Foguetão dos Sentidos’, de Thereza Ameal, porém a história foi adaptada, essencialmente, para a faixa etária do grupo. No decorrer do conto da história, realizámos, em conjunto, diversas brincadeiras com intencionalidade educativa, tais como, quando surgiam palavras ‘difíceis’, realizávamos uma divisão silábica, com recursos a palmas, por exemplo nas palavras ‘Peluça’, ‘Finuça’, ‘Narigueta’ e ‘Bocarra’.

De seguida, após dialogarmos acerca de tudo o que foi realizado, as crianças relacionaram os sentidos com as partes do corpo. Portanto, dirigimo-nos ao Salão Polivalente para a caminhada num percurso sensorial. O percurso foi elaborado com caixas de cartão, sendo que nelas continham, separadamente, calhaus, areia, fitas de Natal sem arames, arroz, enchimento de almofadas, uma forra macia, terra e um tapete imitando relva (Figura 34). Os materiais recorridos tiveram como base o que a Natureza nos oferecia e os restantes eram materiais reutilizáveis.

**Figura 34**

*Conjunto de materiais utilizados para o percurso sensorial*



O respetivo percurso sensorial tinha como objetivo ser uma estimulação com maior enfoque no tato, nomeadamente com a planta dos pés. Assim, ao chegarmos ao Salão e nos sentarmos em linha virados para o percurso, começámos por retirar os sapatos. Referi que todos retirámos os sapatos, ou seja, eu e as crianças ficámos descalças, pois eu considerei que seria reconfortante e motivador uma figura adulta proceder aos mesmos passos que as crianças, uma vez que algumas revelaram-se desconfiadas e receosas perante a atividade proposta. Para estas crianças que ‘ficaram com um pé atrás’, como nos diz a expressão, motivei-as sem qualquer pressa e pressão, não desistindo facilmente dos seus receios. Uma das alternativas recorridas para o combate de dúvidas, por parte das crianças, foi por meio de uma exploração inicial com as mãos, em que inicialmente poderiam tocar livremente com as mãos, de modo a reconhecerem as características e texturas dos materiais.

Ao visualizar na Figura 35, uma das respostas aos estímulos mais observada foi o movimento com os dedos dos pés, quer seja o ato de mexer os mesmos, roçando uns nos outros, como também o encolher os dedos. De realçar que estas manifestações corporais não são consideradas negativas, pois um facto a não esquecer é que um grande grupo de crianças revelou nunca ter pisado areia e, muito menos, terra.

### **Figura 35**

*Manifestações corporais perante os estímulos*



No dia seguinte, mais concretamente a 6 de dezembro, a organização para esta manhã foi por meio de uma passagem sequencial entre espaços, sendo que em cada um deles tinha um objetivo a ser concretizado. Numa mesa, eu reuni algumas crianças comigo para a pintura dos calhaus utilizados no percurso sensorial, enquanto as restantes eram divididas entre a exploração de livros na área da biblioteca e na elaboração de um colar numa mesa dedicada para esta atividade.

No que toca à pintura dos calhaus, as crianças eram devidamente preparadas com uma bata específica para o não contacto de tinta com roupa, na mesa foram disponibilizadas taças com tintas de diferentes cores (amarelo, laranja, verde e vermelho), e no chão a caixa com os calhaus. À medida que a criança chegava a este espaço, escolhia o calhaus que a cativasse, depois prosseguia para a ‘pintura a dedo’ (Figura 36), logo não foram fornecidos pincéis, pois, visto que era a exploração sensorial. De realçar que estava a haver toda uma abordagem às cores, como também à mistura das mesmas, ou seja, que misturando tinta amarela e vermelha surgiria uma nova cor, o laranja.

### Figura 36

*Pintura com os dedos nos calhaus do percurso sensorial*



Relativamente à construção de colares, para estes eram fornecidas massas coloridas e um fio de barbante para cada criança (Figura 37). As crianças foram motivadas a elaborarem criativamente os seus colares, sendo que diversas tiveram a iniciativa de reproduzir seqüências de cores. Toda esta envolvência promovia o sentido de partilha,

respeito, empatia e também desenvolvia a motricidade fina, uma vez que o processo de agarrar numa massa, com a outra mão o fio, observar com atenção e inserir a ponta do fio na massa, requeria atenção.

### Figura 37

*Elaboração dos colares de massa*



Reflico que, para o desenvolvimento de três atividades em simultâneo, nomeadamente a ‘pintura a dedo’, a exploração de livros infantis e a elaboração dos colares de massa, foi essencial a presença e o apoio dedicado por toda a equipa.

#### 5.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa

O Projeto Educativo com a Comunidade (Figura 38) foi elaborado por mim, Margarida Baltazar, e por outras duas mestrandas que estagiaram na mesma instituição, nomeadamente a Isabel Gonçalves e a Tatiana Aguiar. A temática do nosso projeto foi a partilha, uma vez que a época Natalícia estava a se aproximar e, é precisamente neste mês, que todas as famílias e amigos se reúnem para festejar, trocar prendas, desfrutar de comida saborosa e convívios animados. O projeto teve o intuito para sensibilizar as crianças de cinco salas do Infantário. É de salientar que a faixa etária das crianças era compreendida entre os três anos e os cinco anos. A frase que seleccionámos para idealizar o respetivo projeto foi ‘Hoje são os outros, amanhã podemos ser nós!’.

**Figura 38**

*Cenário para o Projeto com a Comunidade no Salão Polivalente*



O projeto subdividiu-se em três grandes etapas, a sensibilização, a recolha e separação dos bens, a realização de um vídeo e, para finalizar, a apresentação do mesmo em grande grupo.

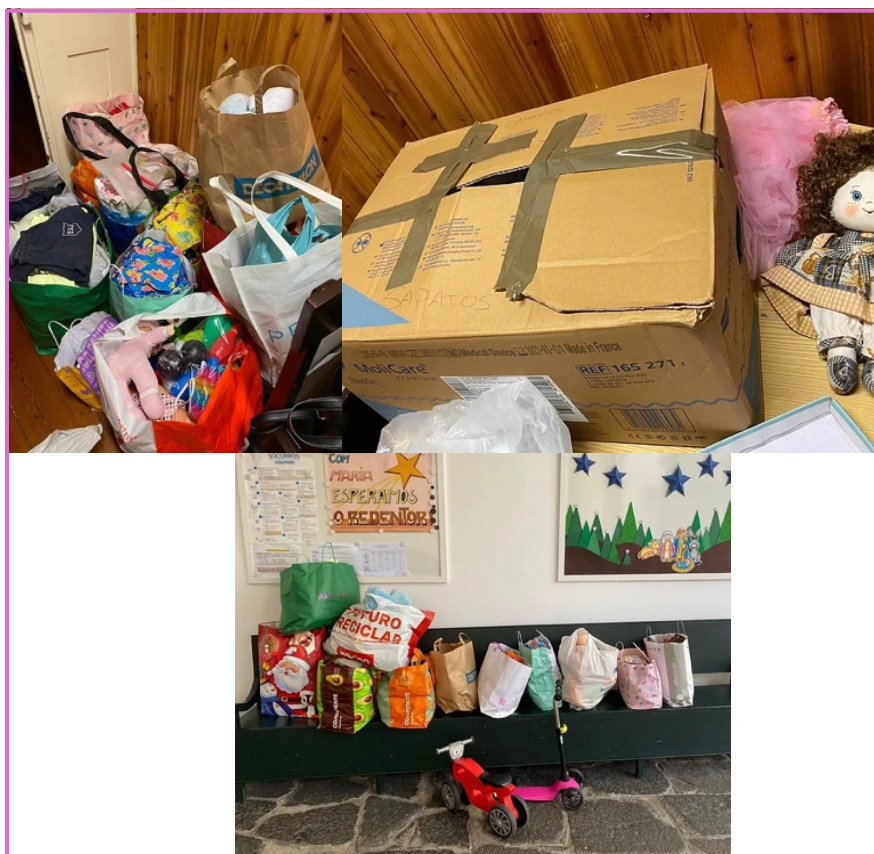
Primeiramente, a ‘Sensibilização’, onde houve a realização de um teatro de sombras chinesas. A respetiva história foi narrada e teatralizada, começando pela apresentação de um menino chamado João, um rapaz que não possuía muitas condições financeiras e vivia com a sua mãe e a sua avó que estava muito doente. A casa onde o João morava era muito longe da escolinha e, num dia de muita chuva e vento, o João, como sempre, foi a pé para a escola. Quando lá chegou tinha as suas roupas todas molhadas e sujas, de tal modo que as crianças da sua sala começaram a gozar do pobre menino. A professora deparou-se com toda esta situação e decidiu reunir a turma para dialogar com as crianças sobre a vida do João, de modo a sensibilizá-las e a compreenderem que o menino não tem uma vida muito estável. A professora atingindo os seus objetivos, as crianças chegaram à conclusão de elaborarem uma barraca nomeada de “O Jardim da Partilha”, tal como o nome do nosso projeto para a comunidade. Neste espaço as crianças juntaram-se, os pais das mesmas reuniram-se e doaram roupas, brinquedos e sapatos.

Seguidamente, denominámos de ‘Recolha e separação dos bens’, visto que no decorrer dos dias, reunimos os sacos com os bens doados pelos familiares das crianças da

instituição da PP I. Após a recolha de todos os bens, realizámos a separação dos mesmos, ou seja, escolha dos bens em adequadas condições para doar à Cáritas Diocesana e, posteriormente, organização em sacos distintos para os sapatos, as roupas, os brinquedos e os livros infantis (Figura 39).

### Figura 39

*Recolha e seleção dos bens*



Posteriormente, a 'Realização do vídeo', sendo que para a produção do mesmo foram reunidas duas crianças de três grupos, de idades distintas. Estas crianças tiveram a tarefa de expor oralmente pequenas frases ou somente uma palavra, de modo que, ao editarmos os vídeos, transformássemos somente num vídeo com uma conjugação das filmagens realizadas na manhã. Para a realização do mesmo, o espaço envolvente foi uma casinha no jardim da escola (Figura 40), visto que a mesma respeitava as condições necessárias para as filmagens e nas paredes tinham pinturas alusivas e relacionadas com os interesses das crianças.

Uma vez que as condições meteorológicas não permitiram os finalistas entregarem os bens, as mestrandas reuniram-se e deslocaram-se até à Cáritas para entregar os bens doados.

#### **Figura 40**

*Espaço selecionado para filmagens para o vídeo final*



Como etapa final, a ‘Apresentação do vídeo final’, teve como data o dia 21 de dezembro. Para a respetiva demonstração do produto final, projetámos o vídeo no Salão Polivalente. Com o apoio das Educadoras Cooperantes, reunimos as três salas, nomeadamente a Sala das Raposinhas, a Sala do Arco-Íris e a Sala da Felicidade. Antes da apresentação do vídeo, dialoguei por uns minutos com as crianças, para as relembrar de todo o processo, do nosso Projeto com a Comunidade.

No meu ponto de vista, como também da colegas de pareceira do presente Projeto com a Comunidade, refletimos acerca da presença da Comunidade Educativa em torno deste projeto. Refletimos que, apesar dos bens recebidos pelos Encarregados de Educação, essencialmente, poderíamos ter promovido momentos de atividades e jogos com a participação das famílias, envolvendo assim a comunidade educativa da instituição.

### **5.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Sala das Raposinhas**

O primeiro impacto que tive em relação à Sala de Atividades foi, que a mesma era de pequenas dimensões, mas o espaço estava bem organizado, de tal modo que as crianças conseguiam movimentar-se livremente e as caixas dos brinquedos estavam à altura adequada para as crianças retirarem os brinquedos e, após brincarem livremente com os mesmos, serem capazes de arrumá-los no mesmo sítio. No que diz respeito à equipa, todas revelaram-se amigáveis, acolhedoras e proativas. No que diz respeito ao grupo de crianças, demonstraram-se muito curiosas, dinâmicas, simpáticas, carinhosas e respeitadoras.

A primeira semana de intervenção foi dedicada à observação, deixando a implementação de atividades para a segunda semana de estágio. Relativamente às observações realizadas no decorrer da semana, desenvolvi maior enfoque nas crianças, realizando uma observação participante em que tive em conta os seus comportamentos, as suas brincadeiras, os relacionamentos sociais, as suas personalidades, os seus interesses e gostos, as reações às rotinas diárias, como a higiene, a alimentação, o descanso, as brincadeiras livres e as atividades orientadas pela Educadora Cooperante. À medida que as relações se desenvolviam, tornei-me cada vez mais participativa e não tanto observadora, embora estivesse em constante alerta para novas atitudes por parte das crianças. A observação que realizei facilitou-me na análise do grupo, no planeamento, na organização e na concretização das atividades. No decorrer destes dias, mantive uma postura mais informal e menos séria, pois senti que era fundamental que as crianças me visualisassem como uma amiga e não como uma estranha, isto é, dei grande importância ao impacto que daria às crianças da Sala das Raposinhas e tentei ao máximo me adaptar e envolver com o grupo. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), no que diz respeito ao indivíduo que é participante e observador, simultaneamente, existe referência que, determinados adultos, para estabelecerem um relação com as crianças, recorriam a piadas convencionais, isto é, para que os diálogos com as crianças não fossem afetados pelo facto de as mesmas encararem o indivíduo como um adulto e como uma pessoa de fora, é fundamental ter em conta a idade das crianças e adaptar a realidade ao seu mundo:

As crianças poderão olhar para os adultos de diversos modos; podem procurar a sua aprovação ou inibir-se. Terá de ter em conta estes factos ao participar no contexto e ao tentar compreender os dados que recolheu. Uma alternativa consiste em participar com as crianças, não enquanto figura de autoridade (um adulto), mas como um quase-amigo

(ver Fine e Glassner, 1979; Mercurio, 1972). É difícil conseguir que uma criança aceite um adulto como igual, embora seja possível que o tolere como membro de um grupo de crianças. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 126)

Uma forma de estabelecer relações com as crianças, principalmente com as pertencentes à Sala das Raposinhas, foi por meio de brincadeiras no recreio exterior, onde tomei por iniciativa brincar com elas, ou seja, envolvi-me no mundo das crianças e tentei fortalecer laços amigáveis com as mesmas. É importante salientar que, embora tenha transmitido uma personalidade mais ativa, brincalhona e dinâmica com as crianças, não me esqueci de revelar uma atitude justa, em que houve a implementação de limites e regras, para que as crianças não excedessem e não beneficiassem do facto de não me revelar tão intensa e séria. Uma das brincadeiras que me fez aproximar das crianças, não só da Sala das Raposinhas, mas como também de variadas salas, foi por meio de um jogo de saltos. Numa etapa inicial, incentivei as crianças, da sala que estava a estagiar, a saltar de uma peça de madeira presa numa árvore para o chão. Confirmo que, antes de impulsionar as crianças a participarem nesta brincadeira, analisei o espaço e os riscos que o jogo poderiam proporcionar, mas apercebi-me de que era uma pequena altura, a árvore estava inserida num espaço amplo, logo, por exemplo, mesmo que as crianças caíssem de barriga para o chão, não havia metais, cimentos, pedras, nem nada que as pudesse ferir gravemente. Quando dei por mim, havia uma fila, perto de dez crianças, de diferentes salas, prontinhas para saltarem do pedaço de madeira para o chão. Eu estava incluída neste jogo, pois eu fazia a contagem crescente para o salto, isto é, cada criança esperava que eu contasse até três e quando eu referia o número e desse uma palma. Por meio deste jogo, não só me consegui envolver com as crianças, como também as mesmas desenvolverem competências motoras, através do subir, trepar e o saltar, cognitivas, nomeadamente matemáticas, sociais e emocionais. Observei que, no decorrer das dez semanas de estágio, as crianças começaram a brincar mais naquele recanto da árvore, mais precisamente saltando do pedaço de madeira, e também me chamavam para fazer a contagem, isto é, do meu ponto de vista, tive um impacto positivo e fomentei novas brincadeiras.

Ao longo das semanas, tentei ao máximo que houvesse um fio condutor das temáticas das atividades, mais concretamente, durante uma semana havia o enfoque numa temática e promovia atividades decorrentes desta temática. Na quinta semana de intervenção estive a trabalhar as cores, mas tive a estratégia de interligar a respetiva temática com a das formas, nomeadamente o quadrado, o triângulo, o círculo e o

retângulo. Conforme Teixeira (2016), a articulação de diversas áreas transdisciplinares promove o desenvolvimento de uma nova concepção da realidade e da atualidade, por parte das crianças, logo:

Nesta linha de pensamento, Nicolau (1997, in Santos, 2010) defende que, neste nível de ensino, a curiosidade da criança é o fator emergente para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, sendo que esta característica deve instituir-se em circunstâncias pedagógicas onde a criança possa aprender a partir de variadas situações que lhe interessa. Por exemplo, um fenómeno que ela observou, uma ocasião vivenciada e experimentada por ela, um local que explorou relativamente ao meio envolvente, entre outros. Assim, o educador desencadeia uma articulação entre as especificidades das várias áreas do conhecimento, dando resposta às diferentes atrações da criança. (p. 13)

De acordo com Teixeira (2016), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, confirmam a importância que o Educador tem de encarar as diferentes áreas de conteúdo como referências, para o planeamento e a avaliação das estratégias educativas e não como elementos separados e estanques, isto é, não devem de ser visualizadas como áreas a serem abordadas separadamente. Ainda focando na importância da interdisciplinaridade, segundo Hohmann e Weikart (1997, p. 5), citados por Teixeira (2016), “Neste sentido, as crianças desenvolvem a sua experiência por intermédio de “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico”.(p. 13).

De acordo com Ferreira (2015), o Educador tem o papel de organizar material cativante e diversificado, para que as áreas sejam consideravelmente estimulantes e que consigam proporcionar harmonia e desenvolvam a independência e autonomia da criança. São nestas áreas que se fomenta o dinamismo, a plasticidade, a flexibilidade, a autonomia cognitiva, a curiosidade, a socialização, pois as crianças têm a oportunidade de tomarem decisões, tais como o que querem brincar, com que materiais querem brincar, com quem e, ainda, como arrumar os materiais utilizados na brincadeira livre.

Concluo que, como Educadora de Infância, tenho o dever de promover maior contacto com o que o mundo nos oferece, e ter em conta os interesses revelados pelas crianças.

## **Capítulo VI- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **6.1. Contextualização do ambiente educativo**

#### **6.1.1. Caracterização do Meio**

A história reconta que, no ano de 1882, Monsenhor Manuel Joaquim de Paiva produzia, junto à Capela de São João, uma escola dirigida para as crianças com menos poderes financeiros, sendo que esta escola era orientada pelas Irmãs Diocesanas. Ao fundar a escola para crianças pobres, Manuel de Paiva deu grande apoio à Irmã Wilson e este senhor tinha o objetivo de promover o amor entre e com todas as crianças, transmitindo-lhes a devoção ao Sagrado Coração de Jesus.

A Capela de São João, onde a primeira escola foi fundada, não esquecendo que esta passou por grandes mudanças, com o decorrer do tempo, situava-se na Rua de São João. A escola para as crianças pobres, neste momento é um Externato e está localizada na freguesia de São Pedro, do concelho do Funchal e dá resposta diferenciada às crianças e famílias que optam pela frequência desta Instituição Educativa. Desenvolvendo um maior foque na freguesia de São Pedro, é possível constatar que a mesma é delimitada pela Ribeira de São João, em que esta divide a freguesia nas zonas do Ilhéu e Arrifes. A respetiva freguesia prolonga-se até ao Ribeiro Seco, Azinhaga dos Ausentes no Caminho de Santo António e a travessa da Figueira Canhota no Caminho da Achada.

