

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dina Marina Sousa Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

julho | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Dina Marina Sousa Santos

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO

María José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Dina Marina Sousa Santos

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

Orientadora: Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal, julho de 2022

Agradecimentos

Ao longo destes cinco anos de muito trabalho e sacrifício, pude contar com a ajuda de algumas pessoas que me encorajaram, apoiaram e orientaram, a quem manifesto aqui um agradecimento muito especial.

Aos meus pais, Lígia e José e à minha irmã Margarida que sempre estiveram do meu lado para a realização do meu sonho. Agradeço por me apoiarem em diversas circunstâncias com o vosso carinho, amor, compreensão e companheirismo. Muito obrigado por tudo!

À minha avó Celeste que, apesar de não estar presente fisicamente, sempre foi o meu pilar, ajudando-me e incentivando-me no seguimento dos meus estudos e dos meus sonhos. Certamente e independentemente de onde estiver, estará orgulhosa de mim.

Ao meu namorado, Duarte Fernandes, por estar sempre presente e me apoiar nos momentos menos bons e por toda a ajuda prestada ao longo desta caminhada.

À minha orientadora científica, a Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho pela disponibilidade, paciência e ajuda concedida nestes últimos meses de trabalho. Muito obrigada por tudo!

Às orientadoras científicas das práticas pedagógicas, à educadora e professora cooperante Teresa Viveiros e Carina Freitas que me acolheram nas suas salas e contribuíram para que pudesse ampliar os meus conhecimentos em ambas as valências. A todas as palavras e conversas de incentivo, ajuda, simpatia, sabedoria e carinho que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional da educação o meu muito obrigada. De igual modo, agradeço a todas as crianças e alunos pelos verdadeiros momentos proporcionados e pela afetuosa amizade que foi criada.

A todos os meus familiares, amigos e colegas de turma que sempre me apoiaram de forma incondicional neste percurso **a todos vós, do fundo do meu coração, o meu muito obrigada!**

Tudo é considerado impossível, até acontecer.

Nelson Mandela

Resumo

O presente relatório surgiu no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico para a obtenção do grau de mestre pela Universidade da Madeira. Este tem como propósito evidenciar, descrever e refletir o percurso desenvolvido ao longo das três Práticas Pedagógicas.

Neste sentido, quanto à sua estruturação o mesmo encontra-se dividido em duas grandes partes que se complementam, a primeira reúne uma panóplia de pressupostos teóricos que serviram como alicerce de toda a prática desenvolvida e a segunda elucida os vários contextos educativos e as atividades realizadas de acordo com a teoria aprendida.

No que concerne às intervenções, estas foram realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, mais concretamente na sala dos *Super Amigos* e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com as turmas do 2.º e 3.ºB. Importa frisar que a metodologia de Investigação-Ação foi a base de todo o meu percurso, visto que o docente tem a necessidade e a capacidade de analisar, refletir e investigar acerca da sua prática com os alunos.

Tendo por base esta metodologia e tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças e dos alunos, na Educação Pré-Escolar, achou-se pertinente elaborar a seguinte questão problema: *De que forma o grupo de crianças da sala dos Super Amigos pode desenvolver relações interpessoais e atitudes de partilha?*. Relativamente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico o projeto desenvolveu-se em torno da questão: *De que forma os materiais manipuláveis/didáticos são cruciais para a aprendizagem dos alunos do 3.º B?*

De modo a facultar respostas às questões orientadoras desenvolveu-se uma multiplicidade de estratégias e atividades com intuito de proporcionar a todos os alunos uma educação holística.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Escola; Educação; Crianças; Investigação-Ação.

Abstract

The following report has been developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and the 1st Cycle of Primary Education in order to achieve a master's degree in the University of Madeira. Throughout this research paper it will be in focus the three Pedagogical Practices.

The subject matter is divided in two parts that complement each other. Primarily it brings together a range of theoretical assumptions that serves as the foundation of all the practice developed. Following this, it elucidates the various educational contexts and activities carried out according to the theory learned.

The interventions, took place not only in the 1st Cycle Basic School with Achada Pre-School in the room *Super Amigos* but also in the 1st Cycle Basic School with Ladeira Pre-School with 2nd and 3rd B classes. It is important to emphasize that the Research-Action methodology was the basis through the experience, since the teacher has the need and the ability to analyse, reflect and investigate their practice with the students.

Having this methodology in vision and in mind the interests and needs of the children and students in primary school, it became relevant to raise the following question/problem: *In which way can the children in the room of Super Amigos develop interpersonal relationships and sharing behaviour?* In the 1st Cycle of Basic Education, the project was developed around the question: *How come the manipulative/didactic materials became crucial for the learning of 3rd B students?*

To provide answers to the guiding questions, a multiplicity of strategies and activities were developed in order to provide all students with a holistic education.

Key words: Pedagogical Practice; School; Education; Kids; Research-Action;

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Índice de Figuras	XIII
Índice de Esquemas	XVII
Índice de Quadros	XIX
Índice de Gráficos	XXI
Índice de Apêndices – Conteúdos do CD-ROM	XXIII
Lista de Siglas e Abreviaturas	XXV
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO	3
Capítulo I – Organização e Gestão Curricular em Portugal	5
1.1 O currículo	5
1.2 A Organização e Gestão Curricular em Portugal.....	7
1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.2.2 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico	10
1.3 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).....	11
1.3.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC).....	13
1.4 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .	15
Capítulo II – Ensino à Distância: Uma Modalidade Educativa	17
2.1 O Ensino à Distância em Educação	17
2.1.1 A escola em casa: a participação da família no EaD	21
2.2 A Tecnologia: a utilização das TIC no EaD.....	23
Capítulo III – Perspetivas Teóricas Inerentes à Prática Pedagógica	25
3.1 Estratégias de Intervenção.....	25
3.1.1 A Planificação Docente.....	26
3.1.2 A Promoção da Cidadania e Desenvolvimento em Contexto Escolar	28
3.1.3 A Aprendizagem Cooperativa.....	30
3.1.4 A Importância do Jogo e dos Materiais Didáticos na aprendizagem da criança	
32	
3.2 O Tempo e o Espaço Pedagógico	34

Capítulo IV – A Metodologia da Investigação-Ação	37
4.1 Investigação Qualitativa.....	37
4.2 A Investigação-Ação.....	38
4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	41
4.3.1 Observação Participante.....	42
4.3.2 Entrevista.....	43
4.3.3 Notas de Campo.....	43
4.3.4 Diários de Bordo.....	44
4.3.5 Registos Fotográficos.....	44
4.4 Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	45
PARTE II - PRÁTICA PEDAGÓGICA	47
Capítulo V - Intervenção em Contexto de Pré-Escolar: Prática Pedagógica I	49
5.1 Caracterização do Meio Envolvente: Freguesia de São Roque.....	50
5.2 Caracterização da Instituição: EB1/PE da Achada.....	51
5.3 A Sala dos <i>Super Amigos</i>	52
5.3.1 Organização do Ambiente Educativo.....	53
5.3.2 Rotina Diária.....	57
5.4 Caracterização do Grupo de Crianças.....	58
5.5 Momentos de Aprendizagem.....	59
5.5.1 Atividade n.º 1 <i>A festa do Pão por Deus</i>	59
5.5.2 Atividade n.º 2 <i>Natal</i>	63
5.5.3 Atividade n.º 3 <i>Tradições de Natal</i>	66
5.6 Projeto de Investigação-Ação.....	69
5.6.1 Enquadramento do Problema.....	70
5.6.2 Questão de Investigação-Ação.....	71
5.6.3 Estratégias de Intervenção.....	71
5.6.3.1 Estratégia n.º 1 Promoção de situações de partilha.....	72
5.6.3.2 Estratégia n.º 2 Leitura de história com diálogo.....	74
5.6.3.3 Estratégia n.º 3 Realização de jogos com regras.....	75
5.7 Fases de Implementação do Projeto.....	77
5.8 Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	79
5.9 Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica I.....	81
Capítulo VI – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática Pedagógica II e III	85