A Escola está envolvida por diversos estabelecimentos, dos quais, uns requerem algum transporte de auxílio para a mobilidade dentro da cidade. Porém, a dinâmica desta é a motivação da chegada aos espaços a pé, quer seja aos Bombeiros Municipais do Funchal, à Avenida do Mar, à Marina do Funchal, ao Museu da Eletricidade, conhecido como ‘Casa da Luz’, à Universidade da Madeira, ao Arquivo Regional da Madeira e Biblioteca Pública Regional, o Museu da Quinta das Cruzes, a Associação de Ténis de Mesa da Madeira, ao Hospital Doutor Nélio Mendonça, o Museu 3D Fun Art, a Igreja da Sé, entre outros.

#### **6.1.2. Caracterização da Instituição Educativa**

A Instituição Educativa é organizada por uma Diretora, que possui diversas funções, tal como função executiva, função administrativa e função pedagógica. É de realçar que a respetiva Diretora Pedagógica exprime sentimentos amigáveis com todas

que a rodeia, esta tem uma energia jovem, alegre, ativa, logo consegue estabelecer uma relação favorável com as crianças.

Existem diversos espaços nesta escola, cerca de três recreios exteriores, um deles caracteriza-se por ser um espaço deveras amplo, outro com infraestruturas focalizadas na brincadeira e desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos, onde existem escorregas, bancos, baloiços, entre outros. Para os alunos se dirigirem a estas duas áreas, têm de ‘sair’ da escola, isto é, atravessam a estrada, com a orientação de um professor, sendo que, a estrada que segue caminho para a Escola de São João, é uma rua sem saída, logo não há muita movimentação de veículos e de pessoas. Um dos recreios exteriores é no próprio espaço da escola e está coberto por um alpendre que protege as crianças da chuva.

De acordo com o seu Projeto Educativo apresentado para o período de 2021 até 2025, denominado de “Uma escola para o futuro-um novo pensar”, a escola onde realizei o estágio tem como ponto de partida a ideologia das escolas das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora das Vitórias. A abordagem a metodologias dinâmicas e abertas, capazes de responder adequadamente às realidades dos educandos, que suscitam aprendizagens significativas e integram, em cada momento, os contributos válidos através da investigação científica e pedagógica, onde se pressupõe uma comunidade envolvida que fomenta nos alunos o incentivo da prática de atitudes que formem cidadãos livres, responsáveis, autónomos e abertos ao diálogo respeitando os outros e as suas ideias, numa escola que se caracteriza como um espaço democrático. Ainda, promove-se a comunicação, a responsabilidade, a investigação, um centro de cultura e de cidadania, permanentemente aberto ao meio e à vida.

A instituição escolar da PP II está integrada num regime de Escolas a Tempo Inteiro, mais precisamente E.T.I., em que a mesma é constituída por uma Diretora Pedagógica, o pessoal não docente, toda a comunidade educativa, os discentes e o pessoal docente.

Os principais princípios orientados baseiam-se na equidade, na inclusão, na participação, na transparência, na democracia e na responsabilidade e prestação de contas. A escola tem então o enfoque em colocar o educando no centro do seu processo de aprendizagem, sendo que a mesma tem como objetivos o ato de assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho de realização e desenvolvimento pessoal e profissional, como também o desenvolvimento da qualidade das aprendizagens dos seus alunos, a criação de ambientes para a concretização da igualdade de oportunidades para todos. É

de salientar que a escola tem o compromisso de valorizar os direitos e os deveres constantes das leis, normas ou regulamentos e manter a disciplina, de educar para a defesa do Ambiente e valores ecológicos, facultar os recursos adequados que facilitem o respeito por si e pelos outros e o despertar para os valores espirituais e para o transcendente.

A missão desta Escola privada é assegurar a todos os alunos os conhecimentos, as competências e os saberes essenciais para o desenvolvimento de uma qualificação individual. No que toca à visão, a contribuição para a formação total e integral de todos os alunos, estimulando o respeito e a consciência de si próprio e do meio envolvente que os rodeiam.

Existem espaços utilizadas para brincadeiras livres, como também para as aulas de Educação Física. Ao observar a Figura 41, visualizamos pinturas no chão que estimulam às crianças para brincadeiras e jogos tradicionais. Nestas áreas têm infraestruturas para os alunos brincarem, mas sempre com atenção e segurança. Estes espaços estão sempre visualizados por um adulto, normalmente Professores Titulares de turma, no horário da manhã.

#### **Figura 41**

*Espaços exteriores da instituição*



Uma das salas é denominada de Biblioteca, onde também eram realizadas aulas de Expressão Musical. Este era um espaço utilizado sempre que necessário pela Professora de Apoio a pela Professora de Educação Especial, no sentido de acompanhar os alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, utilizam esta espaço para se reunirem com determinados alunos. Na Figura 42, vemos a Biblioteca, com armários

enormes, carregados de materiais específicos para diferentes áreas curriculares. Dentro dos armários existem livros infantis, livros de adultos, focalizados na área da Educação e Formação, como também livros acerca da Educação Religiosa Moral e Católica. Encontra-se manuais escolares e recursos físicos de apoio às aulas, como tangrans, material culinere, conhecido por Material Multibásico, jogos de cálculos e instrumentos musicais. No que toca aos jogos, estes inserem-se em diversas áreas curriculares, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio. Com a autorização de um docente, os alunos têm o acesso a todos estes materiais didáticos e manipuláveis. Salienta-se que todos estes recursos estão disponíveis para utilização de qualquer professor, a qualquer momento do dia, não sendo necessário pedir autorização à Direção da escola. Esta área é uma das mais ricas em recursos físicos da Escola, no meu ponto de visto, pois, qualquer pessoa que lá entra, fica fascinada com a diversidade de materiais didáticos e lúdicos, que contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem promotores de desenvolvimento de competências nos alunos ao nível social, cognitivo e emocional.

#### **Figura 42**

*Biblioteca e espaço proposto para as aulas de Expressão Musical*



Conclui-se que a escola tem o enfoque de promover o sucesso dos alunos, a qualidade na organização escolar, o melhoramento da participação dos Encarregados de Educação na vida escolar, como também otimizar os recursos humanos e materiais. Deste modo, podemos afirmar que o principal objetivo da Escola é a transformação do espaço pedagógico numa comunidade de aprendizagem focada na motivação e na alegria.

### 6.1.3. Caracterização da Sala do 1.º ano

De acordo com o Regulamento Interno da escola em questão, os alunos têm direitos, como também têm deveres, nomeadamente num contexto de sala de aula, tal como a responsabilidade de ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares, o cumprimento das informações fornecidas pelos professores, no que diz respeito ao seu processo de ensino, manter uma postura de respeito com toda a comunidade educativa, não discriminando ninguém devido à sua origem étnica, saúde, orientação sexual, idade, condições económicas, culturais ou sociais. Podemos concluir que os alunos têm de respeitar todo o material da sala de aula, respeitar os colegas. Um dos aspetos que desde o início do estágio foi imensamente salientado foi que, na hora de saída, todos devem de arrumar, limpar e organizar o espaço de sala de aula e somente sair da mesma com a autorização do professor presente no momento.

Logo nos primeiros dias de estágio, comecei por realizar uma observação mais ampla da sala de aula (Figuras 43 e 44) e, posteriormente, uma mais detalhada da turma. Um aspeto que me agradou fortemente foi o facto de a sala de aula ser muito espaçosa, ou seja, é uma sala deveras estimulante, no que diz respeito ao leque de variedade de estratégias para implementar com as crianças. Na sala existem espaços onde eram expostos os trabalhos manuais dos alunos, como também os registos escritos de correntes das diferentes atividades pedagógicas e religiosas. Atrás da secretária da professora tinha uma árvore de grandes dimensões pintada na parede, esta reprodução artística modifica completamente o ambiente da sala de aula, ou seja, este desenho transmite uma energia de Natureza, de tranquilidade, de espaço e de conforto. Na sala também existe um espaço onde os manuais estão arrumados, os cadernos e as capas estavam organizadas, de forma a desenvolver a autonomia das crianças, uma vez que as mesmas estavam ao alcance das crianças.

Dando continuidade à organização da sala, dispõe de uma área complexa, onde se inserem diversas áreas curriculares, tais como a Matemática, o Português, o Estudo do Meio, as Artes Visuais, entre outras. Melhor dizendo, a Professora Cooperante organizou um recanto na sala de aula onde as crianças podem brincar livremente, com a autorização da mesma, recorrendo a variados materiais lúdicos e didáticos. Nesse mesmo espaço tinha um placard onde eram expostos os trabalhos das crianças e tinha um relógio, elaborado pela Professora Cooperante, onde eram dispersas fotos das faces das crianças e cada

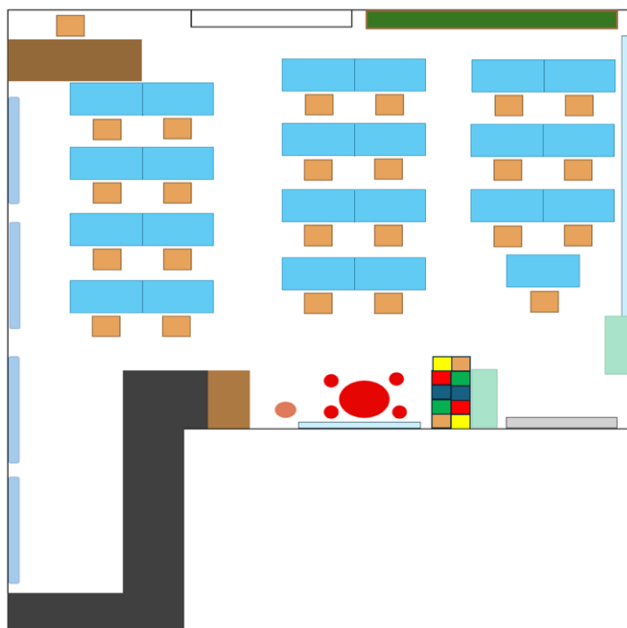
ponteiro do relógio apontava para cada fotografia de uma criança. Cada ponteiro do relógio corresponde a uma tarefa, uma vez que existem três ponteiros, logo existem três ajudantes, o que vai à frente da fila, o que vai atrás e o que escreve a data numa cartolina plastificada.

A nível da disposição das mesas e das cadeiras, a sala de aula está organizada em três filas de mesas, dispostas a pares, isto é, as crianças estão sentadas a pares. A Professora optou por realizar uma organização da sala de acordo com as dificuldades das crianças, atendendo às necessidades de cada uma. Cada par de crianças foi estabelecido por meio de uma criança com maiores dificuldades pedagógicas e uma outra oposta, isto é, que tem uma maior facilidade na aprendizagem. Deste modo, compreendi que as crianças que estavam mais à vontade apoiavam os seus colegas, tornando-se um trabalho cooperativo e que estabelece um relacionamento social entre criança-criança.

### **Figura 43**

*Sala de Aula da Turma do 1.º Ano*



**Figura 44***Planta da Sala do 1.º Ano*

Nota: Elaboração própria

Com o simples facto, quer do registo fotográfico, como também da planta da sala de aula da turma do 1.º ano, compreendemos que é uma sala que transmite sensação de paz e motiva o docente para a reorganização e gestão do espaço.

#### **6.1.4. Caracterização da turma do 1.º ano**

Esta turma era composta por 23 alunos, sendo que doze eram meninas e onze eram rapazes. Deste modo, é possível constatar que é uma turma equilibrada, no que toca ao género das crianças. Respetivamente à faixa etária da turma do primeiro ano, a criança mais nova tinha seis anos e a mais velha tinha sete anos. Ao me focar nas necessidades observadas em todo o decorrer do estágio, desde o início deparei-me com um menino que precisava da presença de uma Professora de Necessidades Educativas Especiais, visto que esta criança beneficiava de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

No que diz respeito às personalidades dos alunos do primeiro ano, as suas formas de ser, as maneiras de lidar com os constrangimentos e as competências cognitivas divergem imensamente de criança para criança. Existia uma enorme discrepância entre os alunos, pois existiam alunos com facilidades cognitivas, enquanto outros já requeriam um grande apoio. Confirma-se, então, que, nesta turma de vinte e três alunos do primeiro

ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, seis crianças revelavam uma maior facilidade, relativamente à leitura e à escrita. Posso constatar que, no que toca ao desenvolvimento cognitivo, a turma é muito divergente. Deste modo, considereei que foi uma motivação para o solucionamento de estratégias de aprendizagem, dado que tinha o dever de conseguir cativar as crianças, apoiar e adaptar as atividades a todas as dificuldades e necessidades de cada aluno. Foi um desafio, enriquecedor porque, as minhas aulas tinham de estar de acordo com as capacidades de todos os alunos, visto que, para os alunos com maiores dificuldades, não poderia solicitar atividades que exigissem demasiado, para que elas não ficassem desmotivadas, em baixo e sem vontade de trabalhar. Contrariamente, para os alunos com menores dificuldades, as atividades tinham de estimular as suas atenções, como também estar de acordo com as competências, pois, o objetivo não era que os respetivos alunos considerassem as tarefas demasiado fáceis e que, posteriormente, ficassem aborrecidos e desconcentrados. Assim sendo, tive de desenvolver atividade dinâmicas, mas que acompanhassem todas as crianças presentes na sala de aula.

No decorrer do estágio analisei que, para a resolução de exercícios do manual ou fichas, as crianças necessitaram do apoio total do professor. Assim sendo, a Professora Cooperante teve a estratégia de projetar o manual para o quadro branco e explicou oralmente para o grande grupo e os alunos vão resolvendo todos ao mesmo tempo. Deste modo, a professora consegue explicar os procedimentos para a resolução dos exercícios, fornece tempo para os alunos resolverem e depois efetua a correção dos mesmos, individualmente e/ou oralmente para todas as crianças. Este foi um dos métodos para acompanhar todas as necessidades dos alunos, em grande grupo.

Ao observar atentamente todo o desenrolar das estratégias propostas para as manhãs de estágio, tomei consciência de que os alunos sentem conforto em participar oralmente, isto é, praticamente toda a turma exprime gosto em responder às questões colocadas pela professora, manifestar os seus conhecimentos, dialogar sobre os seus dias, entre outros aspetos. Reconheci que a Professora Cooperante é uma mulher deveras tranquila, dinâmica, divertida, amorosa, logo as crianças sentem-se aconchegadas num ambiente envolvente. Foi demonstrativo ao longo do meu tempo de estágio esta consideração por meio da grande participação das crianças durante as aulas.

Apesar das divergências entre os alunos, quer seja entre os gostos, as capacidades em determinadas áreas de conteúdo, as personalidades, revelo que estes eram muito tranquilos, respeitadores, simpáticos, preocupados, dinâmicos e curiosos. As interações dentro da sala de aula eram positivas, quer seja entre criança-criança ou criança-adulto,

de tal modo que as crianças eram muito próximas à professora, sendo que as mesmas transmitiam um sentimento de carinho gigante pela mesma. A relação da professora com as crianças era imensamente positiva, sendo possível observar na descontração e relaxamento em que as crianças têm ao intervirem nas atividades propostas pela professora, isto é, as crianças transmitiam sentimentos favoráveis em relação à professora, tal como ao contrário (professora com os alunos). Por ser desenvolvido um ambiente de conforto e brincadeira, os alunos encararam os momentos dentro da sala de aula como pacíficos e não como uma manhã de anseios, medos e stresses.

### **Figura 45**

*Turma do 1.º Ano*



Na Figura 45 observamos as crianças num círculo, para um momento prévio a uma atividade acerca da yoga. Nestes minutos foram promovidos espaços de abertura para diálogo, tanto que se analisa o ato de respeitar os outros, enquanto estes transmitem as suas ideias.

#### **6.1.5. Contexto familiar dos alunos**

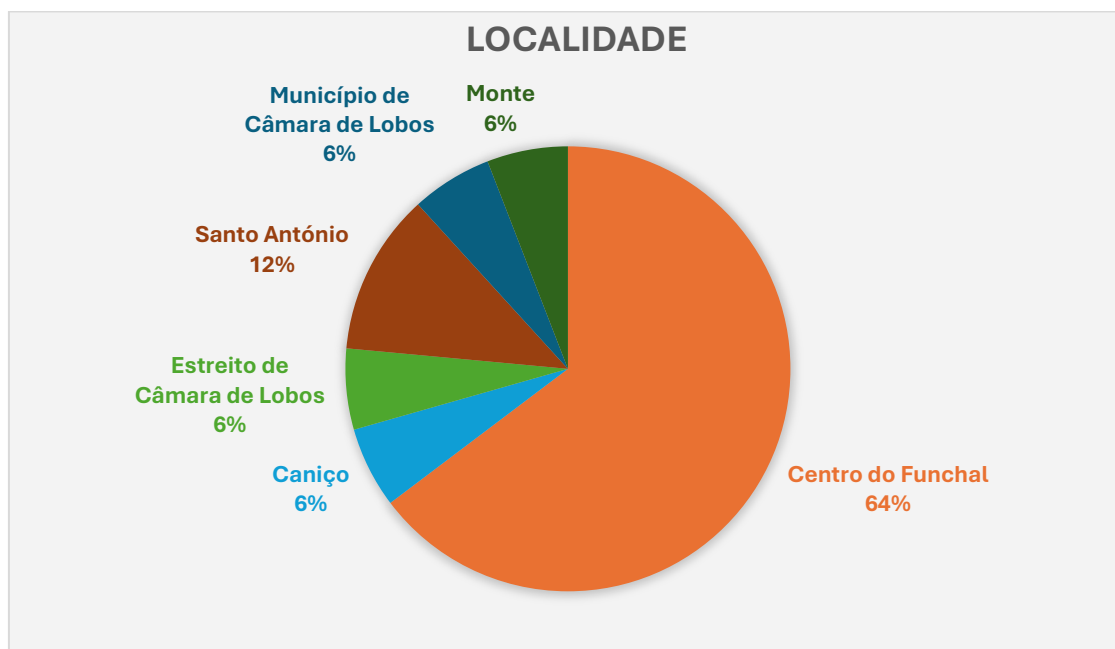
Para a análise e estudo acerca do contexto familiar dos alunos do primeiro ano da Escola, solicitei à Professora Cooperante os registos realizados pelos Encarregados de Educação nas fichas de registo dos alunos. A turma era composta por 23 crianças, embora só existiam 16 fichas de registo, logo sete fichas não estavam disponíveis quando realizei a análise documental.

Por alguma razão específica, não existiam muitos dados sobre os alunos do primeiro ano. Estes registos tiveram como base o 'Inquérito aos Encarregados de Educação', onde eram requeridos dados sobre a identificação do(a) aluno(a), a identificação do Encarregado de Educação, como também dos dois pais. Alguns dos tópicos registados foi o tipo de família (casado de direito, união de facto, pai/mãe com núcleo monoparental, pai/mãe com núcleo familiar reconstituído, família de acolhimento e família institucional), com quem é que o(a) aluno(a) vive, informações de saúde e os passatempos favoritos. Com todos estes elementos analisados, para a elaboração deste trabalho, considerei fundamental a realização de gráfico sobre a localidade das crianças do primeiro ano, o nível de escolaridade dos pais e se o aluno necessita de Ação Social Escolar, isto é, qual o escalão.

De acordo com o Gráfico (Figura 46), é possível constatar as localidades de habitação das crianças. Após uma observação mais ampla, apercebemo-nos, de imediato, que existe um imenso número de crianças que residem no centro do Funchal. Mais concretamente, dos 16 alunos, 64%, isto é, 11 vivem no Funchal. Este é um dado do qual já era previsível, pois a Escola situa-se na Freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal. Embora façam parte da cidade do Funchal, o Monte e Santo António situam-se, relativamente, longe da escola, isto é, todas as manhãs e no final das aulas, as crianças ainda tinham um percurso longo para realizarem com os familiares. Analisando o gráfico elaborado, chegamos à conclusão que existe um maior número de alunos que habitam em Santo António, do que no Monte, tendo, respetivamente, como percentagens 12% e 6%. Mais longinquamente da localização do Externato, com valor equivalente de percentagem, nomeadamente 6%, Câmara de Lobos, Estreito de Câmara de Lobos e Caniço são localidades dos alunos do primeiro ano.

**Figura 46**

*Gráfico referente às áreas de residência dos alunos*

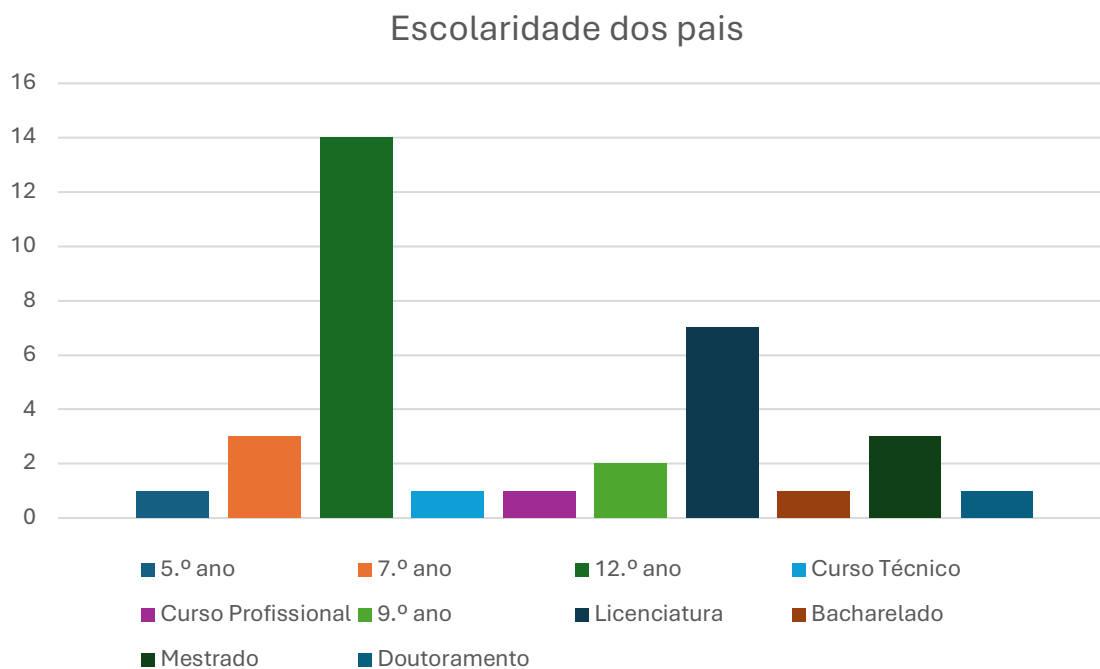


Nota: Elaboração própria

Relativamente ao próximo Gráfico (Figura 47), por meio da recolha de dados acerca da escolaridade dos pais das crianças do primeiro ano, cheguei à conclusão que existe um leque diversificado de escolhas académicas, mais concretamente o 5.º ano, o 7.º ano, o 9.º ano, 12.º ano, o Curso Profissional, o Curso Técnico, a Licenciatura, o Mestrado e o Doutoramento. Iniciando pelos valores mais baixos do gráfico, nomeadamente um, visualiza-se que existe um Encarregado de Educação com o 5.º ano, um com Curso Técnico, um com Curso Profissional, um com Curso Bacharelado e um com Doutoramento. No que toca aos valores mais altos, o 12.º ano e a Licenciatura são formações académicas dos pais das crianças.

**Figura 47**

*Gráfico correspondente à escolaridade dos pais*

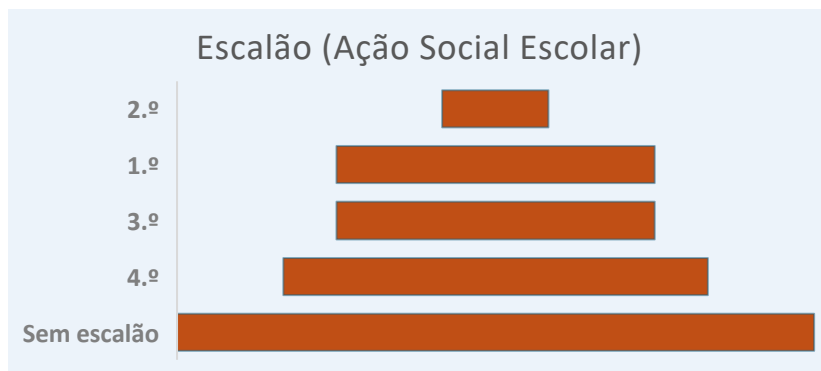


Nota: Elaboração própria

Um dos tópicos que considerei fundamental realizar uma análise foi acerca do Escalão dos alunos do primeiro ano. Pois, embora a escolaridade e as situações profissionais dos Encarregados de Educação, os alunos necessitam de apoio, nomeadamente a Ação Social Escolar. Quanto maior o escalão ou até mesmo a inexistência dele, menor é a necessidade de apoio. Felizmente, três crianças têm o 1.º Escalão, somente uma criança com o 2.º Escalão e três com o 3.º Escalão. Quatro crianças têm o 4.º Escalão e as restantes crianças, das quais tive a oportunidade de recolher informações, não têm Escalão (Figura 48).

**Figura 48**

*Gráfico acerca da Ação Social Escolar na turma do 1.º Ano*



Nota: Elaboração própria

## **6.2. Intervenção Pedagógica na turma do 1.º ano**

### **6.2.1. Momentos de Aprendizagem**

No que concerne às estratégias de intervenção na turma do 1.º Ano, estas tiveram incidência, maioritariamente, na água, as suas propriedades, a importância, como também os seres vivos que têm como habitat o meio aquático. Tal como na vertente de Educação Pré-Escolar, decidi promover uma sequência didática, em que diversas áreas se interligaram, porém os momentos de aprendizagem foram-se prolongando relativamente às semanas de estágio, ou seja, por exemplo, a temática ‘**A água**’, teve início na quarta semana de intervenção e finalizou na oitava semana. No decorrer dos momentos de aprendizagens apresentados, serão expressos os dias de implementação dos mesmos, havendo a possibilidade de analisar pormenorizadamente por meio das planificações apresentadas no CD-ROM.

#### **- A água**

O tema relativo à água surgiu na quarta semana de intervenção, mais especificamente no dia 29 de março de 2023, com a abordagem aos elementos dissolventes em água, no âmbito da área curricular de Estudo do Meio. Para o estudo do mesmo, propus a realização de uma experiência, de modo a compreender a solubilidade dos materiais em água, no estado líquido. Refiro que, embora eu liderasse o processo da experiência, isto é, como Professora tive o primeiro contacto com todos os materiais,

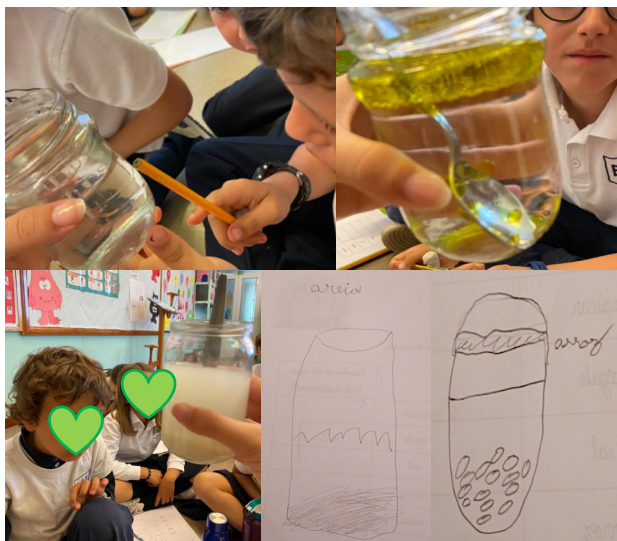
sendo que eu realizei a mistura dos elementos com água, mas tive sempre em atenção toda a envolvência dos alunos no decorrer da respetiva experiência.

Numa fase inicial, explorámos a ficha guia para a experiência, uma vez que esta dava a conhecer os materiais que necessitaríamos. Assim sendo, de modo a promover a leitura, solicitava a ajuda a determinadas crianças para me apresentarem os materiais, enquanto eu os retirava do saco, à medida que iam referindo. Uma vez que era apresentada uma tabela referente à dissolução dos elementos na água, debatemos, oralmente, quais desses elementos, quer seja o açúcar, o azeite, o sal, o arroz e a areia, que se dissolveriam quando em contacto com a água. Após a exposição de ideias, demos então início à atividade prática.

No decorrer da experiência (Figura 49) surgiram aspetos que cativaram mais curiosidade nos alunos, nomeadamente o depósito de açúcar e sal no fundo do frasco com água, logo desenvolveu-se um diálogo acerca do que estavam a visualizar e as razões pelas quais o açúcar e o sal não desapareceram por completo. O aparecimento de bolhas de pequenas dimensões a flutuar, quando em contacto com a água, a libertação de uma cor esbranquiçada da água após o despejo de arroz e o conceito por detrás de o arroz e a areia pousarem no fundo da água, enquanto o azeite fica emerso. Todos os aspetos que foram realçados pelas crianças foram debatidos em grande grupo e procurámos constantemente razões para os acontecimentos. No final da manhã, visto que ainda nos restava tempo, sugeri que os alunos reproduzissem, por meio de um desenho, devidamente identificado, qual a junção do elemento com a água que mais os cativou.

### Figura 49

*Concretização da experiência “Elementos dissolventes em água”*



No dia 2 de maio de 2023, decidi, em concordância com a Professora Cooperante, fugir às habituais experiências, para a abordagem às propriedades físicas da água. Para a concretização da mesma, reuni seis crianças, caracterizadas como detetives específicos, focados, cada um, no cheiro, sabor e cor, e as restantes da turma detetives gerais. O intuito desta atividade era a atribuição a cada detetive específico um recipiente, isto é, o detetive A tinha a tarefa de explorar o recipiente A, que continha sumo de laranja, e o detetive B o recipiente B, com água engarrafada. No que diz respeito aos materiais, foram distribuídas fichas de registo, todavia estas eram identificadas como apontamentos dos detetives, sendo que para o registo desta ficha, todas as crianças dependiam do que o detetive registava no quadro de ardósia.

Os recipientes A e B estavam direcionados de costas para a turma, de modo que só eu é que tinha acesso visual a estes, como também os detetives específicos para a cor dos líquidos presentes nos recipientes (Figura 50).

### Figura 50

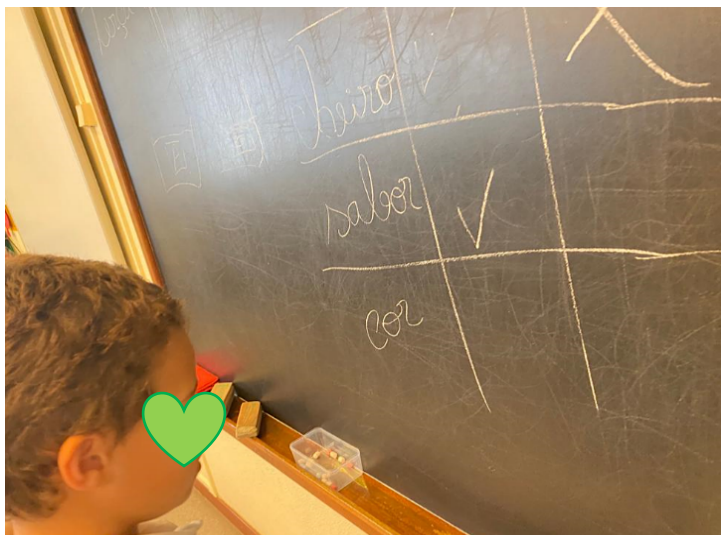
*Cenário para a experiência*



Para os detetives direcionados para a exploração sensorial do cheiro e do sabor dos líquidos, os seus olhos foram tapados com um gorro, de modo que os respetivos sentidos fossem devidamente estimulados. Relativamente ao cheiro, cada detetive inspirava profundamente quando eu passava com o recipiente nos seus narizes, enquanto para os detetives focados no sabor, eram servidas colheres com o respetivo líquido (Figura 51).

**Figura 51***Exploração sensorial dos líquidos dos recipientes*

Os detetives gerais, após verificarem os registos que cada detetive registava no quadro de ardósia, tinha o intuito de começar a ponderar quais os líquidos presentes nos dois recipientes (Figura 52). Posto isto, quando finalizada a tabela no quadro, os detetives gerais chegaram à conclusão de que o recipiente B continha água, uma vez que, por meio da análise da tabela, o líquido do recipiente B não possuía cheiro, nem sabor, nem cor.

**Figura 52***Registo no quadro de ardósia, por parte dos detetives específicos*

Com o fim de propor a finalização à abordagem das propriedades físicas da água, concretizei uma saída de campo com a turma, com o apoio da Professora Cooperante e a Professora de Apoio. Aproveitando o meio envolvente da instituição escolar, dirigimo-

nos a uma levada situada atrás da mesma, para o estudo dos materiais que flutuam e não flutuam na água (Figura 53).

Embora eu tivesse realizado uma análise ao espaço para a saída de campo, ao chegarmos a um caminho longo com a levada, deparámo-nos com a inexistência de água, logo, já prevenida de acontecimentos menos favoráveis, efetuámos a experiência, adequando-a às imprevisibilidades. Não encarando como um fator negativo, argumentámos acerca de possíveis motivos para a falta de água na levada, bem como o aparecimento de um líquido branco na mesma. Com o que restava de água fresca na levada, as crianças exprimiram que as folhas e flores flutuavam. Assim sendo, tomei como ponto de partida a descoberta dos alunos e introduzi novos materiais. Com a introdução de novos materiais, surgiram as questões ‘Será que flutua?’ e ‘Será que vai para o fundo?’.

### Figura 53

#### *Exploração da levada*



Recorrendo aos materiais planeados para as imprevisibilidades, usámos uma taça de plástico com água. Na chegada à Sala de Aula, a turma foi dividida em grupos, sendo que cada grupo teve a tarefa de separar os materiais utilizados na experiência, de um lado os que flutuaram e do outro, os que afundaram (Figura 54). Como forma de registo dos conhecimentos, no final da atividade, dentro da sala de aula, cada criança desenhou três dos materiais que mais cativou durante a experiência. Salienta-se que o desenho tinha de estar de acordo com o observado, como a rolha a flutuar, a pedra a afundar.

**Figura 54***Continuação da implementação da experiência***- Animal monstruoso do mar**

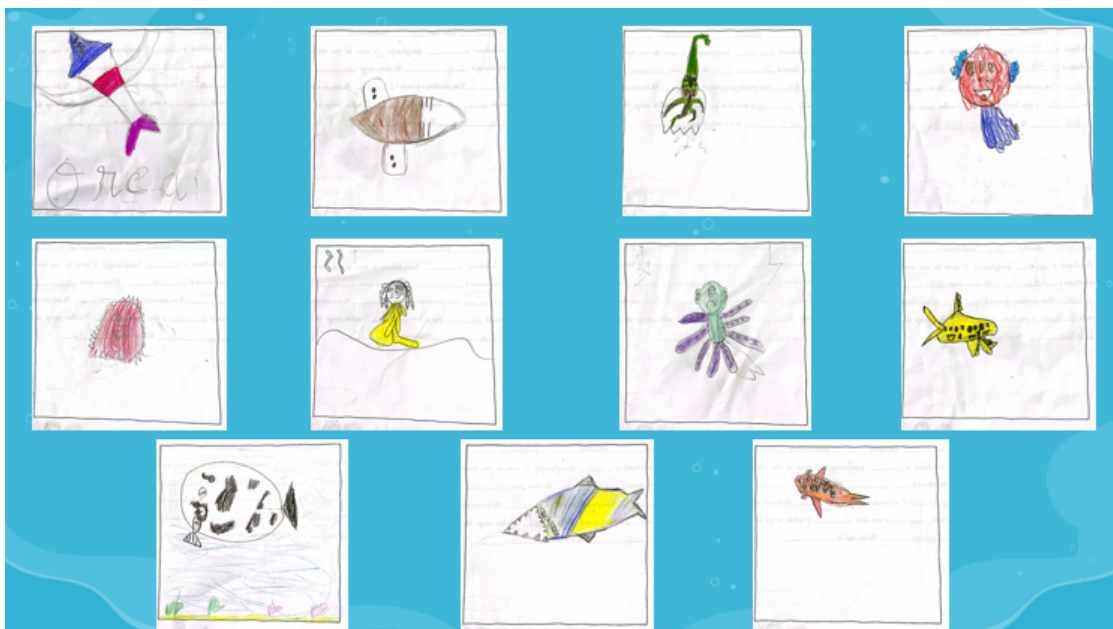
A concretização da atividade implementou-se na oitava semana, dia nove de maio de 2023. A mesma foi dividida em seis etapas sequenciais, nomeadamente a abordagem à temática principal ‘Aspetos físicos do meio e a água na Natureza’, posteriormente a leitura de somente uma secção do livro “A menina do mar”, de Sophia de Mello Breyner, a previsão da continuação da história do livro, a apresentação da real continuação da história. Como quinta e sexta etapa, a promoção de um debate de ideias acerca das características dos animais do mar e a criação do animal monstruoso.