6.1	Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Santo António	85
6.2	Caraterização da Instituição: EB1/PE da Ladeira	86
6.3	Organização do Ambiente Educativo.....	87
6.4	Caraterização da turma do 2.º e 3.º B.....	90
6.5	Parte A – Prática Pedagógica II: Ensino a Distância (EaD)	91
6.5.1	Momentos de Aprendizagem	92
6.5.1.1	Atividade n.º 1 <i>As formas geométricas</i>	94
6.5.1.2	Atividade n.º 2 <i>Orientação espacial</i>	96
6.5.1.3	Atividade n.º 3 <i>Cientista por um dia</i>	98
6.6	Parte B – Prática Pedagógica II: Ensino Presencial	99
6.6.1	Momentos de Aprendizagem	99
6.6.1.1	Atividade n.º 1 <i>Ilha da Madeira</i>	100
6.6.1.2	Atividade n.º 2 <i>Como me sinto hoje?</i>	104
6.6.1.3	Atividade n.º 3 <i>A quantidade certa</i>	107
6.6.2	Projeto de Investigação-Ação no 1CEB: 3.ºB	109
6.6.2.1	Enquadramento do Problema.....	110
6.6.2.2	Questão de Investigação-Ação.....	111
6.6.3	Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica II.....	111
6.7	Parte C – Prática Pedagógica III	114
6.7.1	Momentos de Aprendizagem	114
6.7.1.1	Atividade n.º 1 <i>Dados ordeiros</i>	114
6.7.1.2	Atividade n.º 2 <i>Direitos humanos</i>	117
6.7.1.3	Atividade n.º 3 <i>A minha família</i>	120
6.7.2	Projeto de Investigação-Ação	122
6.7.2.1	Estratégias de Intervenção	122
6.7.2.2	Fases de Implementação do Projeto.....	132
6.7.3	Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica III	134
	Considerações Finais	137
	Referências Bibliográficas	141
	Referências Normativas	161
	Outras Referências	162

Índice de Figuras

Figura 1 - <i>Organização das OCEPE</i>	9
Figura 2 - <i>Matriz curricular para o 1CEB</i>	11
Figura 3 - <i>Tipos de interações no EaD</i>	20
Figura 4 - <i>Modelo de interação em ambientes virtuais</i>	20
Figura 5 - <i>Intervenção tridimensional da Cidadania e Desenvolvimento</i>	29
Figura 6 - <i>Freguesia de São Roque</i>	50
Figura 7 - <i>EB1/PE da Achada</i>	51
Figura 8 - <i>Espaço da sala</i>	53
Figura 9 - <i>"Área do tapete"</i>	54
Figura 10 - <i>"Área da casinha"</i>	54
Figura 11 - <i>"Área de trabalhos"</i>	55
Figura 12 - <i>"Cantinho do teatro"</i>	55
Figura 13 - <i>"Área da leitura"</i>	56
Figura 14 - <i>"Área da garagem"</i>	56
Figura 15 - <i>Rotina diária</i>	57
Figura 16 - <i>Degustação dos frutos</i>	60
Figura 17 - <i>Pintura das letras</i>	61
Figura 18 - <i>Decoração do cesto</i>	61
Figura 19 - <i>Decoração do placard exterior</i>	62
Figura 20 - <i>Crianças a tocar os instrumentos</i>	63
Figura 21 - <i>História "O Natal de Jesus"</i>	64
Figura 22 - <i>Construção do estábulo</i>	65
Figura 23 - <i>Trabalhos realizados pelas crianças</i>	66
Figura 24 - <i>Momento do diálogo</i>	67
Figura 25 - <i>Confeção das broas de mel</i>	67
Figura 26 - <i>Crianças a criar gestos para a canção</i>	68
Figura 27 - <i>Moldagem em massa</i>	69
Figura 28 - <i>Lenda de São Martinho com recurso à sombra chinesa</i>	72
Figura 29 - <i>Confeção do bolo de castanha</i>	73
Figura 30 - <i>História contada</i>	74
Figura 31 - <i>Realização do jogo</i>	76

Figura 32 - Cartazes divulgados	80
Figura 33 - Ação de sensibilização com a veterinária	80
Figura 34 - Entrega dos donativos à Associação Pata	81
Figura 35 - Localização da EB1/PE da Ladeira	86
Figura 36 - Escola EB1/PE da Ladeira	87
Figura 37 - Sala da turma do 2.º e 3.º B	88
Figura 38 - Organização do espaço da sala	88
Figura 39 - Horários da turma do 2.º e 3.º B	89
Figura 40 - Grelha televisiva do Estudo em Casa	92
Figura 41 – Tangram	94
Figura 42 - Alguns dos slides utilizados	96
Figura 43 - Localização e orientação espacial	97
Figura 44 - Mapa do Arquipélago da Ilha da Madeira	100
Figura 45 - Os concelhos em forma de puzzle	101
Figura 46 - Mapa concluído	102
Figura 47 - Texto relacionado com a Ilha da Madeira	102
Figura 48 - Jogo "Ilha da Madeira"	103
Figura 49 - Folha com a informação acerca da pesquisa	103
Figura 50 - Os monstros das emoções	105
Figura 51 - Pesagem do monstinho	105
Figura 52 - Representação de dados em gráfico de barras e pictograma	106
Figura 53 - Lagoa das Sete Cidades	108
Figura 54 - Garrafas utilizadas na atividade	108
Figura 55 - "A quantidade certa"	109
Figura 56 - Tabela com o número de residentes da RAM	115
Figura 57 - Comboio das classes	115
Figura 58 - Quadro de valor posicional	116
Figura 59 - Dados ordeiros	117
Figura 60 - Direitos das crianças escritos pelos alunos	118
Figura 61 - Demonstração da igualdade de género	119
Figura 62 - Jogo dos Direitos Humanos	120
Figura 63 - Árvore genealógica	121
Figura 64 - Sólidos geométricos	124
Figura 65 - Objetos do dia a dia	124

Figura 66 - <i>Construção dos sólidos geométricos</i>	125
Figura 67 - <i>Realização dos jogos na plataforma Wordwall</i>	126
Figura 68 - <i>Caixa com os materiais da atividade prática</i>	127
Figura 69 - <i>Preenchimento do post-it</i>	128
Figura 70 - <i>Protocolo da atividade</i>	128
Figura 71 - <i>Realização da atividade prática</i>	129
Figura 72 - <i>TAF "Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída"</i>	129
Figura 73 - <i>Exploração dos instrumentos musicais</i>	130
Figura 74 - <i>Realização dos trabalhos em grupo</i>	132

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Níveis de decisão curricular.....	6
Esquema 2 - Esquema conceitual do PASEO.....	12
Esquema 3 - Esquema conceitual de competência	13
Esquema 4 - Questões fundamentais na elaboração de uma planificação	26
Esquema 5 - Elementos envolvidos no processo de planificação.....	28
Esquema 6 - Características dos grupos cooperativos	31
Esquema 7 - Processo circular da IA.....	40
Esquema 8 - Características da IA	40
Esquema 9 - Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42

Índice de Quadros

Quadro 1 - <i>Vantagens e desvantagens do EaD</i>	19
Quadro 2 - <i>Cronograma geral das fases do Projeto de IA na EPE</i>	78
Quadro 3 - <i>Cronograma geral das fases do Projeto de IA no ICEB</i>	133

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - <i>Género do grupo de crianças dos Super Amigos</i>	58
Gráfico 2 - <i>Género do grupo de alunos do 2.º B</i>	90
Gráfico 3 - <i>Género do grupo de alunos do 3.º B</i>	91

Índice de Apêndices – Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado

Relatório de Estágio de Mestrado em formato *Word*

Relatório de Estágio de Mestrado em formato PDF

Pasta B – Intervenção em Contexto Pré-Escolar (Prática Pedagógica I)

Apêndice n.º 1 – Diários de Bordo

Apêndice n.º 2 – Planificações Semanais

Apêndice n.º 3 – Reflexões Semanais

Apêndice n.º 4 – Autorizações dos Registos Fotográficos

Pasta C – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Prática Pedagógica II)

Parte A – Ensino a Distância (EaD)

Apêndice n.º 5 – Diário de Bordo (referente à 1.ª semana de observação)

Apêndice n.º 6 – Planos Semanais

Parte B – Ensino Presencial

Apêndice n.º 7 – Diários de Bordo

Apêndice n.º 8 – Planificações Semanais

Pasta D – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (Prática Pedagógica III)

Apêndice n.º 9 – Diários de Bordo

Apêndice n.º 10 – Planificações Semanais

Lista de Siglas e Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

EaD – Ensino à Distância

EB – Ensino Básico

EB1/PE da Achada – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada

EB1/PE da Ladeira – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira

EPE – Educação Pré-Escolar

IA – Investigação-Ação

IQ – Investigação Qualitativa

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A elaboração do presente relatório foi realizado com a ambição de obter o grau de Mestre e permite um culminar dos conhecimentos científicos e práticos adquiridos no decorrer da formação e aprofundados no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O mesmo está estruturado em duas partes essenciais, mais propriamente a Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico onde estão inseridos os capítulos I, II, III e IV e a Parte II – Prática Pedagógica que abarca os capítulos V e VI onde estão patentes as Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Adicionalmente, este relatório tem como objetivo expor, descrever e explicar todas as situações e experiências resultantes das práticas desenvolvidas, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram essa mesma prática.

Sucintamente, no capítulo I do relatório está evidenciada a organização e a Gestão Curricular em Portugal através de uma visão panorâmica de vários documentos orientadores e oficiais, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), as Aprendizagens Essenciais (AE) e ainda diversas Leis, Decretos-Lei e Despachos. Na verdade, uma das coisas que realmente importa é organizar o currículo com intuito de facultar oportunidades únicas, desafiadoras e construídas de maneira adequada tendo em atenção aos contextos (Palmeirão & Alves, 2017).

No capítulo II está evidente como é que o sistema educativo se adaptou ao Ensino à Distância (EaD) resultante da situação pandémica. É também evidenciado o papel que a família desempenhou ao longo de todo este processo, visto que cabe a estas ter a maior responsabilidade na educação dos filhos (Leite & Alves, 2005). Por fim é salientada a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nesta modalidade de ensino. Assim sendo, os professores devem implementar o uso das tecnologias nas suas aulas com intuito de promover uma melhoria do ensino e da aprendizagem, tirando proveito das mesmas para construir um ambiente de verdadeira aprendizagem (Brito et al., 2016). Por isso, é importante salientar que as inovações tecnológicas “[...] estão a ganhar interesse nos contextos educativos” (Brito et al., 2016, p. 55).

No capítulo III está exposta a fundamentação teórica das estratégias utilizadas nas Práticas Pedagógicas. Ainda assim, evidencia-se neste capítulo a utilidade da planificação do docente ao longo de toda a sua ação, bem como os pressupostos teóricos, nomeadamente a promoção da Cidadania e Desenvolvimento em contexto escolar pois compete à escola assumir uma dupla função de transmissora de conhecimentos e de potenciadora de momentos de socialização (Magalhães, 2007). Neste é também abordada a aprendizagem cooperativa, visto ser um método muito usual na prática docente e a importância do jogo e dos materiais manipuláveis na aprendizagem da criança. Atendendo a este último tópico é evidente que cabe à escola, enquanto agente socializador, promover momentos de atividades lúdicas visto que estas contribuem também para a satisfação pessoal e para o bem-estar da criança, efetivamente “A actividade lúdica é inerente à vida da criança” (Magalhães, 2007, p. 114). No último tópico deste capítulo é abordado o tempo e espaço pedagógico como ambiente facilitador de toda a aprendizagem, pois é o tempo que cria as experiências no espaço e é o tempo que dá resposta às necessidades básicas da criança (Formosinho & Araújo, 2018).

No que concerne ao capítulo IV, refere-se a metodologia de Investigação-Ação (IA) em educação elucidando o seu conceito assim como as suas fases, técnicas e instrumentos de recolha de dados e, por fim, os métodos de análise e tratamento de dados. Certamente, “A relação de dependência entre a investigação, a teoria e a prática explica-se pelo facto de que a investigação reúne a disciplina como campo do conhecimento e a prática profissional como campo de intervenção e de investigação” (Fortin, 2009, p. 15).

Relativamente aos capítulos V e VI, estão descritas as Práticas Pedagógicas I, II e III e, para além disso, são enquadrados os projetos de IA. Evidencia-se que, no fim de cada um destes capítulos é apresentada uma reflexão crítica acerca da prática realizada, destacando-se os aspetos mais pertinentes a nível pedagógico. De certo modo, os docentes deverão fazer uma reflexão na ação e sobre a ação tentando sempre melhorá-la em função das situações vivenciadas (Alarcão & Tavares, 2003).

O relatório inclui ainda um CD-ROM com as planificações e diários de bordo obtidos nas diversas práticas bem como o presente relatório nos formatos *Word* e PDF.

Por fim, a redação deste relatório foi fulcral para a minha formação profissional enquanto futura Educadora de Infância e Professora do 1CEB porque permitiu um trabalho reflexivo acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos. Por esta razão, de acordo com Benavente (1999) os docentes devem refletir e investigar para elaborar novos modelos de formação e de aprendizagem.

PARTE I - *ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO*

Capítulo I – Organização e Gestão Curricular em Portugal

Quando abordamos a palavra Educação importa ter em atenção alguns princípios que sustentam e orientam a prática pedagógica. Essa prática não se restringe apenas aos Decretos Legislativos, mas também ao currículo. Por isso, importa saber o que é, para que serve e de que forma é utilizado pelos docentes. Neste sentido, no presente capítulo analisaram-se os documentos oficiais (Leis, Decretos-Lei, Despachos e Portarias em vigor) que nos permite compreender como a Gestão Curricular em Portugal está organizada.

1.1 O currículo

Este tema tem sido intensivamente investigado por vários teóricos ligados ao campo educacional, onde são focados o papel do currículo nas instituições de ensino e nas ações pedagógicas dos docentes, existindo assim, várias perspetivas em torno do seu conceito. É certo que não há uma concordância quanto à sua definição mas, de acordo com Gaspar e Roldão (2007), este é conhecido como um órgão vital do sistema educativo embora seja um conceito polissémico e ambíguo (Pacheco, 2001).

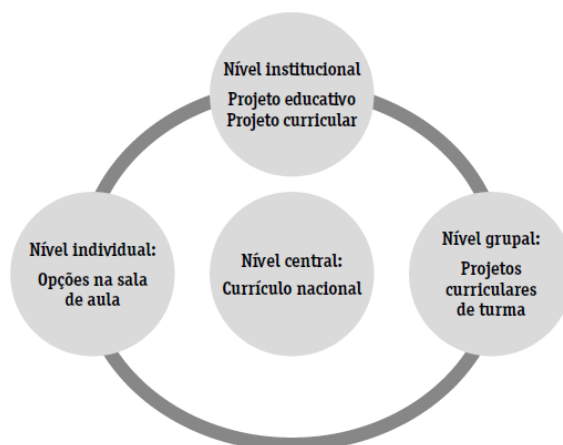
De acordo com o autor precedente, o termo currículo deriva do latim *currere* e significa trajetória, caminho, jornada e um percurso a seguir, ou seja, o currículo representa o trajeto que os alunos terão de percorrer ao longo do seu percurso escolar, pois de acordo com Sousa, J. (2019) a escola tem um vínculo direto com o currículo, na medida em que este é entendido como tudo o que é aprendido na escola.

De acordo com Pacheco (2001) “O currículo não é apenas um conjunto de planos a ser implementados mas é antes constituído através de um processo activo onde o planear, o agir e o avaliar estão reciprocamente relacionados e interligados” (p. 41). Contudo, os docentes são sem dúvida os gestores de todo o processo curricular, pois o currículo é aquilo que os docentes fazem dele (Roldão, 1999). No entanto, há quem ainda o trate como um processo linear, que, de acordo com a autora, trata-se apenas de um plano ou programa preparado e organizado com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação, visto que atualmente, “A gestão curricular inscreve-se num processo contínuo de tomada de decisão [...]” (Roldão & Almeida, 2018, p. 19).

Nesta mesma linha de pensamento, cabe aos docentes terem em consideração o modo como este deve ser implementado, isto é “[...] como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação” com o intuito de promover uma educação de qualidade (Pacheco, 2001, p. 17). Neste sentido, por este ser maleável e adaptado às aprendizagens dos alunos, não deverá ser um currículo uniforme e pronto-a-vestir, ajustando-se às especificidades de cada aluno, através de metodologias e estratégias de ensino diferenciadas e adequando a sua prática face ao currículo estabelecido (Formosinho, 2007).

Nesta perspetiva, a gestão curricular à luz de Roldão e Almeida (2018), regista-se num processo contínuo de tomada de decisão que ocorre em vários níveis, articulados entre si. Assim, e de acordo com as mesmas autoras, existem quatro níveis de decisão curricular, tal como é demonstrada no esquema seguinte 1): nível central (macro), nível institucional (meso), nível grupal (meso) e o nível individual (micro).

Esquema 1 - Níveis de decisão curricular



Fonte: Roldão e Almeida (2018, p. 20)

Quanto ao nível central, este determina o currículo nacional que traça um conjunto de aprendizagens comuns que devem ser promovidas na escola. Relativamente ao nível institucional, este tem como principal função integrar o currículo nacional tendo em conta às particularidades das escolas através da elaboração do projeto educativo e do projeto curricular. O nível grupal está relacionado com a adaptação do projeto curricular ao projeto curricular de cada turma ou outros grupos de trabalho e aprendizagem. Por fim, o quarto nível, está associado com as opções individuais adotadas pelos docentes tendo como referência os níveis anteriormente referidos (Roldão & Almeida, 2018).

É deveras importante perceber o modo como está organizado o currículo em Portugal, tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). No que diz respeito à EPE esta é orientada pelas “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (OCEPE) e quanto ao 1CEB, existem dois documentos nacionais em vigor sendo eles o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 que serão analisados nos tópicos seguintes.

1.2 A Organização e Gestão Curricular em Portugal

O currículo consiste num documento de referência que transmite aos alunos os saberes que devem ser do conhecimento destes, de acordo com o ano letivo que estão a frequentar. Nesta vertente, o currículo promove aos docentes o compromisso e o auxílio nas suas decisões quanto às suas intervenções pedagógicas.