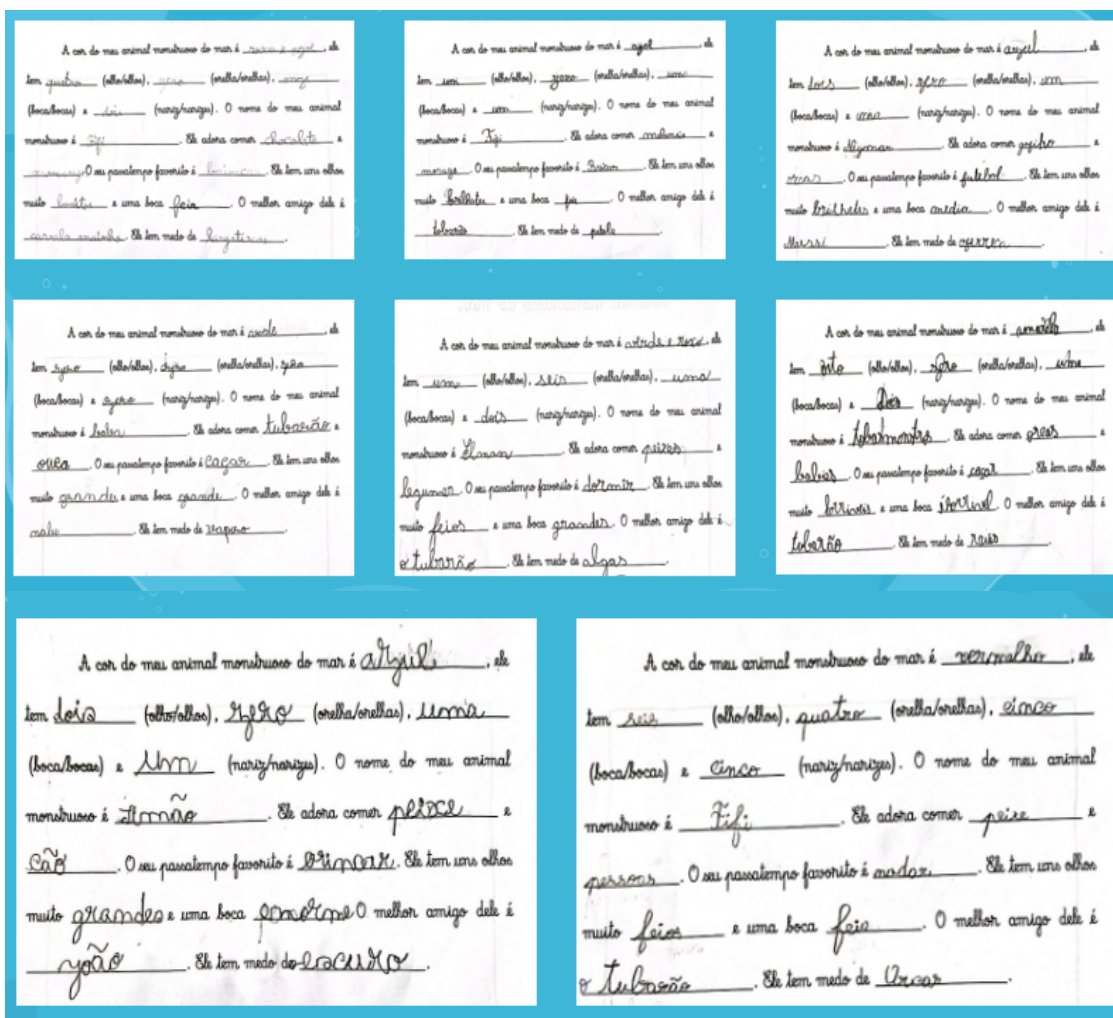
Relativamente à segunda etapa, quando apresentado o livro, as primeiras percepções foram consideradas menos positivas, de tal modo que as crianças comentaram que o livro continha muitas letras, poucas imagens, que consideravam que o mesmo destinava-se somente a adultos, logo aparentava ser aborrecido. Porém, com a leitura expressiva da história, quando não completei a frase de maior suspense, mais especificamente “Com muito cuidado para não fazer barulho levantou-se e pôs-se a espreitar escondido entre duas pedras. E viu (...)” (p. 10), os alunos revelaram curiosidade e interesse em saber a continuação da história.

Dando asas à imaginação e criatividade das crianças, propus que cada uma escrevesse o que considerava que o menino da história tinha visto. Certamente, no geral, ponderaram a existência de uma sereia, uma bruxa, um monstro, entre outros seres fantásticos. Assim sendo, após a partilha individual da previsão da continuação da história, desvendei o que o menino contemplara. Posto isto, e em seguida de uma partilha de ideias sobre as características dos animais aquáticos, cada criança, individualmente, criou e descreveu o seu próprio ‘**Animal monstruoso do mar**’. Numa primeira etapa era proposto a reprodução gráfica dos monstros, por meio de um desenho colorido, e, posteriormente, o completar um texto com palavras direcionadas ao seu monstro (Figura 55). Ao longo do texto, diversas palavras foram suprimidas, devido à dificuldade na escrita e leitura apresentada pelos alunos do 1.º ano. Confirmando que o mesmo promovia a escrita de palavras do dia a dia dos alunos, tais como os números, para a exposição das características físicas dos animais, como os olhos, orelhas, boca e nariz, para que não surgisse um impacto menos positivo, por parte das crianças, uma vez que não era habitual a implementação de momentos de aprendizagens essencialmente focalizados na escrita livre, autónoma e independente.

### Figura 55

*Reprodução e descrição do “Animal monstruoso do mar”*





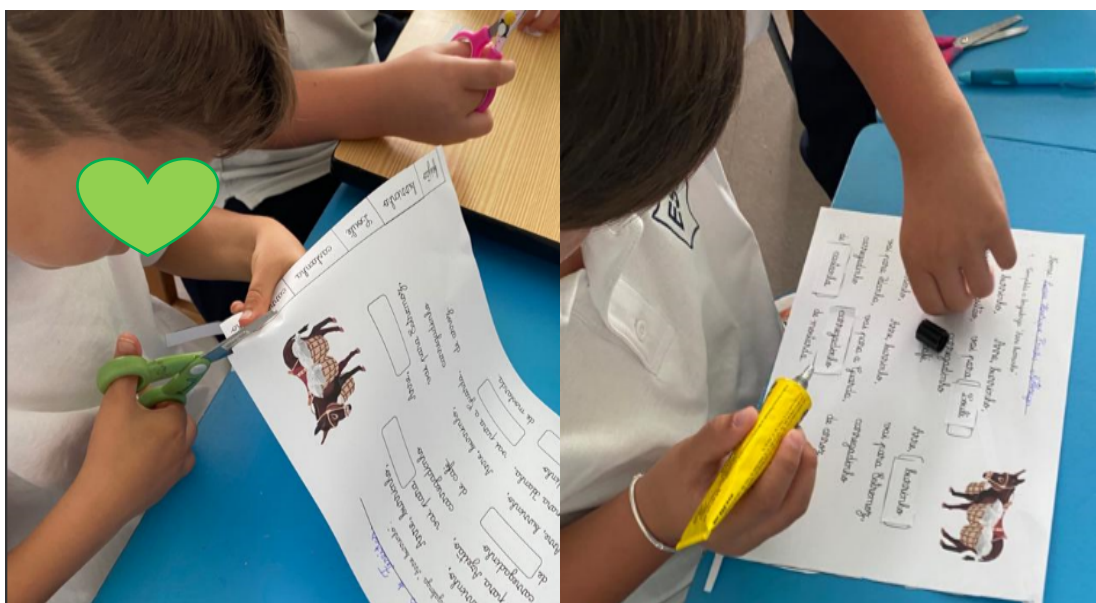
## - Arre burrinho

Na última semana de intervenção, no dia 15 de maio de 2023, foi promovido um momento de aprendizagem, em que o mesmo continha um fio condutor entre as atividades, sendo que houve o cuidado de interligar os conteúdos e as áreas curriculares. Assim sendo, numa fase inicial, uma vez que a turma do 1.º ano revelava um gosto enorme pelas ‘lengalengas’ e ‘trava-línguas’, para a abordagem ao dígrafo ‘nh’, dei a conhecer uma lengalenga intitulada de ‘Arre burrinho’. O reconhecimento das características da lengalenga foi essencial para a conquista da atividade, pois, foi distribuída uma folha a cada aluno com a lengalenga, porém na mesma houve a supressão de palavras, sendo que estas estavam destacadas na lateral da folha, para que as crianças as recortassem e colocassem no local adequado. Para a colocação das palavras nos espaços foi fundamental a turma reconhecer que, nas lengalengas, existe uma predominância de rimas, logo todas as palavras suprimidas rimavam com outras nos versos, tal como em ‘Loulé’ e ‘café’.

Atendendo aos interesses e dificuldades dos alunos, a promoção das artes visuais tornou-se importante e cativante para todo o desenrolar do momento de aprendizagem. Somente após a minha verificação da colocação dos recortes de papéis com as palavras na lengalenga, os alunos estavam permitidos a colar as mesmas (Figura 56). À medida que as crianças finalizavam a colagem, recomendei que as mesmas sublinhassem as palavras presentes na lengalenga que surgiam dúvidas, isto é, palavras que os alunos não soubessem o significado ou que manifestasse complexidade na leitura da mesma.

### Figura 56

*Recorte e colagem das palavras da lengalenga*



Com a finalização da colagem, por parte de todos os alunos, foi debatido acerca das palavras desconhecidas em grande grupo, onde cada criança lia em voz alta a sua dúvida, posteriormente dialogávamos, de modo a compreender se alguém da turma reconhecia a palavra expressa pelo colega, e de seguida a pesquisa no dicionário *online*. De salientar que as palavras desconhecidas pelas crianças, maioritariamente, diziam respeito a localidades em Portugal Continental. Assim sendo, com recurso aos meios digitais, pesquisámos acerca das terras, mais concretamente, imagens de espaços característicos, a sua localização e curiosidades.

Em seguida a uma constatação de que o burrinho tinha passado por distintos lugares de Portugal, considerámos que o animal realizou um longo percurso. Posto isto, dei a conhecer um jogo de tabuleiro de grandes dimensões acerca do '**Percorso longo do burrinho**'. O respetivo jogo tinha como objetivos a abordagem aos números até 60, como

também a resolução de cálculos matemáticos e o valor posicional dos números, concretamente as unidades e dezenas, conteúdos específicos da área curricular de Matemática. Este era realizado em grupos de quatro a cinco elementos, sendo que a formação dos mesmos era por meio da sequência dos números dos alunos, ou seja, pela ordem alfabética. A turma teve uma reação curiosa, pois a constituição dos grupos não teve como base a proximidade entre colegas nem os níveis de competências, com base nos conhecimentos e habilidades das crianças em relação a uma determinada área. Assim sendo, com a surpresa dos elementos de cada grupo, compreendi que foi deveras vantajoso promover a socialização entre colegas que jamais pensariam trabalhar colaborativamente e cooperativamente.

No que diz respeito aos recursos físicos, cada grupo recebeu um boneco, concretamente um objeto produzido com rola, em função de o mesmo se deslocar pelos espaços coloridos do tabuleiro (Figura 57). Os espaços do tabuleiro do jogo organizavam-se por cores, de uma forma sequencial, nomeadamente amarelo, verde e cor-de-rosa. Um dos materiais disponibilizados era um dado de dimensão média e cartões com as respetivas cores do tabuleiro. Cada cor dizia respeito a um critério de Matemática, sendo que o amarelo dizia respeito a contas de adição, o verde de subtração e o cor-de-rosa questões acerca do valor posicional dos números (Figura 58).

### **Figura 57**

*Recursos físicos para o jogo de tabuleiro*



À medida que era lançado o dado, o boneco era deslocado até ao espaço delineado por um número e a criança retirava o cartão da cor correspondente, isto é, caso o boneco

estivesse no espaço número três e no dado saía o número quatro, o elemento deslocava-se até ao espaço número sete. O espaço sete era amarelo, logo a criança que lançara o dado retirava um cartão amarelo e resolvia a conta de adição. Caso a criança expressasse dificuldades na resolução da operação proposta no cartão colorido, a mesma poderia pedir ajuda aos elementos do seu grupo, porém cada grupo somente tinha direito a três ajudas. Uma vez que havia um limite implementado para ajudas, após o pedido das ajudas estabelecidas, as crianças do respetivo grupo já não podiam solicitar apoio. A implementação de um limite de ajudas fomentou uma consciencialização de todos os alunos, promovendo a autonomia e a independência. Para cada resposta correta, o grupo recebia pontos e, no final do jogo, a equipa com maiores pontos foi premiada e recebeu uma gigantesca salva de palmas.

### Figura 58

*Jogo “Percurso longo do burrinho”*



Conforme podemos observar na Figura 58, as crianças estavam sentadas em roda, de forma a poderem observar w participar ativamente no jogo.

### **6.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º ano**

A revivência de todos os momentos ao longo das dez semanas no Externato fez com que o meu coração vibrasse de paz, alegria, motivação e senti-me deveras realizada. Não pretendo me focalizar em aspetos menos positivos, mas caso tivesse a oportunidade de entrar numa máquina do tempo, voltaria atrás e melhorava algumas ocorrências da PP II.

Por conseguinte, viajava para o dia 13 de março de 2023, após a análise de todas as planificações e diários de bordo, constataria que a segunda semana de implementação seria a melhor escolha. Realço que houve um crescimento pessoal e académico, logo considerei que as primeiras semanas de implementação de estratégias necessitaram de um amadurecimento e de uma adaptação, tendo em consideração diversos aspetos. Estes são essenciais para a avaliação e, posteriormente, para a planificação, ou seja, aspetos como o conhecimento particular de todos os alunos da turma, crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os interesses e valores individuais, as capacidades cognitivas, sociais, os níveis emocionais e entre o leque diversificado de elementos fundamentais para o estudo. Esta confirmação surgiu devido à minha melhoria com o decorrer do estágio, pois conheci melhor a turma do primeiro ano, as estratégias da professora titular, as rotinas, as necessidades de cada criança e as suas respetivas personalidades. A escolha deste dia em particular, das nove semanas de intervenção, foi por meio da reflexão de que as fragilidades poderiam ter sido muito bem ultrapassadas, caso já estivesse com maior contacto com a turma e com todo o envolvimento profissional e escolar.

A tomada de uma postura mais segura e adequada perante as crianças, a gestão do tempo, as estratégias de ensino-aprendizagem e a ligação suave e interdisciplinar entre as diferentes áreas curriculares, nomeadamente a Matemática, o Português e o Estudo do Meio, são aspetos dos quais teria mais em atenção.

Iniciando por uma análise acerca da razão pela qual selecionei a tomada de uma postura mais firme na sala de aula, confirmo que, no dia 13 de março, ainda somente assumia uma abordagem mais carinhosa, divertida, dinâmica, acolhedora, porém o posicionamento de equilíbrio entre estes modos de me apresentar perante os alunos e de uma postura mais ‘séria’, não estava a ser desenvolvido. Logo, a insuficiente postura firme na sala de aula afetou todo o desenrolar das estratégias previamente planificadas, que, em consequência, tornou as crianças deveras conversadoras, distraídas e não tão

respeitadoras das regras para o bom funcionamento dentro da sala de aula. Não mudaria parte das atividades planejadas, embora compreendesse que, por serem atividades mais cativantes e impulsionadoras, os alunos entusiasmaram-se com todos os estímulos envolventes. O que realmente alterava era o meu ‘receio’ em chamar a atenção dos alunos perante os seus comportamentos menos favoráveis para a aprendizagem, como também, ao invés de realizar perguntas para o grande grupo, direcionava-me para determinadas crianças. Cheguei à conclusão de que o meu receio fez com que a turma me assumisse como uma mera professora, que não impõe limites, como também não demonstra as consequências devido aos comportamentos. Um outro método, seria o diálogo, na hora do acolhimento ou até mesmo antes de iniciar a abordagem aos conteúdos programáticos, sobre as regras da sala de aula, para lembrar os alunos e para que os mesmos compreendessem que eu os valorizava. No que toca ao ato de me dirigir a determinados alunos, inversamente à colocação de questões para toda a turma, resultou da reflexão de que todos os alunos estariam atentos, dado que eu poderia questionar a cada um deles.

De modo a contextualizar, de acordo com perspectivas de diferentes autores que assumem o mesmo ponto de vista anteriormente referido, Kubata et al. (2012), confirmam que a postura assertiva que o professor assume desenvolverá consequências positivas, nomeadamente os bons comportamentos e o alto rendimento de conteúdos, logo é realçando a importância da postura do professor em sala de aula, pois estabelecem “(...) pontos de partida para a solução de problemas em sala de aula, tanto no sentido disciplinar (comportamento do aluno) quanto no índice de rendimento de conteúdos que serão aproveitados pelo estudante” (p. 2). Os mesmos autores salientam a discrepância entre a situação educacional de tempos atrás e atualmente, de tal modo que salientam que, para os alunos terem respeito pelo professor antigamente, os docentes tinham uma atitude de superioridade, tanto que “(...) os alunos tinham respeito adquirido através do medo que o mesmo impunha. E o que se tem consciência, é que educação e conhecimento somente são adquiridos integralmente, quando se há compromisso, responsabilidade, cordialidade e respeito entre professor e aluno” (Kubata et al., 2012, p. 4).

De acordo com Loureiro (2013), o papel do professor é influenciador em todo o processo de ensino-aprendizagem, sendo que:

É importante perceber que a nossa postura e as atitudes que dela advêm, são o elo de ligação para estabelecer as relações de interação com as crianças. Deste modo, cabe ao educador/professor ser o modelo a seguir, dando exemplos corretos de bons comportamentos e valores. (p. 22)

A tomada de uma postura mais firme e as estratégias de ensino-aprendizagem estão interligadas, ou seja, estas duas influenciam-se mutuamente, no meu ponto de vista. Para ultrapassar os lapsos acerca das estratégias, por exemplo, direcionava-me a certas crianças para me responderem a determinadas questões, fazendo com que a turma se mantivesse mais atenta e envolvida. A distribuição de uma ficha de acompanhamento de cálculos da atividade promover-se-ia um ambiente adequado para a audição da conta, para a resolução da mesma e para a correção do respetivo cálculo.

A gestão do tempo teve um grande peso em todo o decorrer das atividades. Confirma-se que o docente tem uma carga de conteúdos programáticos para serem desenvolvidos em aula e a expressão ‘tem de ser feito’ foi algo que me perseguiu mentalmente por uns primeiros tempos, tanto que surgia uma certa ansiedade por não ter conseguido concluir todos os objetivos para aquela manhã, se bem que a planificação é flexível. Do ponto de vista de A. Santos (2016), o tempo está presente em todos os momentos da nossa vida, isto é, “O tempo é intrínseco à própria humanidade. Atravessa-lhe tanto o percurso biológico como o social, fragmentando-os em acontecimentos, etapas ou movimentos; define atitudes, estabelece ritmos e estilos de vida e influencia comportamentos individuais e sociais” (p. 53). O mesmo autor salienta o facto de que a escola é organizada em torno de acontecimentos sincronizados:

A escola organiza-se em torno de horários estabelecidos onde devem ocorrer os acontecimentos programados (aulas). Os horários estão na base de toda a organização escolar e, estando organizados em fronteiras temporais, são estruturantes no condicionamento de toda a atividade docente dentro da sala de aula uma vez que toda ela é, também, condicionada por limites temporais. (...) a organização escolar com base em tempos estabelecidos e medidos impacta a relação que cada um dos seus atores estabelece com o tempo. (A. Santos, 2016, p. 55)

Assim sendo, o tempo é fulcral na elaboração de atividades pedagógicas, porém há que saber constatar as consequências manifestadas pela preocupação, do tentar gerir constantemente o tempo. Esta preocupação de tentar cumprir todas as estratégias, do observar que os ritmos dos alunos não estão a ser compatíveis com a tempo planificado para uma dada atividade. Compreendi que, o tempo não deve de ser encarado como um obstáculo, mas sim um desafio, não deixando que o tempo afete o nosso raciocínio e forma de estar, pois “É indiscutível o facto de a criança necessitar dos diversos tempos para se conhecer, se adaptar, aprender e crescer pessoal e socialmente” (A. Santos, 2016, p. 63). Para ultrapassar esta fragilidade é preciso atuar previamente, isto é, por meio de

uma planificação organizada com base na avaliação formativa, pois, do ponto de vista de Casimiro (2019), “(...) os professores deverão assegurar-se que planificam atividades com tempos realistas para a sua execução. Isto evitará pressas, o que poderá culminar em desatenção ou aprendizagens ineficazes por parte dos alunos.” (p. 4). A gestão do tempo, realizada pelo professor, tem de ser muito bem realizado, dado que, de acordo com Casimiro (2019), “(...) o eficiente uso do tempo é uma importante variável que ajuda os alunos a atingir os objetivos das aprendizagens e a fazer da sala de aula um local agradável, tanto para professores como para alunos (...).” (p. 5). Embora haja uma planificação bem estruturada, referido autor, o docente tem de estar apto para adaptar e modificar as atividades implementadas, pois “(...) o professor deverá ter em atenção que, ao permitir que os alunos comecem a divagar, o mesmo poderá sacrificar atividades mais importantes devido à sua ineficaz gestão do tempo” (Casimiro, 2019, p. 5).

Concluo que as fragilidades não devem ser encaradas como algo negativo, pois todos estamos sempre a crescer, a aprender e a desenvolver a nossa mente, e é por meio das falhas que nós melhoramos.

## **Capítulo VII- Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

### **7.1. Contextualização do ambiente educativo**

#### **7.1.1. Caracterização do Meio**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar para a concretização da PP III localiza-se no concelho do Funchal integrado na ilha da Madeira, mais concretamente na freguesia de São Roque. Esta freguesia conta com 7,52 km<sup>2</sup> de área e está localizada a Norte com uma latitude de 32.6546° e a Oeste com uma longitude de 16.9201°, apresentando uma altitude de 370 metros. A freguesia de São Roque engloba diversas localidades, tais como a Achada, a Alegria, a Bugiaria, a Conceição, o Calhau, a Fundoa, a Igreja Nova, a Igreja Velha, o Lombo Segundo, o Muro da Coelha, entre outras localidades.

Relativamente à sua posição geográfica, reflito que esta instituição se encontra bem localizada, uma vez que a mesma promove um fácil acesso a um leque de infraestruturas que oferecem distintos serviços, quer a nível da educação, da saúde, da segurança social, da cultura, da religião, do comércio, do desporto e do lazer. Dado que este estabelecimento está na cidade do Funchal, há um maior movimento de pessoas e automóveis, pois, uma grande parte, dos locais de trabalho dos madeirenses encontra-se neste concelho.

No que concerne aos espaços envolventes de fulcral importância para as visitas dos alunos, na Tabela 3, são apresentados alguns destes estabelecimentos, dos quais foram identificados anteriormente.

**Tabela 3***Locais envolventes à instituição*

<b>Educação</b>	Universidade da Madeira (Uma) Arquivo Regional da Madeira e Biblioteca Pública Regional Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família
<b>Cultura</b>	RTP Madeira Centro de Tratamento CTT Casa do Povo Associação Recreativa do Galeão
<b>Comércio e Serviços</b>	Mercado da Penteada Supermercados e minimercados Farmácias Lojas comerciais
<b>Desporto e Lazer</b>	Associação de Ténis de Mesa da Madeira Estádio do Marítimo Clube Desportivo de São Roque Piscinas da Penteada Quinta de São Roque Jardim das Madalenas
<b>Religião</b>	Capela da Alegria Igreja de São Roque
<b>Saúde</b>	Hospital Dr. Nélcio Mendonça Centro de Saúde

Nota: Elaboração própria

**7.1.2. Caracterização da Instituição Educativa**

De acordo com o Projeto Educativo de Escola, o atual edifício foi inaugurado a 21 de novembro de 2009, este assume um caráter público e é procurado por famílias oriundas de distintas localidades da região. Esta instituição abrange as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, englobando assim, um conjunto de crianças com idades compreendidas entre os três e os dez anos de idade. Conta, ainda, com duas turmas de Ensino Recorrente.

Numa análise mais específica dos espaços da escola, esta é composta por três pisos, sendo que, no rés-chão encontra-se, o portão e uma rampa de acesso à porta principal do edifício e o parque de estacionamento do pessoal docente e não docente. Já

no primeiro andar encontra-se a receção, duas secretárias destinadas às funcionárias responsáveis pelo andar, dois gabinetes (um destinado à direção e outro que funciona como secretaria), três salas de pré-escolar e uma sala de 1.º ciclo, três casas de banho, um refeitório e uma cozinha industrial. Num espaço exterior são destinadas áreas com foco aos momentos de lazer, das crianças da Educação PE. No andar acima, nomeadamente o segundo piso, existem quatro salas de 1.º Ciclo, uma sala de TIC, onde são disponibilizados doze computadores, um quadro interativo, um quadro de ardósia e diversas mesas e cadeiras, dispostas em ‘ilha’ no centro da sala, uma sala de Música e uma sala de Artes. Existem ainda dois espaços exteriores, um deles coberto, com pequenas dimensões, e o campo da escola, no qual consta uma pequena arrecadação com os materiais destinados às aulas de Educação Física.

No que diz respeito à equipa pedagógica, a escola é composta por, aproximadamente, 40 docentes, sendo que nove desses docentes são professores titulares de 1.º Ciclo. No que concerne à Educação Pré-Escolar, conta com seis educadoras, sendo que em cada sala existem duas. De maneira a corresponder com o ensino recorrente que esta escola oferece aos adultos, a mesma dispõe ainda de um docente responsável por esta dinâmica.

### **7.1.3. Caracterização da Sala do 4.º B**

A sala de aula da turma do 4.º Ano apresentava um quadro de ardósia, onde as mesas estavam direcionadas para o mesmo e dispostas em filas (Figuras 59 e 60). Apesar disso, a sala era um espaço amplo e uma tinha boa iluminação natural, uma vez que uma das quatro paredes era composta por grandes janelas, que permitiam a entrada de luz solar. O espaço amplo que a sala oferecia, promovia e motivava para a implementação de diversas atividades que requerem, por exemplo, deslocação no espaço, dramatização, danças, reorganização das mesas, formação de grupos de trabalho. De referir também que a sala dispunha de um vasto número de materiais, sendo que estes estavam dispostos para que todas as crianças consigam aceder, de tal modo que a mesma apresenta materiais de limpeza, para que todos possam realizar a higienização do espaço, após os momentos de aprendizagem.

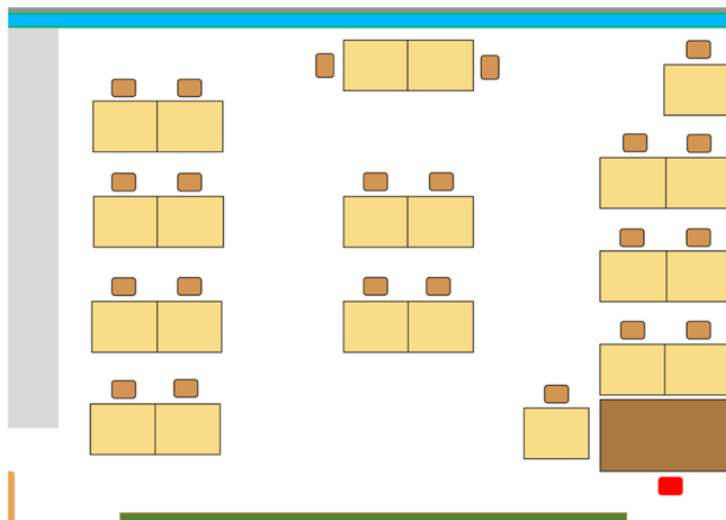
**Figura 59**

*Sala de aula da turma do 4.º B*



Morgado (2004) afirma que a sala de aula deve ser um espaço que se encontra organizado da melhor maneira possível para possibilitar a maior eficácia e qualidade do ensino. Assim, a gestão da sala deverá ser determinada pelas necessidades e características do grupo de alunos que frequenta esse espaço, permitindo estabelecer um ambiente que seja favorável a proporcionar uma aprendizagem significativa de todos os alunos.

Tal como se encontra descrito anteriormente, a escola contém nove salas de aula que são dedicadas tanto às atividades curriculares como às extracurriculares. Todas estas salas caracterizam-se por serem espaços amplos, motivadores para uma boa exploração e reorganização do espaço, onde os materiais estavam ao alcance das crianças. Outro aspeto que é comum a todas as salas é o facto de as mesmas possuírem armários de arrumação que permitem o armazenamento e organização de diversos materiais que poderão ser necessários durante as várias aulas lecionadas nas mesmas.

**Figura 60***Planta da sala de aula*

Nota: Elaboração própria

#### 7.1.4. Caracterização da turma do 4.º B

Esta turma é composta por 18 alunos, sendo que oito são meninas e dez são rapazes. É de realçar que, no início da Prática Pedagógica, o 4.º B era constituído por 19 alunos, porém uma criança mudou de escola, por volta da 6.ª semana de intervenção da professora estagiária. Deste modo, é possível constatar que é uma turma bem equilibrada, no que toca ao género das crianças. Respetivamente à faixa etária da turma do quarto ano, a criança mais nova tem oito anos e a mais velha tem dez anos. No que diz respeito às personalidades dos alunos do 4.º B, as suas formas de ser, as maneiras de lidar com os constrangimentos e as competências cognitivas divergem imensamente de criança para criança. Contudo, confirmo que a turma, no geral, não possui grandes dificuldades académicas, tanto que as crianças são mais autónomas e independentes. Respetivamente à participação no decorrer das aulas, a maioria participava voluntariamente, revelando interesse e curiosidade pelas temáticas a serem abordadas. No que toca aos alunos com ‘dificuldades’, três crianças usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, porém as professoras de apoio direccionadas para ajudar os respetivos alunos circulavam constantemente pela sala de aula, de modo a visar apoio a todos os alunos do 4.º B.

## **7.2. Intervenção Pedagógica na turma do 4.º B**

### **7.2.1. Momentos de Aprendizagem**

No que concerne às estratégias de intervenção na turma do 4.º B, estas focalizaram-se na promoção de empatia nas crianças, isto é, o contacto com a realidade foi uma forma pedagógica recorrida durante a PP III. Por conseguinte, os dois primeiros momentos de aprendizagem dizem respeito à exploração de revistas, materiais dos quais as crianças do século XXI não têm praticamente contacto no quotidiano, e à sensibilização, por meio de estratégias com o objetivo de os alunos terem perceções acerca de distintas deficiências físicas presentes no dia a dia. Já num último momento, as interligações entre as diversas áreas curriculares tiveram um grande peso para a abordagem e estudo de diferentes temáticas. No decorrer dos momentos de aprendizagens apresentados, será expresso os dias de implementação dos mesmos, havendo a possibilidade de analisar pormenorizadamente por meio das planificação apresentadas no CD-ROM.

#### **- Na pele dos povos antigos**

A partir da temática dos povos que habitaram a Península Ibérica, no dia 7 de novembro de 2023, ao debatermos, em grande grupo, acerca destes povos antigos, promovi o sentido de descoberta dos alunos, para pesquisar sobre práticas dos povos, tais como o desenho e a pintura. Assim sendo, chegaram à conclusão que estes grupos recorriam ao que a Natureza fornecia, mais concretamente pedras, flores e tintas naturais para expressarem a sua arte. Após esta descoberta por parte das crianças, dei-lhes a conhecer o carvão, porém este já vinha previamente embalado, logo não se comparava com o carvão utilizado pelos povos antigos. Seguidamente, foi distribuído a cada criança, sendo que cada uma escolhia o pedaço de carvão que mais lhe chamava a atenção, e uma folha branca A4. Um dos objetivos da atividade era o uso do carvão como instrumento de desenho e pintura, sendo que a turma estava livre, no que concerne às produções. Ao me deslocar pela sala de aula, compreendi que as ilustrações se baseavam no tema que estava a ser anteriormente debatido, sendo que o ‘homem das cavernas’, as montanhas, a caça, as grutas e os animais foram reproduções selecionadas pelos alunos, como é observável na Figura 61.

**Figura 61**

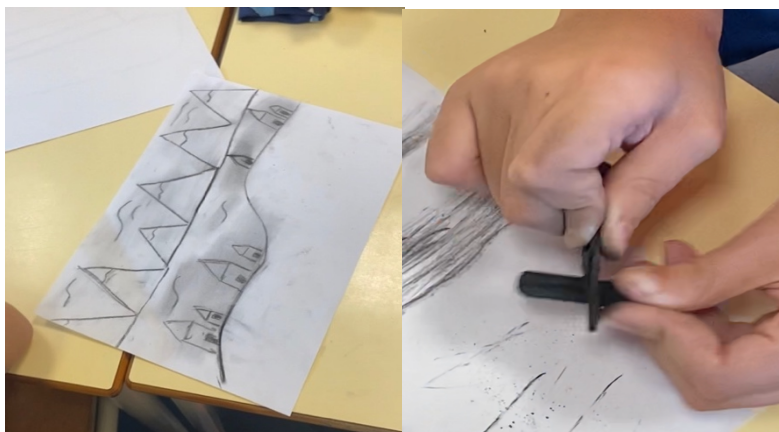
*Produções gráficas com o uso do carvão*



Realço que, como professora que promove a autonomia, a curiosidade e a motivação dos alunos, deparei-me com o uso de técnicas artísticas nos desenhos da turma do 4.º ano (Figura 62). Melhor exemplificando, o recurso ao esbater as linhas das reproduções como forma de criação de sombras, foram atos desenvolvidos pelas crianças, sendo que eu nunca tinha revelado essa tática, isto é, as crianças que esbateram as linhas reproduzidas tiveram essa destreza de forma espontânea e natural. O uso de dois pedaços de carvão a serem friccionados um no outro foi outra prática que apreciei observar. Certamente que as crianças interligaram os conhecimentos das aulas de Expressão Plástica e assumiram um papel ativo, interligando, assim, as diversas áreas.

**Figura 62**

*Estratégias espontâneas para os desenhos*



Os alunos associaram os pedaços de carvão ao lápis de carvão que usam regularmente, logo descobriram que o uso da borracha também atuava de igual modo. Porém esta descoberta do uso da borracha para apagar riscos dos seus desenhos, não foi um instrumento recorrido, dado que a turma estava a representar atos dos povos antigos.

Eu, como futura Professora, deixei-me levar pela corrente e não revelei qualquer ‘preocupação’ com as supostas mãos sujas de carvão, pois, cada criança ao finalizar a tarefa proposta, dirigia-se à casa de banho e lavava as mãos com sabão. Tenho plena consciência que as mãos das crianças ficaram escuras, como também partes das suas peças de roupas, mas nenhuma exprimiu desconforto. Pelo contrário, o facto de ser uma situação fora do comum e das regras estabelecidas de funcionamento de dentro da sala de aula, a atividade teve um impacto positivo, cativando e envolvendo todos os alunos.

Dando continuidade ao estudo da história até à atualidade, por meio de um fio condutor, já estávamos a debater ideias acerca da Formação do Condado Portucalense. De modo a consolidar toda esta temática, no dia 13 de novembro, uma vez que a turma se encontrava organizada em grupos para tarefas anteriores, tomei como ponto de partida a dinâmica desta tarde para uma atividade seguinte. Interligando as áreas curriculares de Português e de Estudo do Meio, foi proposta a elaboração, em grupo, de um cartaz alusivo à temática. Promovendo as capacidades de partilha e respeito, de construção de uma comunidade, promoveu-se uma aprendizagem conjunta, mais concretamente, por meio de um trabalho cooperativo. O trabalho colaborativo também teve o seu peso, no modo em que os alunos eram os responsáveis por selecionar e distribuir as tarefas pelos elementos do grupo, ou seja, entre cada grupo, houve um debate para que chegassem à conclusão da tarefa de cada um, sendo que o papel de professora foi o de mediação, não intervindo na escolha das crianças. Naqueles momentos, após a disponibilização de materiais essenciais para a elaboração do cartaz, cada aluno ficou responsável por uma determinada tarefa, tal como a recolha de informação essencial da temática, o que escrevia no cartaz, o que elaborava desenhos, o que pintava, o que fazia o esquema de conceitos, entre outras. É de salientar que, embora os recursos disponibilizados tivessem sido os mesmos, como as imagens do mapa da Península Ibérica e dos indivíduos pertencentes ao reinado da época, cada grupo selecionou e organizou os dados que considerava mais pertinente (Figura 63).

### Figura 63

*Elaboração dos cartazes alusivos à Formação do Condado Portucalense*



#### - Envolver-se na realidade

É sabido que as planificações são flexíveis e estas adaptam-se aos imprevistos ocorridos no dia de implementação. Muitas vezes, uma atividade que é elaborada como um elemento de ligação sequencial entre os conteúdos da aula poderá, eventualmente, ter um impacto deveras positivo e assumir-se como atividade central. Melhor explicando, a introdução das revistas seria como uma consolidação dos conectores discursivos, assim como um ponto de partida para a abordagem a uma temática de Estudo do Meio. Na tarde de 22 de novembro, embora não estivesse à espera, as revistas surpreenderam positivamente. Realço que, na subsecção 7.3., nomeadamente, 'Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º B', elaborar-se-á uma análise mais detalhada a respeito da influência das revistas. Assim sendo, neste espaço abordarei, de modo mais sintetizado, a sequência de atividades.

Inicialmente, dei a conhecer à turma um leque variado de revistas, de diversos temas, dos quais foram denominados pela turma como 'fofoquices dos famosos', 'saúde', 'decoração das casas', 'sobre o corpo', 'barcos', 'peixes', 'desporto', entre outros. Com o surgimento do suspense e desconhecimento acerca das revistas, tanto que foram intituladas de 'livros' e de 'jornais', por serem publicações impressas não pertencentes ao dia a dia dos alunos. Embora não estivesse registado na planificação, refleti que, no momento da atividade, uma vez que estava a ser desenvolvida uma enorme envolvência e atração em torno das revistas, deveria de me debruçar mais sobre as mesmas. Por consequência, promovi um tempo para a exploração da revista distribuída a cada criança

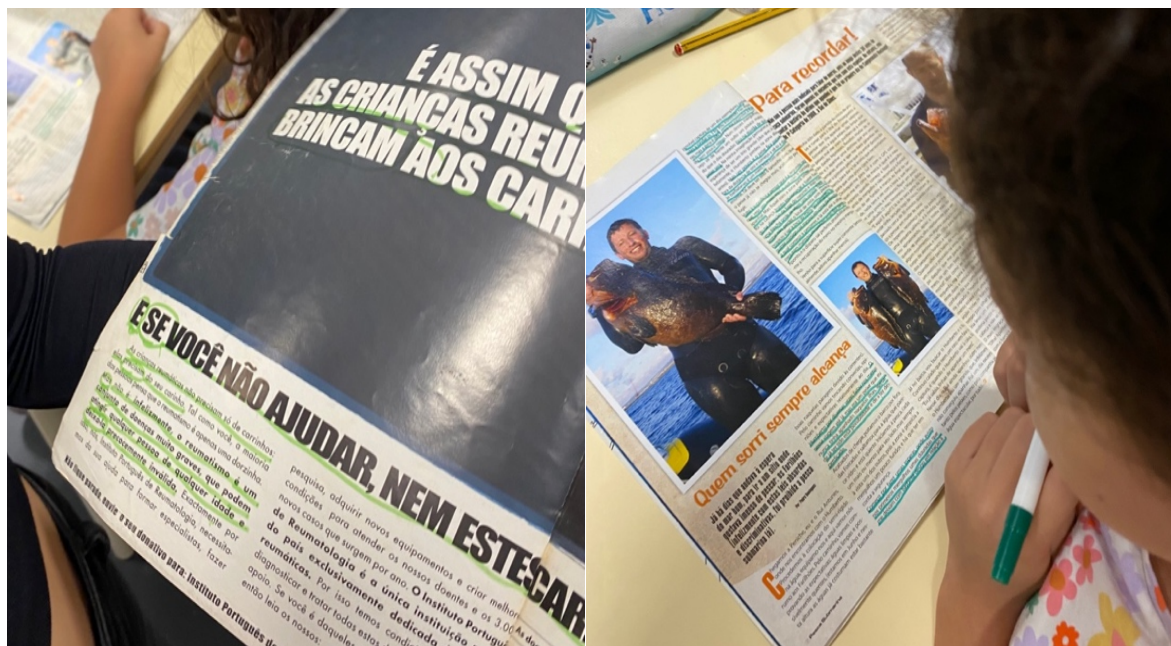
e propus que, com a ajuda de uma caneta de feltro, destacassem frases complexas e que rodeassem os conectores discursivos, ou seja, realçar os elementos que uniam as frases simples (Figura 64). Por meio desta exploração e de rascunhar as revistas, foram manifestadas as dúvidas acerca das frases complexas, dúvidas estas que não surgiram na realização dos exercícios propostos do manual.