Em 1986 foi publicada a LBSE que proporcionou um marco positivo para o Sistema Educativo Português, enfatizando o desenvolvimento do currículo em Portugal. De acordo com a presente lei, o Sistema Educativo “[...] é conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, Capítulo I, Artigo 1.º do n.º 2). Portanto, a LBSE veio modificar o quadro da Educação Portuguesa, propondo uma melhor gestão dos planos curriculares das instituições, bem como uma melhoria nos objetivos educativos em cada um dos ciclos (Pacheco, 2008).

Segundo este documento normativo, o sistema educativo deve responder às necessidades implícitas à realidade social onde as crianças estão inseridas, contribuindo para um desenvolvimento pleno e harmonioso, incentivando-as para a personalidade, responsabilidade, autonomia e solidariedade, bem como a vida coletiva (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Assim, de acordo com o que é pretendido com a LBSE, os docentes devem adequar a sua prática pedagógica ao contexto em que estão inseridos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

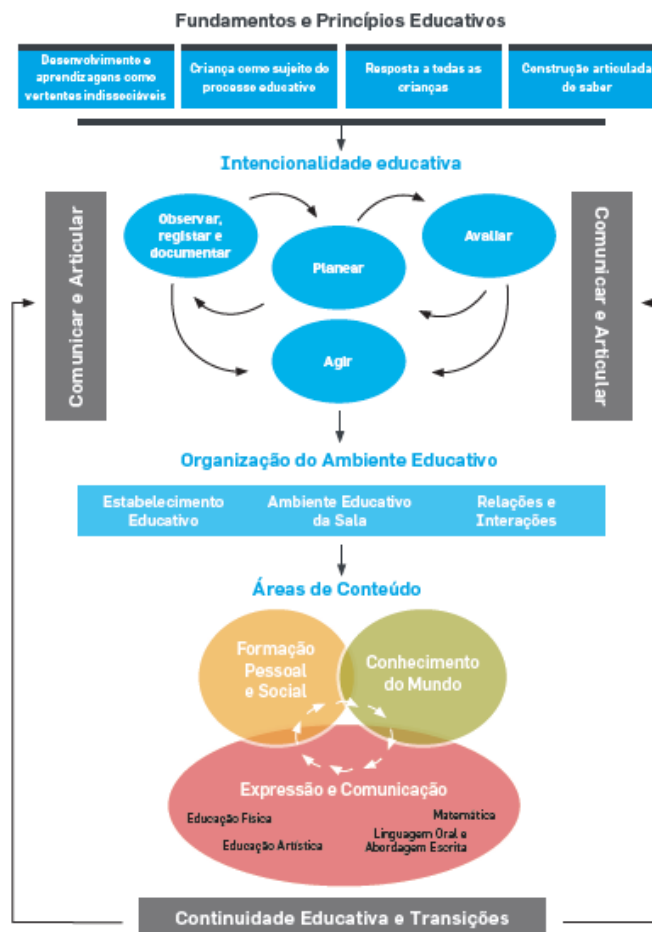
Em suma, este documento legal tem um carácter de extrema importância, uma vez que promove o direito à educação a todos os indivíduos da sociedade no que diz respeito à igualdade de oportunidades educativas, isto é, uma escola com todos e para todos (Leite, 2002).

1.2.1 Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A EPE é destinada às crianças com idade compreendida entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo esta a primeira fase da educação básica, pois possibilita um conjunto de condições que determinam o sucesso da transição para o 1CEB (Formosinho et al., 2013).

O currículo na EPE começou a ser operacionalizado com a criação das OCEPE, que surgiram pela primeira vez em 1997 com o Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, na sequência da Lei-Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), sendo que a última revisão foi feita em 2016. Este documento abarca um conjunto de orientações e princípios que devem ser considerados pelo Educador de Infância (EI) ao longo da sua prática. No Capítulo IV da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro do Artigo 10.º são abordados os diversos objetivos da EPE, como por exemplo promover o desenvolvimento pessoal e social, despertar a curiosidade e o pensamento crítico.

Tendo em conta ao documento das OCEPE, este está organizado em três secções: o *Enquadramento Geral*, onde estão elucidados três tópicos como os “Fundamentos e princípios da pedagogia”, a “Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo” e, por fim, a “Organização do ambiente educativo”. Na segunda secção estão evidenciadas as *Áreas de Conteúdo*, entre elas, a “Área da Formação Pessoal e Social”, a “Área da Expressão e Comunicação” e a “Área do Conhecimento do Mundo” e, na última parte, está patente a *Continuidade Educativa e Transições*. Estas três áreas devem ser abordadas de forma interligada, englobando os diferentes tipos de aprendizagem (Silva et al., 2016). Deste modo, na figura seguinte é possível verificar resumidamente a organização geral das OCEPE:

Figura 1 - Organização das OCEPE

Fonte: Silva et al., (2016, p. 7)

Relativamente à “Área de Formação Pessoal e Social”, o EI deverá potencializar nas crianças, atitudes, disposições e valores que são o suporte de uma cidadania autónoma, consciente, solidária e inclusiva. Já a “Área de Expressão e Comunicação”, abarca quatro domínios: da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por último, da Matemática. Esta área é compreendida como a área básica, visto que abrange diferentes formas de linguagem que são importantes para a criança se relacionar com os outros, exprimindo os seus pensamentos e emoções de forma criativa (Silva et al., 2016).

Para finalizar, na “Área do Conhecimento do Mundo” as crianças têm a oportunidade de aprender mais do que aquilo que já sabem e de concretizar novas experiências na natureza, de modo a construírem teorias sobre o conhecimento do mundo, através das brincadeiras, da exploração dos espaços, objetos e materiais (Silva et al., 2016). Por isso, cabe ao Educador de Infância proporcionar espaços livres para que as

crianças despertem a curiosidade e interesse em explorar e compreender o meio que as rodeia.

1.2.2 Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao Ensino Básico (EB), a LBSE define-o como universal, obrigatório e gratuito com a duração de nove anos. A entrada neste nível de ensino é realizada por crianças que completam os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Neste sentido, o EB está organizado em três ciclos: o 1CEB composto por quatro anos, o 2CEB de dois anos e, por fim, o 3CEB de três anos. Incidindo apenas no 1CEB, este é também orientado por documentos oficiais que orientam o processo educativo dos docentes do 1CEB, destacando-se o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável (Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho de 2021).

Atualmente, a matriz curricular do 1CEB está estruturada de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, sendo que este Decreto faz referência ao projeto da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC).

Assim sendo, na figura seguinte é possível verificar como está estruturada a matriz Curricular para o 1CEB, tendo como componentes do currículo: o Português e a Matemática com um mínimo de sete horas por semana, à exceção do Estudo do Meio em que a carga horária mínima são apenas três horas semanais.

Para além das disciplinas supramencionadas, na matriz curricular estão também evidenciadas as disciplinas de Educação Artística e Expressão Físico-Motora, Inglês, Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar que deverá abranger de forma transversal a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Figura 2 - Matriz curricular para o 1CEB

Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f) TIC (f)	7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)		3	1
Oferta Complementar (e)			
Inglês			--
Total (g)		25	25
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

Fonte: Decreto-Lei n.º 55/2018, de 10 de julho

No entanto, apesar de existir estes documentos orientadores, os profissionais da educação têm flexibilidade de escolher o modo mais adequado para explorar os conteúdos, utilizando as estratégias e materiais que melhor se adequam pois, “[...] é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem, e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 15). Acerca deste assunto, Serra (2004) alega que a articulação curricular engloba as atividades que a escola realiza com intuito de facilitar as transições entre ciclos. Desta forma, é esperado que as crianças adquiram as competências previstas no PASEO.

1.3 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

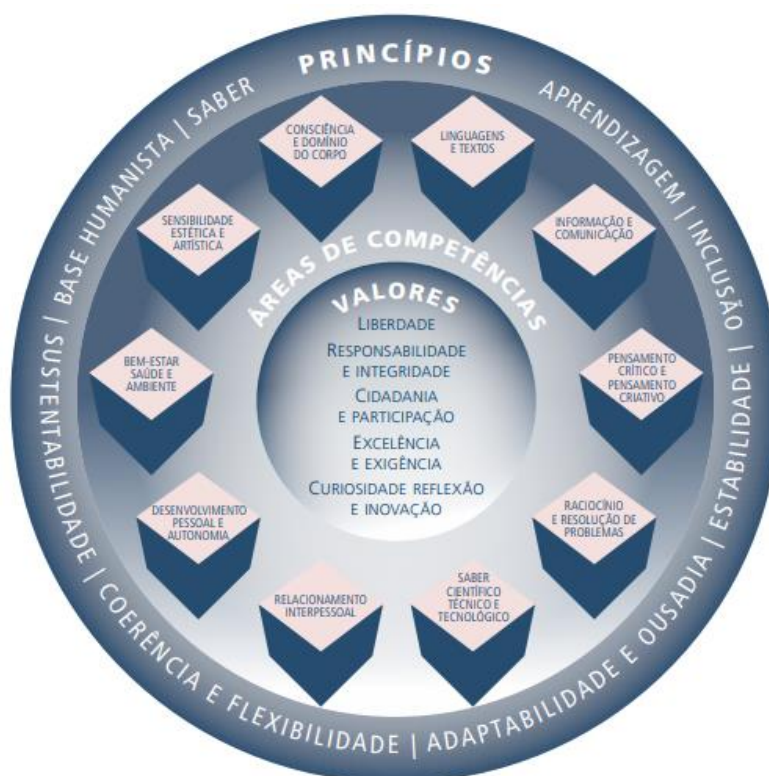
A formação e a educação são bases preponderantes para o futuro do país e dos indivíduos, onde a educação para todos deve ser de qualidade. Deste modo, cabe à escola, como ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, oferecer aos alunos as variadas literacias que necessitam de mobilizar como forma de dar resposta às exigências destes novos tempos de mudança (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). É neste sentido que surge o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017,

de 26 de julho e afirma-se como uma “[...] matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (p. 15484).