O uso das revistas fomentou o diálogo focalizado em variados conteúdos que nunca tinham sido abordados ou até mesmo nunca seriam num futuro próximo. O ‘sair da caixa’, do que está estipulado nos conteúdos, o saber interligar o leque de temáticas da nossa vida, é um pequeno grande passo na educação. Esta atividade desenvolveu um inúmero de objetivos de aprendizagem, visto que a oralidade também foi desenvolvida, no que diz respeito à exposição oral, de cada criança, das frases destacadas nas revistas.

Teve a sua presença, no que diz respeito à exposição, por parte das crianças, das frases destacadas. De não esquecer que, quando as frases eram expressas, desenvolvia-se um diálogo entre a turma sobre o que tinha sido referido, isto é, debatiam-se termos referidos, tal como ‘drenagem’, ‘nós’, ‘caça submarina’, ‘morte’, ‘regata’, ‘celulite’, ‘alpendre’, e ‘meros’.

### Figura 64

*Exploração e análise das revistas*



### De volta à Competição

Depois de alguns anos de ausência, a marca portuguesa voltou a marcar presença nas principais competições de Pesca Submarina, tendo já roçado o primeiro lugar na PNAS.

A equipa do Clube Nava/Homem ao far, já que a equipa desta iniciativa será a promoção e divulgação da sua loja de Lisboa, com este nome.

Os nomes dos atletas já contratados são Diamantino Dias, João Estrela e Pedro Neves e a equipa

Em baixo: Paulo Oliveira da Nava e João Gaspar, gerente do Homem ao Mar.

será liderada por Luís Gomes, antigo atleta e profundo conhecedor do sector da competição no nosso país, sendo que ainda poderá juntar-se mais um atleta ao grupo acima referido.

Para além do componente desportivo, esta iniciativa tem por objectivo o desenvolvimento de produtos de elevada qualidade para este mercado específico, com padrões de inovação e tecnologia que lhe permitam enfrentar os desafios da internacionalização de forma mais consistente e determinada.



**LILIANA CAMPOS dá a cara a protetor solar em campanha publicitária**

**“Só posso sentir-me vaidosa por acharem que sou uma boa imagem,”**

**A apresentadora sente-se bonita mas admite que já começou a luta contra a celulite e a flacidez da pele.**

Liliana Campos passou 12 horas a ser fotografada, maquiada e penteada para a campanha publicitária da protetor solar Angstrom. Um trabalho que faz "com muito prazer", sempre gesta dos "mimos" que recebe sempre que faz publicidade



**Pesca de Submarino**

### Primeira morte de 2007

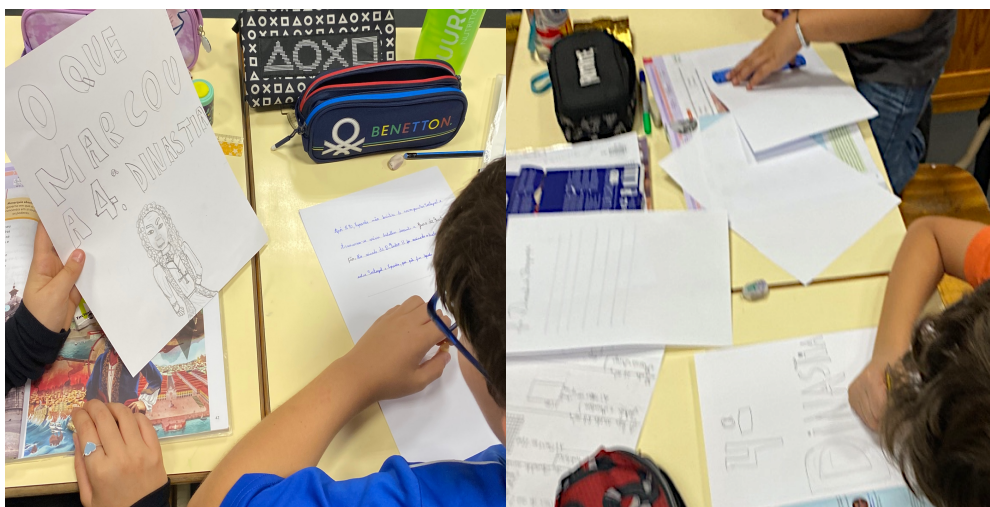
Um rapaz de 20 anos, natural dos Açores, morreu no dia 24 de Fevereiro, quando estava a pescar com dois amigos na zona dos Reis Magos, na Madeira.

De acordo com a edição online do jornal Diário da Madeira o jovem perdeu a vida no sábado à noite, no mar dos Reis Magos, quando estava a fazer caça submarina. A tragédia aconteceu por volta das 18h30 e como o rapaz tardava em regressar à superfície, os dois amigos que o acompanhavam decidiram pedir ajuda à Protecção Civil. "Três embarcações do SANAS foram encaminhadas para o local. Duas saíram do porto do Funchal e uma do cais de Santa Cruz. As buscas para encontrar o corpo do jovem desaparecido iniciaram-se por volta das 19h30". O corpo foi avistado pelos colegas "a bolar perto do calhau, e todos os meios de socorro que estavam no mar foram dirigidos para o local. Apesar de o mar estar calmo, a reboenação das ondas era forte, o que tornou difícil a aproximação de um elemento do SANAS até ao corpo. Com alguma dificuldade, foi trazido para terra mas já não apresentava qualquer sinal de vida. A EMIR também esteve nas operações assim como diversos elementos da Polícia Marítima."

Finalizando, o recurso às revistas foi um ponto de partida bem como um ponto de chegada, ou seja, inicialmente um dos objetivos foi o uso das mesmas para a consolidação das frases complexas, posteriormente, dado que as características deste tipo de publicação já tinham sido analisadas, a turma, em grupos de dois, elaborou a sua própria revista, com a temática da quarta dinastia (Figura 65). A abordagem à História surgiu por meio da contemplação de que em nenhuma das revistas disponibilizadas falava-se acerca deste tema, logo os alunos ficaram encarregues de produzir as ditas revistas. Tal como nos cartazes da atividade anteriormente referida, cada grupo trabalhou de forma autónoma, sendo que a distribuição de tarefas foi dialogada entre cada par.

**Figura 65**

*Elaboração das revistas sobre a 4.ª dinastia*

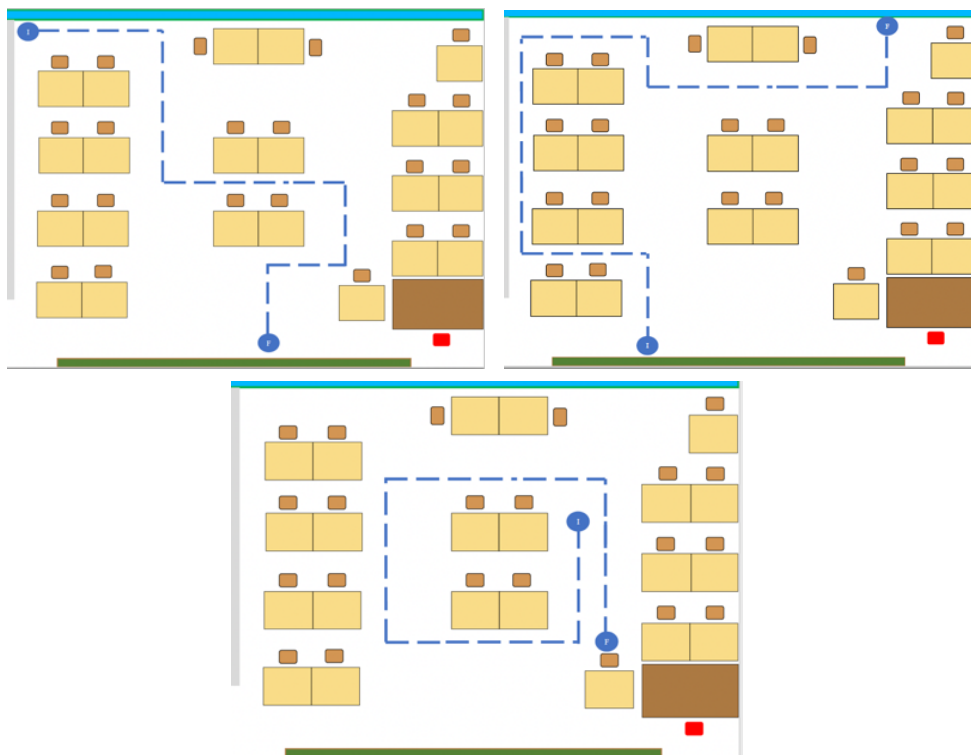




### - O meu corpo

Com o objetivo de sensibilizar os alunos para o reconhecimento das dificuldades que certas pessoas possuem na sua vida, elaborei um jogo de consciencialização, sendo concretizado na oitava semana de intervenção, mais concretamente no dia 29 de novembro. Esta abordagem surgiu quando havíamos realizado medições de água e coloquei a questão ‘Como é que acham que os cegos realizam medições que fizemos ontem?’. Com a questão, desenvolveu-se uma discussão de ideias acerca do ‘ser invisível’, sendo que outras dificuldades motoras acabaram por vir ao de cima, como a paralisia. Após o diálogo sobre as incapacidades físicas que tanto se falava, porém não havia a perceção concreta desta dificuldade, propus um dinâmica, a pares, que proporcionasse aos alunos a sensação de estar no lugar dos indivíduos com limitações físicas, nomeadamente: cegueira, mudez e surdez, e incapacidade de mobilidade motora.

Numa primeira etapa, depois da reorganização da turma em pares, por meio de um sorteio, demos então início à sensibilização. De modo a gerir adequadamente o tempo, cada três pares ficaram responsáveis pela interiorização de uma incapacidade, ou seja, três pares a caracterizar a cegueira, três a surdez e/ou mudez e três com a paralisia dos membros. No que concerne à tarefa de sensibilização para com a cegueira, todos os alunos ficariam encostados ao quadro de ardósia em silêncio. Posteriormente, um membro do par seria vendado e o outro recebia um mapa da sala com um percurso (Figura 66). O pressuposto seria que o aluno vendado fosse orientado oralmente pelo colega que tem o mapa da sala, isto é, o aluno com o mapa daria indicações (três passos em frente, vira à direita/esquerda, cuidado com a mesa/cadeira/balde do lixo). Chegando ao destino final, o colega questionava ao seu par ‘Em que parte da sala de aula achas que estás neste momento?’. Como respostas, obtivemos ‘Perto da mesa da (...)’, ‘Ao pé do quadro!’, ‘Nas mesas de trás (...)’.

**Figura 66***Mapas de orientação da sala de aula*

Após a realização dos três percursos, passámos à tarefa que visava a sensibilização da surdez e/ou mudez, sendo que um fenómeno de consequência da surdez é a mudez, visto que a supressão do som das palavras, dificulta na reprodução das mesmas. Sendo que todos estariam sentados nos seus devidos lugares, um elemento de cada par receberia pela professora um papel, onde constaria uma frase e, apenas com sinais e gestos, teria de se expressar até que o seu par identificasse a respetiva frase. Alguns exemplos de frases seriam ‘Eu tenho fome’, ‘Gosto do teu cabelo!’, ‘Comprei um gelado.’, entre outras.

Para finalizar, sendo que esta atividade teria de ser realizada com os devidos cuidados e apoio de um adulto, os restantes alunos experienciaram a dificuldade de mobilização no espaço, quando não há possibilidade de movimentar os membros, sendo que esta etapa caracterizava a paralisia dos membros superiores e inferiores. Assim sendo, coloquei três cadeiras juntas e o par senta-se na ponta lado a lado, cada um na sua cadeira, de seguida cada membro teve o dever de passar de uma cadeira para a outra. O único constrangimento foi que os seus membros estiveram amarrados com um lenço, de modo a imobilizar os membros, condicionando assim o movimento (Figura 67).

De modo a concluir esta atividade, proporcionou-se um diálogo onde as crianças expressaram o que sentiram durante a elaboração do jogo, realçando as maiores

dificuldades, a ansiedade sentida e a dificuldade que sentiram durante alguns minutos, logo ‘uma vida inteira com esta condição física’ fez com que o ambiente dentro da sala de aula ficasse mais reflexivo, pensador e consciente.

As atividades acima descritas visam sensibilizar os alunos para estas questões, visto que estes só são capazes de compreender e ter empatia, quando são colocados em situações que providenciam as dificuldades físicas, experimentaram ‘colocar-se no lugar do outro’.

Todas as tarefas realizadas até ao momento, além de cumprirem o propósito acima referido, visaram também a aprendizagem matemática dos alunos. Em particular, os alunos desenvolveram competências ligadas à orientação espacial, pois teriam de se situar e orientar, em relação aos objetos, às pessoas e ao meio. Além disso, é importante que eles percebessem como é que as pessoas com deficiência visual, auditiva, verbal e motora conseguem se orientar no meio.

### Figura 67

#### *Implementação do jogo de sensibilização*



## 7.2.2. Projeto com a Comunidade Educativa

### - Batimentos do coração

A Educação em Ciências aplica-se a todas as situações em que os alunos estejam, de forma ativa, envolvidos numa atividade sendo esta centrada no trabalho prático, no trabalho laboratorial e/ou trabalho experimental. Importa, por isso, compreender as diferenças entre os três trabalhos (I. Martins et al., 2007).

O trabalho prático acontece quando o aluno está no centro do processo de aprendizagem, envolvido na concretização de uma proposta, sendo esta, por exemplo, pesquisa bibliográfica. Contrariamente ao que se pode pensar, um exemplo que não se aplica a designação de trabalho prático é a apresentação realizada pelo professor sobre uma experiência, visto que o aluno não tem um papel participativo (I. Martins et al., 2007).

Por sua vez, o trabalho laboratorial caracteriza-se por decorrer num laboratório em contexto que os alunos utilizem os equipamentos próprios deste espaço ou, então, quando são utilizados estes equipamentos em outro local, por exemplo, a sala de aula. Para além deste tipo de trabalho, o docente pode desenvolver, com o grupo de alunos, atividades prático-laboratoriais atendendo que estas devem ser executadas pelo próprio aluno, com vista nos seus interesses (I. Martins et al., 2007).

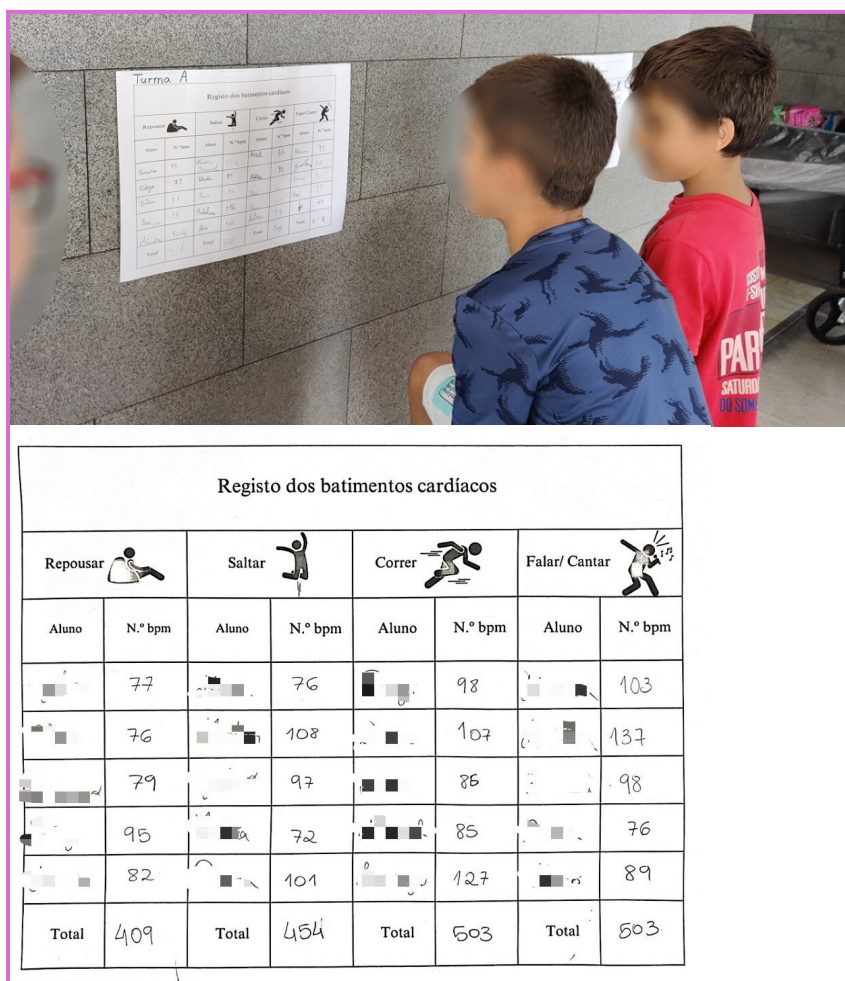
No que concerne ao trabalho experimental este apresenta uma componente prática com a existência de variáveis, isto é, “variação provocada nos valores da variável independente em estudo, medição dos valores alcançados pela variável dependente com ela relacionada, e controlo dos valores das outras variáveis independentes que não estão em situação de estudo” (I. Martins et al., 2007, p. 36). Neste domínio, torna-se fundamental aprofundar o trabalho experimental, uma vez utilizado na componente da PP, com base nas conceções dos autores.

Esta atividade prática sobre o Ensino Experimental das Ciências, ocorreu em três turmas de 4.º ano, duas na mesma Instituição Educativa, e outra numa Escola situada na Ribeira Brava. Deste modo, a proposta de atividade teve como finalidade implementar, com cada uma das turmas mencionadas, em contexto de estágio curricular, uma estratégia prática, a fim de experienciar e desenvolver, com turmas de 1.º ciclo, atividades de cariz experimental. Nas turmas da instituição escolar, a ação foi concretizada em conjunto, uma vez que as duas turmas pertenciam à mesma instituição de ensino, e ocorreu no dia 16 de outubro de 2023.

Começámos por entregar aos alunos os ‘Bilhetes à Entrada’, com o objetivo de ficarmos com os registos das suas noções prévias, acerca dos batimentos cardíacos. Pelo que foi possível constatar, todos aderiram com empenho a esta atividade inicial, procurando demonstrar que tinham conhecimentos sobre o tema. Após o preenchimento dos bilhetes, procedemos à organização dos grupos para a concretização das ações que representavam as variáveis da nossa experiência: repousar, saltar, correr, falar/cantar. Conforme os alunos realizavam as ações estipuladas, eram efetuadas as medições do ritmo cardíaco, com recurso a um tensímetro de braço. Todos os valores foram registados numa tabela (uma por cada turma), para posterior análise em grupo. Finalizados os registos, passámos então à exploração dos resultados, em grande grupo. Cada turma analisou os valores da respetiva tabela de registo e procuraram encontrar uma relação entre a ação concretizada e a variação dos batimentos (Figura 68).