De acordo com Martins et al. (2017) este é um perfil que tem uma base humanista pois exprime a consideração de uma sociedade centralizada no indivíduo e na dignidade humana como valores essenciais. Desta forma, a aprendizagem deve ser sempre o centro de todo processo educativo porque “Sem boas aprendizagens, não há bons resultados” (Roldão et al., 2017, p. 10).

Este documento encontra-se organizado por *Princípios*, *Visão*, *Valores*, *Áreas de Competência*, dimensões principais do PASEO explanadas no esquema concetual seguinte (Esquema 2).

Esquema 2 - Esquema concetual do PASEO



Fonte: Martins et al., (2017, p. 11)

No que diz respeito aos *Princípios*, estes orientam e justificam as ações dos estabelecimentos de ensino e da gestão do currículo de todas as disciplinas. A *Visão* relaciona-se com aquilo que os alunos devem adquirir quando terminarem a escolaridade

obrigatória. Quanto aos *Valores*, estes remetem para as atitudes e comportamentos que devem ser considerados na vida quotidiana. Por fim, as *Áreas de Competências* surgem como dimensão central do perfil, sendo que estas abarcam um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem desenvolver e colocar em prática em várias ocasiões (Martins et al., 2017). No esquema abaixo está ilustrado esse conceito revelando a interligação das três dimensões.

Esquema 3 - Esquema concetual de competência



Fonte: Martins et al., (2017, p. 19)

Importa evidenciar que as *Áreas de Competências* referidas neste perfil são: as linguagens e textos; a informação e comunicação; o raciocínio e resolução de problemas; o pensamento crítico e o pensamento criativo; o relacionamento interpessoal; o desenvolvimento pessoal e autonomia; o bem-estar, saúde e ambiente; a sensibilidade estética e artística; o saber científico e tecnológico e, por fim, a consciência e o domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Conclui-se que este documento não pretende, de certo modo, uma unanimidade das aprendizagens dos alunos no fim da escolaridade obrigatória, mas sim, realizar aquilo que é preferível atingir com a flexibilidade necessária (Martins et al., 2017).

1.3.1 Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC)

Atualmente, recomenda-se que a aprendizagem seja tornada mais eficaz no sucesso dos padrões de qualidade de modo a obter as competências previstas no PASEO, “Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (Martins et al., 2017, p. 5). De forma a alcançar essas mesmas competências recomendadas no perfil, o Ministério da Educação (ME) decretou o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, através do qual promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) para o Ensino Básico e Secundário (Cosme, 2018).

Este projeto adveio das prioridades elucidadas no Programa do XXI Governo Constitucional e foi desenvolvido como uma experiência pedagógica. Esta experiência, foi realizada como projeto-piloto que abrangeu estabelecimentos públicos e privados, cujos órgãos administrativos demonstraram interesse na implementação do mesmo no ano letivo de 2017/2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Findo o período experimental deste projeto, foi publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, com intuito de ampliar e institucionalizar o PAFC nas escolas. Neste sentido, importa refletir seriamente acerca dos desafios, das exigências e das implicações deste projeto visto que o mesmo orienta as escolas e auxilia os docentes no investimento de outras maneiras de organizarem os espaços e os tempos de trabalho (Cosme, 2018).

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho determina que, no âmbito da AFC,

[...] as escolas podem gerir até 25%: a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação (p. 2933).

É importante evidenciar que com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, o espaço de autonomia aumentou visto que as instituições podem fazer uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base.

Os discursos normativos têm sido marcados não só pela autonomia da escola como também pela gestão flexível do currículo. Neste sentido, e numa ótica de inclusão social e de igualdade de acesso à educação, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estabelece o regime jurídico da Educação Inclusiva, abrangendo os estabelecimentos de ensino públicos e privados e promover melhores aprendizagens, através da cooperação entre as escolas, os docentes, os alunos, as famílias e a comunidade, gerindo o currículo de forma flexível e contextualizada (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Nesta perspetiva, surgem as AE que visam desenvolver as áreas de competência estabelecidas no PASEO. Estes dois documentos orientadores são referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a articulação das decisões inerentes às diversas dimensões do desenvolvimento curricular (Roldão et al., 2017). Salienta-se que as AE referentes ao EB são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018,

de 19 de julho, e estão distribuídas por ano curricular e por componentes do currículo. Assim sendo, as AE não têm como propósito substituir os programas mas sim, haver uma expansão dos mesmos com intuito dos alunos serem aptos a: “(i) realizar e consolidar aprendizagens de forma mais efetiva; (ii) desenvolver competências que requerem um tipo de trabalho, nas salas de aula, mais exigente, mais prolongado e mais diferenciado” (Trindade 2018, p. 14).

Por toda esta análise, a gestão curricular supõe e aceita ajustes ao longo do desenvolvimento dos processos de ensino/aprendizagem, considerando também que, tão importante como os resultados, é o próprio processo de aprendizagem (Morgado, 2003).

1.4 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Na perspectiva de Nóvoa (2009) não é possível definir um “bom professor”, porém é possível exprimir algumas disposições que caracterizam o trabalho dos docentes na atual sociedade. É neste sentido que os docentes devem refletir e repensar acerca das suas práticas, tendo como propósito a aprendizagem significativa por parte das crianças e a formação de sujeitos conscientes e críticos (Cardoso, 2013). Para tal, o professor de hoje tem de conseguir “[...] criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais [...]” (Alarcão (2010, p. 32). Para que tal suceda, existem três qualidades que qualquer docente deverá possuir, uma referência cultural, moral e pedagógica visto que estas são indispensáveis para a edificação da sua autonomia profissional (Torres, citado por Morgado, 2016).

Nesta ótica foi necessário aprovar um referencial comum à prática pedagógica dos docentes de ambas as valências. Assim sendo, surgem dois Decretos-Lei: o Decreto-Lei n.º 240/2001 e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto que respetivamente aludem o Perfil Geral de Desempenho Profissional do EI e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do EI e do Professor do 1CEB.

O primeiro documento normativo define “O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário [...]” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5569). Neste é aprovado o perfil geral de desempenho profissional de todos os docentes e está disposto em quatro dimensões sendo elas: 1) dimensão profissional, social e ética; 2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da

aprendizagem; 3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por fim, 4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Relativamente ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, este refere-se “[...] à aprovação dos perfis de desempenho específicos de cada qualificação profissional para a docência, começando pelos relativos ao educador de infância e ao professor do 1.º ciclo do ensino básico” (p. 5572). Este encontra-se também dividido em três secções: 1) o perfil do professor; 2) a conceção e desenvolvimento do currículo e, por fim, 3) a integração do currículo. É de salientar que este decreto se encontra dividido em duas partes, sendo elas o perfil que deverá ser tido em conta pelo EI e o que deverá ser assumido pelo docente do 1CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Quanto à conceção e desenvolvimento do currículo na EPE, o EI concebe e desenvolve o currículo, não só através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, tal como todas as atividades têm como objetivo construir aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne ao perfil específico do professor do 1CEB, este realça que o currículo realizado deverá incluir os saberes científicos das diversas áreas que o fundamentam e as competências necessárias para promover aprendizagens socialmente relevantes (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Tal como mencionam Zoran e Vieira (2018) os docentes assumem-se como “[...] os principais agentes de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes a tarefa de dinamizar o currículo das suas disciplinas, adequar as atividades, conteúdos, estratégias e metodologias de trabalho à situação concreta de cada turma e à especificidade de cada aluno” (p. 72).

No que concerne aos EI, Silva et al., (2016) alega que cabe a estes apoiar, estimular e incentivar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, partindo sempre das experiências e do envolvimento com o seu meio social para que consigam descrever, refletir e debater, em grupo, as suas ideias e escolhas.

Relativamente aos professores cabe a estes cumprirem a missão de organizar a escola, pois “[...] desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica” (Antunes & Silva, 2015, p. 79). Em suma, estes perfis, são “[...] suficientemente abrangentes para se poderem ajustar a diferentes contextos e circunstâncias [...]” e, por isso, “[...] não aniquilam, antes fazem sobressair a dimensão marcadamente individual e pessoal do ser-se professor” (Vasconcelos, 2009, p. 26).

Capítulo II – Ensino à Distância: Uma Modalidade Educativa

O ano de 2020 foi encarado como um ano desafiante para toda a população a nível nacional e internacional. Esses desafios foram originados pelo aparecimento do novo Corona Vírus (Covid-19), sendo que a 30 de janeiro a Organização Mundial de Saúde considerou que esta pandemia colocava em causa a saúde pública a nível internacional (OMS, 2022). Quanto à Região Autónoma da Madeira (RAM), através do Despacho n.º 100/2020 de 13 de março, a Secretaria Regional de Saúde e a Proteção Civil, decretaram a situação de Alerta em todo o território Regional por um período estimado de 30 dias com intuito de conter a propagação do vírus (Despacho n.º 100/2020, de 13 de março). Após o agravamento epidemiológico que na altura se fez sentir, foi elaborada a declaração de Estado de Emergência em território Nacional havendo um confinamento compulsivo de toda a população a partir de 18 de março de 2020, obrigando assim ao encerramento de todas as instituições de ensino (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março). Esta situação gerou grande preocupação por parte das famílias e dos docentes, visto que estes não sabiam como lidar com esta nova realidade, levando à implementação e adequação do chamado Ensino à Distância (EaD). Nos tópicos seguintes serão abordados os conteúdos relacionados com esta nova forma de ensino, nomeadamente o envolvimento familiar e a utilização das tecnologias na implementação do EaD.

2.1 O Ensino à Distância em Educação

A sociedade contemporânea está a sofrer constantes alterações, originando assim novas tendências e estilos de vida tal como esta metodologia de ensino (Santos, 2000). Assim, devido a estas abismais transformações, importa evidenciar que a educação deverá ser uma preocupação prioritária (Santos, 2000).

Neste sentido, e tendo em conta a imprevisibilidade do presente e do futuro, os docentes devem implementar nas suas práticas educativas diversas metodologias e atividades de ensino, tendo em conta a esta nova realidade, pois “Ensinar e aprender estão a ser desafiados como nunca até agora” (Moran, 2005, p. 69). Atendendo a esta citação, é possível constatar que a relação entre a tecnologia e a pedagogia alterou principalmente a forma como alguns docentes estavam habituados a trabalhar, isto é, rompendo com o

uso exclusivo do manual escolar, tornando desafiante para estes no que diz respeito à criação de novas formas de implementação dos conteúdos à distância (Moreira, 2012).

O EaD é entendido como uma metodologia de aprendizagem que se encontra inserida no amplo domínio da sociedade, da comunicação e do saber (Santos, 2000) e é entendida como a separação entre o aluno e o professor (Valadares, 2011), permitindo que estes “[...] comuniquem, interajam, cooperem e colaborem remotamente através da Web” (Lopes & Silva, 2020, p. 173).

Em Portugal o EaD foi iniciado no século passado e progrediu através de diversas gerações, fazendo-se acompanhar pelo desenvolvimento das telecomunicações, da informática e da *internet* (Moore e Kearsley, citado por Lima & Capitão, 2003). Neste sentido, é possível evidenciar que o uso das tecnologias aumentaram consideravelmente, criando assim novos modelos de formação à distância (Lima & Capitão, 2003). De acordo com Lopes e Silva (2020) o EaD é visto como uma modalidade educativa e formativa do EB onde está previsto na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, e é regulamentado pela Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Este documento define o EaD como “[...] uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (p. 17).

Ainda assim, de acordo com Lopes e Silva (2020) existem duas modalidades de EaD: a comunicação assíncrona e a síncrona. No que diz respeito à comunicação assíncrona esta “[...] ocorre quando uma pessoa pode comunicar de cada vez” (Jonassen, 2007, p. 269) enquanto a comunicação síncrona é o oposto, isto é, possibilita a comunicação entre o professor e os alunos de forma imediata e em tempo real numa sala virtual (Lopes & Silva, 2020).

Relativamente à comunicação assíncrona, esta foi a mais utilizada quando se implementou esta forma de ensino na Prática Pedagógica II, visto que a mesma proporciona aos alunos a autonomia de concluir as suas tarefas sempre que quiserem e em qualquer lugar, sendo apenas necessário o acesso à *Internet*. Apesar desta não suceder em tempo real, implica que os alunos não recebam de imediato o *feedback* dado pelo professor mas possibilita a interação com o mesmo e com os colegas (Lopes & Silva, 2020). É também relevante destacar que por ser uma aprendizagem que não exige a presença física dos alunos num determinado espaço e tempo é “[...] mais centrada nos

alunos porque permite respeitar as suas diversas especificidades” (Lopes & Silva, 2020, p. 177).

Nesta vertente, no quadro seguinte estão evidenciadas as vantagens e desvantagens do EaD indicadas por todos aqueles que a estudaram (Santos, 2000).

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens do EaD

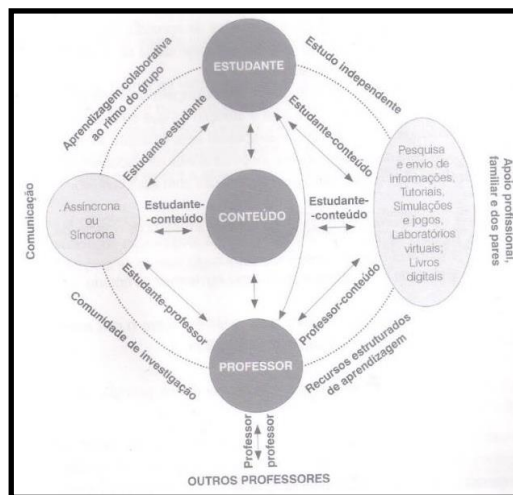
Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"> → Possibilita maior disponibilidade e ritmos de estudo distintos; → Origina métodos e formas de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências; → Desperta a aprendizagem, possibilitando um desenvolvimento pessoal contínuo dos alunos, atribuindo-lhes mais autonomia; → Proporciona a experimentação e a familiarização com a tecnologia; → Permite ao aluno escolher o método de aprendizagem que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem; → Torna os conteúdos das aulas mais atraentes, particularmente os que se apresentam em formato multimédia; → Favorece a conciliação entre a escola e a vida familiar; 	<ul style="list-style-type: none"> → Não disponibiliza uma relação humana entre aluno/professor típica de uma sala de aula; → Prejudica a auto-motivação; → Impõe alguns conhecimentos tecnológicos; → Encara algumas barreiras relacionadas com a reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas por parte dos alunos mais conservadores e resistentes à inovação e mudança; → Pode ser encarado como um possível inimigo das deslocações;

Fonte: Adaptado de Santos (2000)

Tal como abordado anteriormente, a comunicação síncrona e assíncrona, aproximam o modo de ensinar e de aprender a um ambiente instrutivo mais formal, à implementação ou negociação do conteúdo, à imposição das atividades de aprendizagem e à sua avaliação (Lopes & Silva, 2020). Para além disto, segundo Anderson (referido por

Lopes & Silva, 2020) a aprendizagem realiza-se através das relações entre professor, estudante e conteúdo (Figura 3).

Figura 3 - Tipos de interações no EaD

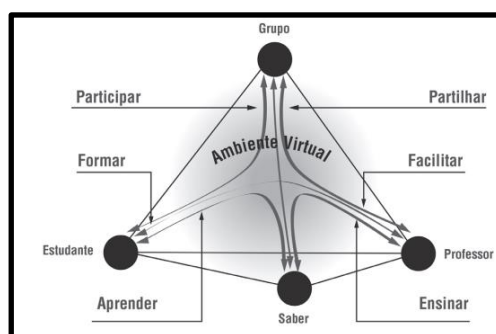


Fonte: Adaptado de Anderson, citado por Lopes e Silva (2020, p. 179)

Para que esta relação ocorra deverão ser utilizadas diversas ferramentas como a voz, o texto e o vídeo nos dois tipos de comunicação. Estas possibilitam a criação de um contexto eficaz de aprendizagem, visto que auxiliam na colaboração entre os vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (Lopes & Silva, 2020).

Complementando com a perspectiva do autor acima referido, Faerber defende que o modelo de interação em ambientes virtuais baseia-se no princípio de que a promoção de relações sociais na comunidade educativa é um elemento imprescindível para o sucesso educativo (Moreira, 2012). Este modelo (Figura 4) foi desenvolvido tendo por base a triangulação dos elementos acima referidos (professor, estudante e conteúdo) sendo posteriormente acrescentado o elemento “grupo” (Moreira, 2018).