**Figura 68**

*Exploração dos resultados*



Após a análise em grande grupo, dos valores registados, relativos aos batimentos cardíacos de cada aluno, efetuámos um breve diálogo sobre as variáveis que afetam a frequência cardíaca. Só após esta etapa mais expositiva, que tinha como intenção complementar aquilo que foi comprovado com a atividade prática, os alunos preencheram os ‘Bilhetes à Saída’. Todos os registos foram recolhidos e demos por finalizada a atividade experimental.

Na Tabela 4 podemos observar uma tabela síntese dos Bilhetes à Entrada e dos Bilhetes à Saída da turma na qual realizei a minha PP III. No mesmo quadro, ainda é analisada o surgimento ou não de uma mudança conceptual, após a implementação da atividade experimental.

**Tabela 4**

*Tabela relativa à análise dos bilhetes da turma do 4.º B*

Alunos	Bilhete à Entrada	Bilhete à Saída	Mudança conceptual	
			Sim	Não
MSG	“Não, porque quando <del>fazemos</del> [sic] exercício [sic] físico o coração tem de bombear sangue mais rápido, mas a sua sequência é igual.”	“Não, porque com diversas atividades. o coração tem de bombear sangue mais rápido do que nas outras.”		X
DO	“Não, os batimentos não são sempre iguais, porque quando estamos a fazer exercício físico nosso coração acelera para nos dar ar suficiente.”	“Não, porque depende do que a pessoa estiver a fazer naquele momento.”		X
MCG	“Não, porque quando corremos ou saltamos ficamos cansados e o nosso coração começa a bombear mais rápido.”	“Não são sempre os mesmos batimentos, porque quando corremos ou saltamos o coração começa a bater muito depressa.”		X
DF	“Não, porque quando corremos o coração bate mais rápido e quando nós não corremos não bate assim tão rápido.”	“Não, porque quando fazemos exercício [sic] o coração bate mais de pressa [sic] e quando nós não fazemos bate mais de vagar [sic].”		X
DN	“Não, porque quando corremos o coração bate rápido e quando não corremos o coração bate devagar.”	“Não, porque quando fazemos exercício [sic] o coração bate mais de pressa [sic] e quando nós não fazemos exercício [sic] o coração bate devagar.”		X
LM	“Não, porque quando corremos, saltamos (etc) o nosso coração tem de bater mais rápido [sic].”	“Não, porque depende do batimento da cada um.”		X
GA	“Não, porque quando nos [sic] corremos os batimentos do nosso coração ficam mais rápidos [sic].”	“Não, porque houve <u>varias</u> [sic] pessoas que correram e o coração bateu rápido [sic] e varias [sic] pessoas ficaram paradas e o coração bateu devagar.”		X
EF	“Não, os batimentos do <del>coração mudão</del> [sic] porque quando nos [sic] corremos ficamos vermelhos, porque o coração bate com mais força e manda mais sangue.”	“Não, porque depende do <del>ritmo</del> [sic] da pessoa.”		X
MC	“Não, porque quando corremos, saltamos...o nosso coração bate mais rápido e quando estamos a dormir ou	“Eu <u>conclui</u> [sic] que os batimentos não são sempre os mesmos, porque quando estamos ativos o coração		X

	descansar o coração bate mais lentamente.”	bate mais depressa, mas quando estamos parados bate lento.” MC		
MMF	“Não, porque quando nós nos <del>esforçamos</del> [sic] para fazer <del>exercício</del> [sic] os batimentos que o coração dá são mais <del>acelerados</del> [sic].”	“Não, os batimentos não são sempre os mesmos, porque depende do <del>exercício</del> [sic] que cada um está a fazer e o seu ritmo <del>cardíaco</del> [sic].”	X	
JR	“Não, porque quando nós estamos parados o coração é mais lento do que quando nós estamos a correr, por <del>estarmos</del> [sic] <del>nós</del> [sic] a <del>esforçar</del> [sic] o coração bate mais rápido.”	“Concluo que não, com esta <del>experiência</del> [sic] percebi que quando estamos parados o batimento <del>cardíaco</del> [sic] é baixo e quando estamos a saltar, correr e a falar o batimento é mais rápido.”	X	
LS	“Não, porque quando nós estamos a dormir ele bate mais lento.”	“Concluo que há diferentes maneiras de como o nosso coração pode reagir a diferentes atitudes.”	X	
TF	“Não, porque quando dormes o coração bate mais lento e quando saltas sempre o coração bate mais rápido.”	“Eu <del>conclui-o</del> [sic] que os batimentos não são sempre os mesmos, porque quando estamos sempre a correr o coração bate mais rápido e quando dormimos bate mais lento.”	X	
MDG	“Não, porque existem dois tipos de batimentos os que deitam o sangue para as <del>arterias</del> [sic] e o que absorve o sangue das veias.”	“Eu <del>conclui</del> [sic] que os batimentos na [sic] são sempre os mesmos porque quando estamos a falar o coração bate <del>devagar</del> [sic] e quando estamos a correr o coração bate muito <del>rápido</del> [sic].”	X	
MG	“Não, o coração não dá os batimentos sempre iguais, porque quando nós estamos parados o nosso coração fica mais lento ele bombeia fazer <i>tum</i> o <i>tumtum</i> e rápido <i>tum tum</i> muito rápido.”	“Com esta experiência o que concluo é que os batimentos não são sempre iguais, porque o nosso batimento é diferente dos outros batimentos.”	X	
IC	“Não, porque quando corremos e saltamos o coração bombeia sangue, para produzir sangue o coração precisa de bater.”	“Conclui [sic] que não são sempre os mesmos, nesta <del>experiência</del> [sic], quando estamos parados o coração bate mais devagar e quando estamos em movimento o nosso coração bate mais depressa.”	X	
MB	“Não, porque quando o <del>coração</del> [sic] bombeia e <del>desbombeia</del> [sic].”	“Não, porque <del>ouveram</del> [sic] mais pessoa [sic] a correr e o <del>coração</del> [sic] a <del>bater</del> [sic] menos.”	X	
AR	“Não sei.”	“Eu <del>conclui-o</del> [sic] que os batimentos não são sempre os mesmos, porque quando estamos sempre a correr o coração bate mais rápido.”	X	

Após a realização de uma análise comparativa entre os ‘Bilhetes à Entrada’ e os ‘Bilhetes à Saída’, da turma do 4.º ano A da EB1/PE da PP III, refletimos que, em 18 alunos, cinco caracterizaram-se pela existência de uma mudança conceptual. Chegámos a esta conclusão, pois quatro alunos, mais concretamente a MDG, o MG, a IC e o MB, num ponto de partida, compreenderam que realmente os batimentos cardíacos divergem, porém não apresentaram justificações claras, ou seja, revelaram os seus conhecimentos, no entanto não foram capazes de explicar de forma adequada. A criança AR, no Bilhete à Entrada, escreveu “Não sei.”, logo consideramos que o mesmo não apresenta noções

acerca da temática da qual estávamos a abordar, mais especificamente acerca das variações dos batimentos cardíacos. Todavia, momentos posteriores à implementação da atividade experimental, a criança já foi capaz de demonstrar conhecimento acerca das alterações dos batimentos cardíacos, referindo “Eu conclui-o [sic] que os batimentos não são sempre os mesmos, porque quando estamos sempre a correr o coração bate mais rápido.”, isto é, com base no que foi realizado em toda a experiência, a criança assimilou novos conhecimentos. Refletindo a respeito de todo o desenvolvimento, análise e estudo da atividade experimental implementada, compreendemos que, no que diz respeito aos ‘Bilhetes à Saída’, houve pouco cuidado e atenção na resposta aos respetivos bilhetes. É de salientar que, no mesmo dia de implementação da atividade experimental, celebrava-se o Dia Mundial da Alimentação, logo houve a necessidade de complementar a atividade com outra focalizada no festejo. Como consequência, o tempo ficou mais limitado e as crianças sentiram a ‘pressão’ de finalizarem rapidamente, de modo que tivessem a oportunidade de ir ao lanche e desfrutar do intervalo, ou seja, de cumprir adequadamente os horários pré-definidos. Assim sendo, refletimos que, devido ao tempo limitado, os alunos consideraram mais eficaz responder de modo mais simples e breve, mesmo que o ‘Bilhete à Saída’ apresentasse mais do que uma questão. Compreende-se que a turma do 4.º B possui grandes conhecimentos acerca do Sistema Circulatório, tanto que é observável nos ‘Bilhetes à Entrada’. Toda a turma, à exceção de um aluno, reconhecia a variação dos batimentos cardíacos, sendo que, maioritariamente das crianças, interligou a divergência dos batimentos com a realização de exercício físico/movimentos.

### **- Projeto de Natal**

O Projeto de Natal foi elaborado pelas mestradas que estavam a realizar o estágio na mesma instituição escolar, onde houve a envolvimento de três turmas do 3.º ano e duas do 4.º ano.

Considero de fulcral importância, numa etapa inicial, reconhecer a importância de um Projeto de Natal, para depois dar a conhecer o trabalho desenvolvido durante a PP III. Deste modo, o Projeto de Natal foi um culminar de um leque de ações idealizadas e preparadas ao longo das semanas que antecedem os dias das festividades natalícias escolares. Este exige muita dedicação por parte de todos os elementos da comunidade educativa, que devem trabalhar cooperativamente para alcançar o resultado desejado. O

projeto tem como objetivo a ligação harmoniosa das Expressões Artísticas, tais como a Música, a Dança, o Teatro e as Artes Visuais. É de realçar que, embora todo o processo desta dinâmica festiva ocorra em espaços interiores da escola, existe a promoção da envolvimento da comunidade educativa, nomeadamente, os Encarregados de Educação, os familiares das crianças e outros órgãos desta comunidade, que visam o apoio necessário. Da perspetiva de Estevam (2015) “estes projetos artísticos que ligam a escola à comunidade, são importantes porque proporcionam aos alunos experiências novas e inovadoras” (p. 14).

Para além de promover interações sociais, o Projeto de Natal possibilitou um forte contacto com elementos culturais. Melhor explicando, a celebração do Natal, por si só, já representa a vivência de uma tradição que está fortemente enraizada na nossa sociedade. Ao juntarmos músicas tradicionais, danças e até histórias, ou enredos, enriquecemos ainda mais o aspeto cultural ligado a este projeto.

A realização de projectos artísticos diversificados como concertos, recitais e espetáculos músico-teatrais, entre outros, é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade (A. Vasconcelos, 2006, p. 12)

No que concerne ao Projeto de Natal da EB1/PE da escola, foi apresentado, oficialmente, no dia 12 de novembro, apesar dessa data ter sido, inicialmente, estipulada para dia 6 do mesmo mês. O Projeto de Natal contou com a participação de todos os grupos e turmas da escola, desde a Pré-Escolar até ao 4.º ano de escolaridade. Este tinha como tema aglutinador a história de Natal ‘Os Melhores Presentes de Natal Não Vêm Pela Chaminé’, adaptada pelo grupo de docentes responsáveis pelo projeto, com o intuito da “(re)descoberta do verdadeiro sentido do Natal, através de um conto de Natal amoroso, escrito para lembrar as crianças e aos adultos que os melhores presentes não se colocam debaixo da árvore de Natal” (Abreu et al., 2023, p. 3). Tomando como ponto de partida esta temática, por cada grupo, foram distribuídas tarefas e funções. Respetivamente aos alunos dos 4.ºs anos, não foram realizadas danças, tendo sido estas as únicas turmas que interpretaram canções, em conjunto, nomeadamente a ‘Estrela de Natal’, de Manuela Bravo, e ‘O Regresso do Natal’, com letra escrita pelos alunos, ajustada ao instrumental da música ‘Regresso à Escola’, de António Neves, David Amaral e Jorge Domingues. As Artes Visuais assumiram a sua posição para este festejo, por meio da decoração do *hall* de entrada, sendo que os grupos da Pré-Escolar ficaram responsáveis por esta divisão da

escola, como também os placares foram decorados pelas turmas de 1.º e 2.º ano e os 3.ºs e 4.ºs anos ficaram encarregues da decoração das portas das salas correspondentes. Sendo esta uma escola com Ensino Recorrente, também ao grupo que o frequentavam foi destinada uma tarefa, nomeadamente a construção da tradicional Lapinha.

De modo que todo este projeto ganhasse vida, a escola contactou o Centro De Congressos da Madeira e, no dia 12 de dezembro, com início às dez horas, com a presença dos familiares dos alunos e da comunidade educativa envolvida, concretizou-se o espetáculo de Natal. Relativamente ao espetáculo, no que concerne à indumentária e adereços dos alunos dos quartos anos, todas as crianças vestiam calças de ganga azuis e camisolas de manga curta, com cores variadas, nomeadamente, vermelho, amarelo, verde, branco, azul-claro e azul-escuro, com o intuito de ficarem dispostos de forma alternada . Junto ao peito, no canto superior esquerdo, tinham uma pequena árvore de Natal, feita com papel eva brilhante e pompons de feltro coloridos, presa a um alfinete de segurança. As meninas usaram os cabelos amarrados, em ‘rabo de cavalo’ ou com duas tranças (Figura 69).

### **Figura 69**

*Indumentária das turmas do 4.º ano*



Além das duas músicas preparadas para a Festa de Natal, os alunos aprenderam e ensaiaram outras seis, para a participação no VII Festival Regional de Coros Escolares da RAM. Assim, considerámos pertinente mantê-las neste projeto, uma vez que fizeram parte das aulas de preparação e ensaios, liderados pelos professores de Educação Artística. As músicas interpretadas foram ‘Sonho de Natal’, ‘Natal Todo o Dia’, ‘Making Angels

In The Snow’, ‘Aleluia’, ‘Estrela de Natal’, ‘Sempre Feliz Natal’, ‘Tempo de Comemorar’ e ‘O Regresso do Natal’.

Ao longo da Prática Pedagógica III, confirmo que houve uma certa dificuldade na participação em atividades focalizadas na preparação da Festa de Natal, onde estava inserida no Projeto de Natal da mesma instituição educativa. No entanto, fui capaz de interligar conteúdos de diversas áreas curriculares, como a Matemática, o Estudo do Meio e o Português, com as Expressões, nomeadamente a Expressão Dramática e a Expressão Físico-Motora, como também as Artes Visuais.

Iniciando pela abordagem à vertente da participação no Projeto de Natal, saliento que o mesmo já estava previamente planeado, sendo que a minha turma teve o papel essencial de decorar a porta da sala de aula, de acordo com a principal temática da história adaptada do livro recorrido para a concretização de todo o Projeto de Natal e a respetiva Festa, mais concretamente ‘Os Melhores Presentes de Natal Não Vêm Pela Chaminé’, de Benedita Abecasis e Sérgio Condeço. Relativamente ao apoio no decorrer da preparação para a Festa de Natal, não consegui estar presente nos ensaios, dado que o meu horário da Prática Pedagógica não era compatível com o horário das aulas de ‘Música’ do 4.º ano B, nem o das Unidades Curriculares do Mestrado. Assim sendo, em conjunto com a minha colega Isabel Moura, visto que as duas turmas de 4.º ano foram unidas para espetáculo musical, concretizámos um cronograma da preparação e do ensaio para a Festa de Natal. É mais do que certo que, caso eu tivesse tido a oportunidade de estar envolvida em todo o processo do festejo, seria uma grande oportunidade de compreender o mundo real da escola e exprimir as minhas ideias. Não sendo possível, elaborámos, hipoteticamente, uma dança, que seria realizada de acordo com a canção ‘Making Angels In the Snow’, sendo que esta foi interpretada no Festival de Coros, pelas duas turmas do 4.º ano.

Do ponto de vista de Rocha (2017), os projetos das escolas, ao longo do decorrer do tempo, tentam reforçar e explorar novas vias de comunicação, através de novas possibilidades pedagógicas, resultantes do trabalho entre escolas e instituições culturais, de forma a valorizar o conhecimento, a sensibilidade, a criatividade, a perceção estética e o pensamento crítico. A arte é significativa, principalmente para os discentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que, as crianças respondem fortemente à aprendizagem visual, ou seja, a Educação Artística assume um papel fundamental na vida académica, sendo esta uma educação que engloba as características físicas, intelectuais e criativas, proporcionando relações entre a educação, a cultura e a arte.

De acordo com Teixeira (2016), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, do ano de 1997, confirmam a importância que o Educador tem de encarar as diferentes áreas de conteúdo como referências, para o planeamento e a avaliação das estratégias educativas e não como elementos separados e estanques, isto é, não devem ser visualizadas como áreas a serem abordadas separadamente. Ainda focando na importância da interdisciplinaridade, segundo Hohmann & Weikart (1997, p. 5), citados por Teixeira (2016): “Neste sentido, as crianças desenvolvem a sua experiência por intermédio de “interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” ((p. 13).

Conforme Teixeira (2016), a articulação de diversas áreas promove o desenvolvimento de uma nova conceção da realidade e da atualidade, por parte das crianças, logo:

Nesta linha de pensamento, Nicolau (1997, in Santos, 2010) defende que, neste nível de ensino, a curiosidade da criança é o fator emergente para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, sendo que esta característica deve instituir-se em circunstâncias pedagógicas onde a criança possa aprender a partir de variadas situações que lhe interessa. Por exemplo, um fenómeno que ela observou, uma ocasião vivenciada e experimentada por ela, um local que explorou relativamente ao meio envolvente, entre outros. Assim, o educador desencadeia uma articulação entre as especificidades das várias áreas do conhecimento, dando resposta às diferentes atrações da criança. (Teixeira, 2016, p. 13).

### **7.3. Reflexão Crítica e Teórica da Intervenção Pedagógica na Turma do 4.º B**

Esta reflexão tem como foco, tal como a elaborada para a PP II, uma viagem no tempo, de modo a melhorar determinados aspetos ocorrentes durante o estágio. Assim sendo, os botões da máquina do tempo corresponderiam ao passado, mais concretamente o dia 22 de novembro de 2023. Posto isto, os pontos a melhorar são divididos em três, mais concretamente: (i) o controlo assertivo do tempo, (ii) o promover maior contacto com a realidade, (iii) exposição e apresentação a diversas temáticas propostas que não constam nos conteúdos programáticos para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Iniciando pelo controlo assertivo do tempo, este surgiu devido à compreensão de dar prioridades a determinadas tarefas para um melhor rendimento e aproveitamento do

tempo, como também a implementação de um limite de tempo para a realização de uma determinada tarefa. É de realçar que não houve constrangimentos nem consequências relacionadas com todos os tópicos que irei abordar, sendo certo que, por exemplo, no que diz respeito ao tempo, considerei que seria fundamental gerir o tempo de outro modo para que houvesse vantagens no decorrer da aula. Um dos tópicos que acrescentei na planificação deste dia foi o ato de definir um tempo limite para a realização do problema matemática focalizado nas áreas, conteúdo da área curricular de Matemática. Constatei com este fator porque, no decorrer da tarde, foi notório que as crianças, talvez por não terem um tempo definido para a elaboração da tarefa, muitas vezes divagavam, de tal modo que conversavam com os colegas, pediam repetidamente para se dirigirem à casa de banho, distraíam-se a “brincar” com os materiais escolares e/ou não tomavam decisões definitivas para a resolução do problema matemático. Assim sendo, após a observação das reações dos alunos perante a atividade, constatei que seria de fulcral importância estabelecer, por exemplo, dez a quinze minutos para a elaboração do problema relacionado com as áreas. Embora no momento da prática pedagógica não tivessem ocorrido interferências para as seguintes atividades, realço que é fundamental instituir um certo tempo para a realização das atividades propostas, pois, deste modo, as crianças irão se focar mais na tarefa, compreenderão que o tempo está a passar ao seu ritmo normal, por isso os alunos terão de ir acompanhando adequadamente o tempo, para que consigam finalizar o objetivo da tarefa. Já na área curricular de Português, retirei atividades como a visualização do vídeo informativo, a realização do quiz, questionário em formato digital, e a atividade da aula digital, como também os exercícios do manual de Português. A temática era ‘Frases simples e Frases complexas’, sendo de salientar que este é um conteúdo do qual os alunos já tinham abordado anteriormente, onde os conectores discursivos surgiram diversas vezes nos seus percursos escolares, logo posso constatar que não era um conteúdo novo nem que revelasse grandes dificuldades por parte das crianças. O que estava planificado foi realizado durante a tarde, só que, quando solicitei às crianças que resolvessem as atividades apresentadas, observei que as mesmas resolveram com uma enorme facilidade. Apesar de as crianças não revelarem dificuldades neste conteúdo programático, realço que o tempo para a projeção e resolução de todas as atividades prolongou-se relativamente. As crianças quando estiveram em contacto com as revistas, sendo estas constituídas por palavras desconhecidas, frases maiores, termos mais formais, ou seja, com uma maior vivência da realidade, surgiram maiores dificuldades na descoberta de palavras complexas. O uso das revistas fez com que o

pensamento dos alunos fosse mais promovido, de tal modo que palavras como ‘e’ não se apresentavam como conectores discursivos, tal como em “A Rita Pereira e o namorado foram vistos na praia.”, sendo necessário promover o raciocínio de que o ‘e’ não está a ligar duas frases simples, logo não é uma frase complexa, pois também só apresenta um verbo.