Figura 4 - Modelo de interação em ambientes virtuais



Fonte: Fearber, citado por Moreira (2018)

Assim, com a criação do novo elemento “grupo”, “[...] emergem três dimensões determinantes no desenvolvimento das interações entre os elementos da comunidade: *participar, facilitar e partilhar*” (Moreira, 2018, p. 45). Relativamente ao *participar* corresponde às inter-relações que se cria entre o aluno e os seus colegas, abrangendo a comunicação, a organização e a interdependência entre os elementos. Quanto ao *facilitar* tem a ver com as relações entre o docente e o grupo, que por sua vez têm como finalidade preparar, esclarecer, sugerir e ajudar o grupo, determinando assim o docente como um apoio à edificação conjunta do saber. E, por fim, o *partilhar* faz referência ao conceito de aprendizagem colaborativa (Moreira, 2018).

Por tudo isto, o EaD tem desempenhado uma função de extrema relevância no domínio do conhecimento, expondo atualmente marcas de alguma vitalidade e maturidade onde se pode prever um crescimento gradual da sua relevância nos processos de aprendizagem ao longo da vida (Keegan et al., 2002). Contudo, é de enfatizar que esta forma de ensino foi desafiante tanto para os docentes como também para as famílias, aspeto que será abordado no tópico seguinte.

2.1.1 A escola em casa: a participação da família no EaD

A transformação abrupta do modelo escolar teve influência na aprendizagem, havendo assim uma drástica adaptação por parte das famílias, professores e alunos. Com esta incrível alteração, o sistema educativo teve a necessidade de implementar outros métodos tais como o EaD. Esta forma de aprendizagem impôs às famílias a obrigação destas estarem mais próximas das crianças e do seu processo escolar (Rodrigues et al., 2021).

Atualmente, o papel da família não pode ser descurado visto que muitas das vezes estas assumem o perfil de docente, sem de facto o serem. Esta dependência entre a escola e a família tem um contributo acrescido na vida de qualquer criança pois, apesar de algumas transformações que estas têm suportado, a família e a escola são as bases essenciais no desenvolvimento social, emocional, físico e intelectual dos educandos (Rodrigues et al., 2021). Assim, crê-se que “A família e a escola partilham esta missão do sucesso escolar e pessoal dos indivíduos” (Rodrigues et al., 2021, p. 359).

Esta repentina mutação do ensino presencial para o EaD e os desafios familiares que ela transmitiu, precocemente foram alvo de inquietação a nível mundial. Neste sentido, não foram só os alunos a suportar esta alteração, os pais também tiveram de o

fazer, sendo que enquanto trabalhavam (teletrabalho), auxiliavam os seus educandos nas tarefas escolares trazendo-lhes de igual modo novos desafios (Rodrigues et al., 2021).

Nesta ótica de ideias, a instituição de ensino deve disponibilizar-se para assegurar uma ligação através de um trabalho em equipa entre escola-família a fim de supervisioná-las. Esta conexão deverá proporcionar soluções em conjunto com o pessoal docente, como por exemplo no apoio da disponibilização de estratégias (OPP, 2020). Esta união é de carácter insubstituível, dado que este tem como propósito promover um bom desenvolvimento humano e escolar, uma vez que são eles que garantem a continuidade do ensino em casa. Por essa mesma razão, a cooperação entre ambos “[...] exige vontade, tempo, perseverança. Mas é uma das condições essenciais para que os processos de aprendizagem sejam mais ricos e melhores os resultados dos alunos” (Leite & Alves, 2005, p. 6).

No que concerne ao encerramento das escolas e a adoção deste sistema de ensino não foi, não é, nem continuará a ser unânime (Rodrigues et al., 2021). Porém, existem professores que defendem que o EaD deveria ter sido um dos últimos recursos a implementar, tal como evidencia Neto (2020) as aulas em tempo de pandemia não são essenciais, visto que brincar ao ar livre, para este autor, é o mais importante. As crianças não deveriam estar em casa mas sim na escola, pois estas não têm aptidão para estarem focadas durante muitas horas, perdendo de igual modo o contacto social devido ao isolamento (Neto, 2020). Esta ideia vai ao encontro da perspetiva defendida por Rodrigues et al. (2021) em que “[...] muitas crianças e jovens perderam o contacto social que é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento” (p. 367).

Por tudo isto, importa reter que, com a colaboração entre os pais e os filhos no percurso escolar, o vínculo afetivo entre ambos poderá ficar ainda mais fortalecido devido ao tempo que passaram juntos. É de salientar que este efeito obriga uma gestão que nem todas as famílias têm condições para o fazer. Portanto, qualquer que seja o modelo educativo que o futuro possa reservar, a relação entre família-escola merece e deverá permanecer um lugar de destaque pela contribuição significativa que esta tem para o êxito escolar dos jovens (Rodrigues et al., 2021). Ainda assim, pode-se referir que a família tem um papel imprescindível e de grande competência no dia a dia e na vida dos seus educandos pois ela também “Ensina com os hábitos que adquiriu, com valores que pratica, com a linguagem que usa, com os exemplos que dá, com as regras que instruiu” (Leite & Alves, 2005, p. 3). Em modo conclusivo, é de realçar que os ambientes familiares são

muito importantes para a educação das crianças e cabe aos pais terem consciência dessa influência (Leite & Alves, 2005).

2.2 A Tecnologia: a utilização das TIC no EaD

As formas de aprender e de ensinar nunca foram tão desafiantes como agora (Moran, 2005). Com a formidável evolução tecnológica os alunos aprenderam de muitas formas e em lugares distintos, visto que a sociedade está a ser transformada pela tecnologia (Lopes & Silva, 2020). Neste sentido, “A *democratização* das sociedades, o *novo paradigma educacional* e o desenvolvimento de *novas Tecnologias de Informação e Comunicação* (TICs) conduziram ao surgimento de *novas formas de ensino e aprendizagem*” (Valadares, 2011, p. 13).

Podemos considerar que as TIC têm muito para oferecer no campo educacional “[...] embora possam alterar a relação pedagógica” (Moreira, 2000, p. 101). Por isso, é esperado que os professores utilizem as tecnologias digitais para que haja uma melhoria na aprendizagem da criança, aproveitando o interesse das mesmas com a sua implementação (Brito et al., 2016).

De acordo com Souza (2005), o uso da tecnologia por si só não assegura uma melhoria na educação. Assim, como evidencia Carrega (2013) os docentes devem descobrir os caminhos certos para tirar proveito das novas tecnologias e das diversas plataformas de aprendizagem que atualmente estão a surgir. Por esta mesma razão, com o surgimento das mesmas está a formar-se uma nova sociedade e a escola tem que se ajustar a esses novos desafios (Carrega, 2013).

Posto isto, e como resposta à necessidade de criar aptidões que permitam aos alunos acompanhar o progresso tecnológico emergente nos dias de hoje, de acordo com a legislação em vigor, o artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, evidencia que as TIC são divulgadas como “[...] componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino, constituindo esta última componente uma área de natureza instrumental, de suporte às aprendizagens a desenvolver” (p. 2933). Neste sentido, devido a esta transversalidade, cabe aos professores intensificarem a sua utilização de forma integrada e em articulação com as diversas áreas curriculares (Pires, 2009).

Assim sendo, são divulgadas as *Orientações Curriculares para as TIC no ICEB pela DGE* (2018a) onde é reconhecida a importância das TIC no currículo enquanto

oportunidade para o desenvolvimento de competências digitais conducentes à realização de uma cidadania responsável, crítica e ativa. Por esta ser uma disciplina de cariz transversal, cabe aos docentes terem um papel fundamental enquanto responsáveis pelo ensino pois, de acordo com o documento acima referido, estes devem adequar “[...] as ações estratégicas em função do ano de escolaridade e das características e interesses dos alunos, atendendo ainda às condições infraestruturais da escola” (p. 2).

Tal como evidenciado no tópico anterior, com situação pandémica atual, as TIC foram ainda mais utilizadas para poder vencer as barreiras da distância e ultrapassar as condicionantes da separação entre o professor e o aluno (Santos, 2000). Nesta vertente, para desenvolver atualmente o EaD os docentes precisaram de criar novos recursos e materiais com significado lógico, caso contrário os mesmos não serão aprendidos, de forma significativa, visto que no ensino presencial ou à distância quem realmente aprende é o aluno (Valadares, 2011). Contudo, um outro aspeto a ter em conta é a criação de conteúdos e a seleção de recursos para uma aula de EaD, pois a preparação da mesma é um processo demorado e que exige muito tempo. Neste sentido, é fundamental que o docente, com algum tempo de antecedência, prepare todas as atividades de aprendizagem de modo a evitar contratempos desnecessários (Moreira & Horta, 2020).

De acordo com Lagarto citado por Santos (2000), o docente tem vindo cada vez mais a desistir da ideia quanto à sua posição tradicional de transmissor de conhecimentos para se converter num facilitador, organizador e orientador, ou seja, num administrador de formação proveitosa e pedagógica a que os seus alunos têm acesso, por via de outras fontes, para estudarem à distância e mediante o seu próprio ritmo de aprendizagem. Neste sentido, o docente desempenha um papel determinante no EaD e será sempre encarado como um dos elementos decisivo, nos processos formativos ou educativos (Freitas citado por Santos, 2000).