Os aspetos dos quais focalizei para a melhoria estão todos interligados e envolventes no que diz respeito às revistas apresentadas e exploradas pela turma. Deste modo, dando continuidade, exponho a tópico ‘promover maior contacto com a realidade’ em que foi referido anteriormente a importância de as crianças terem entrado em contacto com a realidade das revistas, pois, por meio do contacto com frases realistas, as crianças foram guiadas para a compreensão deste conteúdo programático, de tal modo que, se conseguiram compreender com frases mais complicadas, então as frases presentes nos futuros exercícios seriam muito mais fáceis. Promover a exploração cultural nas crianças é de uma dimensão enorme a nível da importância, pois, conforme Folque (2014), este ato de proporcionar momentos de contacto com a realidade insere-se do ponto de vista do Movimento da Escola Moderna:

No modelo do MEM, a formulação reconstrução cooperada da cultura, remete para dois tipos de processos: o primeiro, um processo em que crianças e adultos se apropriam da herança cultural, através do contacto e fruição das atividades culturais e da herança de conhecimento nelas produzido – esta fruição significa o contacto prazeroso e disponível para usufruir e beneficiar das manifestações culturais; o segundo, pela participação nessas atividades autênticas da cultura, sejam estas próprias da comunidade próxima ou distante ou ainda próprias da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano. (Folque, 2014, p. 957)

Segundo Leontiev (1978), citado por Folque (2014), é indispensável a concretização de momentos em que a criança está a ser promovida culturalmente, porém não se deverá focar somente no contacto com os instrumentos da cultura:

Mas pode supor-se que esta atividade adequada apareça no homem, na criança, sob a influência dos próprios objectos ou fenómenos? A falsidade de uma tal suposição é evidente. A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem com os outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efectue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a

condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade. (Folque, 2014, p. 966)

Por conseguinte, desponta para o próximo aspeto, mais concretamente ‘exposição e apresentação a diversas temáticas não constatadas nos conteúdos programáticos para o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico’. Embora haja conteúdos programáticos pré-definidos pelo Ministério da Educação em que os professores têm o dever de cumprir, não se deve esquecer que há uma grande flexibilidade e tempo disponível para introduzir diversas temáticas que não estão inseridas nos conteúdos programáticos, sendo fundamental para o desenvolvimento da cultura das crianças:

Os professores do 1.º CEB, com o regime de monodocência, têm o “privilégio”, ao contrário do que acontece com os professores dos restantes ciclos de ensino, de puderem flexibilizar o programa e o currículo de forma a transmitir aos seus alunos os conteúdos de uma forma mais diversificada, de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada um e tendo em atenção as dificuldades existentes, mas também os interesses e as características do grupo e do contexto (...). (Cunha, 2021, p. 50).

Quando as crianças estiveram a ler, a explorar e a refletir acerca do que liam e visualizavam nas suas revistas, foram ganhando conhecimentos acerca de temáticas desconhecidas ou mesmo já conhecidas, mas mais aprofundadas. Neste momento, o professor não está a expor informação, o aluno está no centro do seu processo de ensino-aprendizagem, onde são articuladas diversas áreas do saber (interdisciplinaridade). Todo este processo torna o aluno mais autónomo e facilita no processo de comunicação, anteriormente salientado, em que, no caso da prática pedagógica, quando as crianças liam as frases complexas selecionadas, eu tive o intuito de questionar para a principal temática da sua revista:

Na aprendizagem por descoberta, o aluno já é um sujeito participante no processo de ensino e aprendizagem, no qual “(...) o conteúdo principal não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes de ser incorporado na sua estrutura cognitiva” (Idem, p. 20). Uma aprendizagem é considerada significativa quando “(...) novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições, modelos, formulas) passam a significar algo para quem aprende, quando se é capaz de resolver problemas novos utilizando conhecimentos já adquiridos (...)”, ou seja, quando o aluno compreende o que está a aprender em sala de aula (Bramão, Gonçalves & Medeiros, 2006, p. 26). (Cunha, 2021, p. 54)

Um facto constatado foi que até mesmo nas frases selecionadas surgiram conceitos que foram debatidos, porém caso houvesse mais tempo disponível, o debate

seria mais prolongado, tal como ‘drenagem’, ‘nós’ relacionados com a velocidade do vento, o ‘bodião’ peixe que quando se apresenta vermelho diz respeito a fêmea e preto a macho.

Após a exposição dos aspetos da planificação melhorada, compreende-se que todos estão interligados entre si e têm um peso na manipulação das revistas, isto é, de uma forma geral estão em torno das revistas. As revistas tiveram um impacto deveras positivo no decorrer do estágio, pois foram um ponto de partida, como também um ponto de chegada para a realização de uma atividade, mais concretamente a realização das revistas focalizadas em temáticas de Estudo do Meio, como forma de revisão de conteúdos de um modo não habitual. Estas publicações físicas em papel foram essenciais para ‘fugir’ das rotinas da sala de aula, nomeadamente a resolução de exercícios, fichas de atividades, entre outros.

Retomo referindo que os aspetos não foram encarados como fragilidades, pois foram pontos de reflexão para o meu futuro como professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O que sinto cada vez mais é que o docente tem de se colocar na ‘pele do aluno’ e meditar, colocando diversas questões como ‘Será que se eu fosse criança isto resultaria? Será que eu gostaria? Conseguir-me-ia cativar?’. Concordo que, até mesmo no futuro, quando já estiver inserida na área da formação e profissional, continuarei a ‘melhorar as planificações’, pois é assim que cresço como pessoa e compreendo o método mais adequado de organizar as aulas, de acordo com as avaliações realizadas. Confirmo que o contacto com a realidade fará os alunos futuros cidadãos com empatia, respeito, amor, cultura e compreensão.

## Considerações finais

O sucesso escolar, nomeadamente, no ensino superior é uma meta que requer um enfoque holístico e abrangente. Isso implica a implementação efetiva dos Planos de Ação Estratégica, que orientam ações específicas para alcançar objetivos educacionais definidos, principalmente nos cursos de formação de professores. Paralelamente, a formação contínua de docentes desempenha um papel fundamental, garantindo que os profissionais da educação estejam constantemente atualizados e capacitados para oferecer uma educação de qualidade. Saliento que a voz dos alunos é um elemento essencial, pois a sua participação ativa e o *feedback* são cruciais para o desenvolvimento de estratégias educacionais eficazes. Existem vários documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação que são um excelente referencial para o desenvolvimento da Prática Pedagógica. Assim, o Perfil dos Alunos delinea as competências e habilidades desejadas para uma formação integral. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania promove valores e práticas que contribuem para uma sociedade mais justa e inclusiva. A Educação Inclusiva é um pilar fundamental, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário e oportunidades para aprender e desenvolver seu potencial. O Projeto e Autonomia e Flexibilidade Curricular promovem abordagens inovadoras e adaptáveis ao contexto educativo atual, sendo as crianças os principais responsáveis pela liderança das suas aprendizagens. As Aprendizagens Essenciais definem os conhecimentos e competências prioritárias a serem adquiridas pelos alunos. Os Planos Nacionais, sobre como a Leitura e as Artes, enriquecem a oferta educativa com enfoques específicos e complementares. Sabendo que a Educação Pré-Escolar é o alicerce para o desenvolvimento das crianças, que as preparam para o percurso escolar. Por fim, a Avaliação das e para as aprendizagens é uma ferramenta crucial para acompanhar o progresso dos alunos e orientar a prática educativa de forma eficaz.

Relativamente a um enfoque numa vertente mais reflexiva acerca de todo o meu percurso académico, mais concretamente, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, confirmo que o facto de que, quer seja na Educação PE como no 1.º CEB, passar por um processo reflexivo que ajudou a desencadear os diferentes processos pedagógicos no contexto da prática pedagógica. Este contou com a supervisão da Orientadora Científica da Universidade e dos educadores e professores cooperantes. Foi também importante o exercício de colocar-me no lugar das crianças,

com base nos conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem na Infância e também recordando as minhas experiências de criança.

Uma vez que um dos temas principais desta conclusão é a redescoberta da nossa criança interior e a consciencialização de que cada criança é um ser único, uma das obras que consigo conectar com este meu modo de pensamento é **‘Ser Criança. Cuida da tua criança interior e da criança que é criança - Um olhar na educação das emoções, da mente e do corpo’**, de Ana Quitério, publicado em 2022. A autora Ana defende, assim, que deixar a criança ser criança implica que cada adulto se conecte com sua própria criança interior, reconhecendo e valorizando a sua rebeldia, espontaneidade e criatividade. A criança deve ter a liberdade de criar e explorar o seu mundo através do brincar, com as suas próprias regras e narrativas, vivendo plenamente no presente, onde a verdadeira felicidade se encontra.

A verdadeira comunicação entre o adulto que educa e a Criança começa pela permeabilidade da criança à entrada do Ser adulto, não apenas pelo que o adulto diz ou faz, mas essencialmente pelo que esse adulto É e representa para aquela criança! (Quitério, 2022, p. 139)

A necessidade urgente de romper com os modelos de ensino tradicionais e ajustar a Prática Pedagógica às novas descobertas no campo do desenvolvimento humano, segundo Quitério (2022), surge com a frequente abordagem tradicional ao ensino, onde muitas crianças são habituadas a estar sentadas, quietas e caladas, recebendo passivamente a matéria para serem avaliadas, sem oportunidades de escolha, criatividade, reflexão, discussão ou participação ativa nos processos de aprendizagem e avaliação. Por conseguinte:

O modelo de escola, principalmente no primeiro ciclo, tem de ser repensado com urgência. A escola exerce um papel único e determinante no desenvolvimento pessoal da criança. Grande parte do futuro da criança depende de como ela encontra a escola dentro dela própria (...). (Quitério, 2022, p. 186)

Como futura Educadora de Infância e/ou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, terei um olhar atento e cuidado com as crianças de tenra idade, onde o meu foco se guiará na promoção de momentos de envolvimento da criança com o meio exterior e o que Natureza oferecia, na valorização do corpo como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento a diferentes níveis. Neto (2022), citado por Quitério (2022), salvaguarda que ser criança envolve testar limites através de diversas habilidades corporais, mentais e emocionais, essenciais para desenvolver adaptação, criatividade, resiliência e

capacidade de enfrentar adversidades. O confronto com riscos em pequena idade é crucial para ganhar confiança e segurança, dado que o risco zero não existe. Além disso, ser criança é explorar a natureza, redescobrimo a identidade, o que traz benefícios para a saúde, aprendizagem, autonomia e consciência ecológica, pois “SER CRIANÇA é ter a possibilidade de descobrir e vivenciar a natureza como a magia da nossa essência.” (Quitério, 2022, p. 10). Uma relação ativa com a natureza promove um equilíbrio e felicidade maiores, permitindo às crianças tornarem-se mais ‘selvagens’ e conectadas com o mundo.

Quero destacar que no 1.º CEB a importância do fomentar o gosto pela leitura e escrita, dado que este domínio do Português é uma conquista das crianças do 1.º ano proporcionada e acompanhada pelo professor, teve um enorme contributo no planeamento das aulas. A percepção de que quando existe um constrangimento perante algo, que dificulta no processo de ensino-aprendizagem, incentiva o docente a motivar a sua turma para a ultrapassagem desta pedra no caminho dos alunos. De acordo com Cruz (2010), a leitura por prazer, enriquecimento pessoal e conhecimento do mundo já não é prioridade. Isso acontece porque os professores estão tão focados na instrução e aprendizagem técnica da leitura que acabam negligenciando o aspeto do deleite e prazer na leitura, deste modo “(...) o docente deve, primeiramente, possuir também o gosto pela leitura, para além disso, deve ser um profissional dinâmico, criativo, que acompanha a mudança e as necessidades do aluno (...).” (Cruz, 2010, p. 22). Na PP III, quero confirmar que, houve um enfoque ampliado e detalhado na valorização do quotidiano, promovendo uma compreensão mais profunda da empatia, democracia e respeito pela natureza, além de fomentar uma envolvimento ativo e consciente com o mundo que nos rodeia, destacando a importância da integração desses valores no desenvolvimento pessoal e social.

Finalizo este relatório com a percepção e reflexão acerca de todo o meu percurso académico. Constato que o mestrado me proporcionou a oportunidade de me tornar uma profissional competente, pois estive envolvida na realidade escolar e, com o apoio dos membros da Universidade e das Instituições Educativas de estágio, evoluí, aprendi e motivei-me para ser melhor. Todos os momentos foram oportunidades de aprendizagem significativa e de desenvolvimento pessoal e profissional.

## Referências Bibliográficas

---

- Abreu, A., Conde, D., Castro, E., Rodrigues, F., Freitas, M., Brito, R., Silva, V. & Varela, R. (2023). *Projeto de Natal 2023*. Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escola da Achada.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre-Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação-Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Casimiro, A. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: Uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. Universidade Nova de Lisboa.
- Catita, E. (2007). *Estratégias Metodológicas para o Ensino do Meio Físico e Social do Pré-escolar ao 1.º Ciclo*. Areal Editores.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, F., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cunha, M. (2021). *O impacto das rotinas na construção das aprendizagens nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/40462>.
- Cruz, A. (2010). *O desenvolvimento do gosto pela leitura no 1º Ciclo do Ensino Secundário*. Universidade de Cabo Verde.
- Domingos, A., Henriques, R., Ferreira, S., Perdigão, R., & Gomes, S. (2019). *O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de*

- um projeto transdisciplinar*. [Paper]. II Seminário Internacional Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. <http://hdl.handle.net/10362/96295>.
- Estevam, A. R. O. (2015). *Concerto de Natal* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/9812>.
- Ferreira, V. (2015). *A brincadeira livre em contexto de jardim de infância-Uma Perspetiva dos Educadores* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repoditório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/15616>.
- Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa* Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Digital da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/18090>.
- Fragoso, P. (2023). *A criança e as Expressões Artísticas* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação. Politécnico de Coimbra.
- Funenga, A. (2016). *Contributos das Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em foco a sua articulação com outras áreas do currículo* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/20280>.
- Gomes, A., Rôças, G., Dias-Coelho, U., Cavalheiro, P., Gonçalves, C., & Siqueira-Batista, R. (2009). Ensino de Ciências: dialogando com David Ausubel. *Revista Ciências & Ideias*, 1(1), 23–31. <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/28>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kubata, L., Fróes, R., & Fontanezi, R. (2012). A postura do professor em sala de aula: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento educacional.

*Revista Eletrônica de Letras*, 3(1).  
<http://periodicos.unifacef.com.br/index.php/rel/article/view/421/404>.

- Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspectivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 25(3), 137–154. <https://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3201>.
- Loureiro, J. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico- Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém-Escola Superior de Educação de Santarém]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/1548>.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Pactor
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Ministério da Educação- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Ministério da Educação (2001). *As Artes no currículo do Ensino Básico. In Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2021). *Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)- Relatório de Acompanhamento, Monitorização e Avaliação [Relatório]*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio\\_afc\\_2020\\_2021.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/relatorio_afc_2020_2021.pdf).
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa.

- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um Desafio Para Professores*. Editorial Presença
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3.<sup>a</sup> ed. atualizada). Porto Editora.
- Quitério, A. (2022). *Ser Criança. Cuida da tua criança interior e da criança que é criança- Um olhar na educação das emoções, da mente e do corpo*. Climepsi Editores.
- Reis, C. (2017). “Encontrar, brincar e arrumar”: a reorganização do ambiente educativo numa sala de 3 anos [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/57321>
- Rocha A. M. C. (2017). *Abordagem à Arte Contemporânea no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Revista Matéria-Prima*, 58(3), 121-131. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30612/2/ULFBA\\_MP\\_v5\\_iss3\\_p121-131.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/30612/2/ULFBA_MP_v5_iss3_p121-131.pdf).
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. República Portuguesa.
- Santos, A. (2016). *A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. *Saber & Educar*, 21, 50. <https://doi.org/10.17346/se.vol0.222>.
- Santos, J. V. (2020). *Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de

mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa.  
<http://hdl.handle.net/10400.13/3401>.

Sarmento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.

Secretaria Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira (2018). *Informações para o 1.º Ciclo- Ano 2018/2019*. Ofício Circular n.º 5.0.0-103/2018.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Silva, M. M. (2015). *O Meio Envolve como um contributo para a Ação Pedagógica* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<http://hdl.handle.net/10400.21/5626>.

Sargedas, M. (2022). *A importância das Expressões Artísticas no 1ºCEB, a partir de uma abordagem interdisciplinar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Setúbal.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (A. M. Chaves, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian..

Sousa, J., Pacheco, J., Morgado, J., & Viana, I. (2020). *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação*. [Paper]. Conferência Internacional sobre Educação Inovadora, Lisboa, Portugal. <https://hdl.handle.net/1822/64431>.

Teixeira, R. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/4454>.

Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa- sua fundamentação e implementação*. Edições Almedina.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. ME-DGIDC.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto Editora.

## Referências Normativas

---

Decreto-Lei n.º 12/2016. (2016, 4 de abril). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 66.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 129 - I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, N.º 129/2918 – 1.ª Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Organização e Gestão Curricular).

Decreto-Lei n.º 139/2012. (2012, 5 de julho). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, 3476-3497.

Decreto-Lei n.º 176/2014. (2014, 12 de dezembro). *Diário da República*, 1.ª série, n.º 241.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, N.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

*Despacho n.º 9726/2018, de 17 de outubro.* *Diário da República*, 2.ª série, n.º 202.

Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro, no 34 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Define a Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação Básica.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, N.º 237/1986, I Série. Assembleia da República.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de julho. *Diário da República*, N.º 111/2019 – Série I.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. *Diário da República*, N.º 149 – 1.ª Série. Secretário de Estado da Educação.