Por tudo isto,

A escola tem como principal função preparar os alunos para o seu futuro, de modo que deve estar preparada para dar respostas adequadas ao contexto em que se insere, devendo até antecipar-se às mudanças tecnológicas e sociais no sentido de se tornar uma verdadeira *Escola do Futuro* (Pires, 2009, p. 52).

Capítulo III – Perspetivas Teóricas Inerentes à Prática Pedagógica

Neste capítulo são evidenciadas algumas perspetivas teóricas que contribuíram para planificar e colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos nas Práticas Pedagógicas. Para tal, refere-se que foram empregues várias estratégias e atividades que modelaram todas as intervenções pedagógicas tendo em consideração as particularidades das crianças.

Pretende-se assim indicar e descrever ao longo do presente capítulo os princípios orientadores utilizados para a promoção do êxito escolar. Deste modo, salienta-se a importância da planificação no trabalho docente, sendo esta utilizada para análise e reflexão dos dados obtidos. É também referida a Educação para a Cidadania em contexto escolar, a aprendizagem cooperativa e a relevância do jogo e dos materiais manipuláveis na aprendizagem significativa da criança. Por fim, são abordados o tempo e o espaço pedagógico e a importância da sua organização.

3.1 Estratégias de Intervenção

Reconhece-se que o docente não é detentor de todo o conhecimento, porém está constantemente em aprendizagem quer dentro ou fora da escola. É neste sentido que é importante que os profissionais da educação sejam reflexivos ao longo da sua ação pois, de acordo com Alarcão (2010) “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Nesta vertente, o docente pode criar e desenvolver, sempre que necessário, novas estratégias e metodologias de ensino-aprendizagem que correspondem às necessidades específicas do grupo.

3.1.1 A Planificação Docente

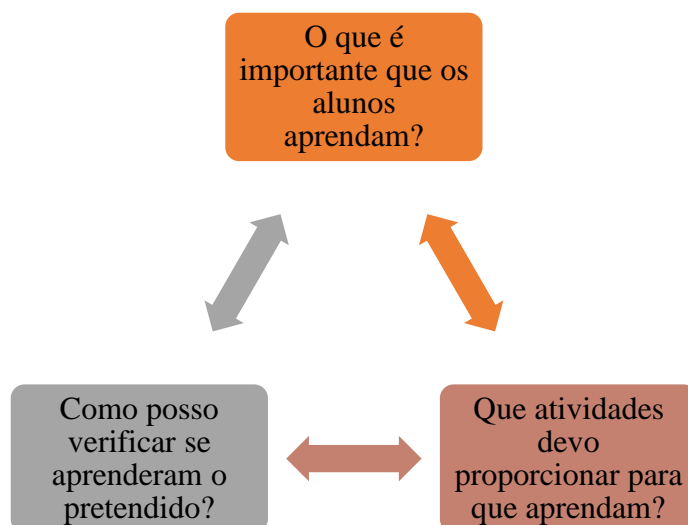
“Planificar é o primeiro passo a dar quando se tem de iniciar um processo, uma atividade”
(Neres, 2014, p. 93)

A planificação é essencial no ensino pois permite que os professores definam a conexão entre os alunos e o currículo, ou seja, entre os conteúdos que tem de lecionar e o contexto da sua sala de aula (Silva & Lopes, 2015a).

Nesta linha de pensamento, a planificação refere-se à “[...] preparação e organização do espaço, dos materiais e das situações de ensino-aprendizagem” (Molina, 2003, p. 93). É através desta que o professor deve tomar decisões sobre o que fazer, quando e como. Assim, e de acordo com Molina (2003) é essencial que se dedique com alguma antecipação à sua elaboração, de modo a delinear estratégias coerentes e contínuas tendo em conta as necessidades dos alunos (Silva & Lopes, 2015a). Nesta vertente, “[...] um professor preparado é um professor eficaz” (Molina, 2003, p. 93). A planificação apesar de tudo orienta o trabalho no sentido de alcançar determinados objetivos.

Neste sentido, e em concordância com Silva e Lopes (2015a), antes de iniciar a elaboração de uma planificação, importa que o docente tenha em atenção as seguintes questões que estão evidenciadas no esquema seguinte:

Esquema 4 - *Questões fundamentais na elaboração de uma planificação*



Fonte: Silva e Lopes (2015a, p. 5)

Desta forma, na elaboração de uma planificação é importante definir para cada conteúdo um ou mais objetivos presentes nas AE, enumerar uma série de atividades significativas e definir diferentes recursos de modo a averiguar se de facto os alunos percebem as temáticas abordadas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o docente deverá planificar de forma integrada e flexível, contemplando os dados recolhidos através da observação e avaliação bem como as propostas das crianças e as situações imprevistas. É importante que este também planifique atividades que fomentem o aparecimento de objetivos transversais e abrangentes, assegurando, assim, aprendizagens nos diversos domínios curriculares.

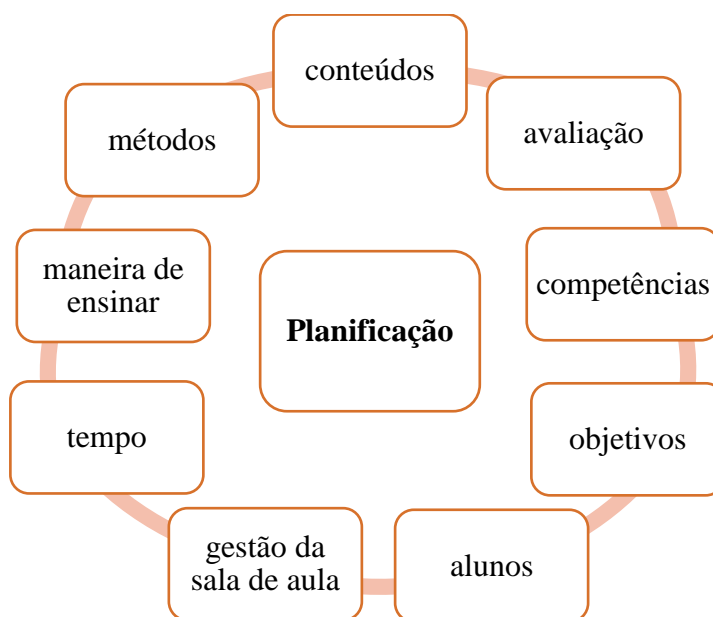
Nesta vertente, a planificação não deve ser entendida como um produto encerrado e realizada apenas por um único docente. É relevante elaborá-la de forma interdisciplinar e transdisciplinar, isto é, planificar juntamente com os professores de outras disciplinas, uma vez que “A integração do planeamento [...] na prática educativa implica o envolvimento ativo dos diferentes participantes: crianças, pais/famílias e outros profissionais” (Silva et al., 2016, p. 16).

Na perspetiva de Silva e Lopes (2015a) existem três tipos de planificação que determinam a relação entre o ensino e a aprendizagem no contexto de sala de aula, nomeadamente:

- a) Planificação a longo prazo – o docente distribui os conteúdos do programa pelos três períodos letivos de forma equitativa, com objetivo de cumprir o programa;
- b) Planificação a médio prazo – corresponde a uma planificação mais detalhada que implica decisões do professor relativamente aquilo que este considera importante abordar;
- c) Planificação a curto prazo – este tipo de planificação, comparativamente aos outros dois, corresponde à planificação de uma aula.

Ainda assim, de acordo com os mesmos autores, planificar o ensino e a aprendizagem é um procedimento muito árduo devido à quantidade de fatores que nela estão envolvidos porque exige trabalho e muita reflexão por parte do docente. O esquema seguinte explicita esse processo de forma abreviada, evidenciando assim todos os elementos incluídos e as questões orientadoras do trabalho a desempenhar pelo docente (Silva & Lopes (2015a).

Esquema 5 - Elementos envolvidos no processo de planificação



Fonte: Silva e Lopes (2015a, p. 14)

Concluindo, a planificação docente trata-se de um processo próprio e singular que varia de professor para professor, como forma de esclarecer uma futura atividade em que nela são também delineados os seus objetivos. É importante que após cada planificação executada o docente faça sempre uma reflexão com intuito de melhorar as próximas planificações.

3.1.2 A Promoção da Cidadania e Desenvolvimento em Contexto Escolar

A educação e a formação pessoal e social são alicerces imprescindíveis para o futuro da população, da sociedade e do país. Assim sendo, aspetos relacionados com a sustentabilidade, a igualdade, a identidade, a inovação e a participação na vida democrática estão no âmago da discussão atual. Neste sentido, cabe também à escola, enquanto ambiente conducente à aprendizagem e à evolução de capacidades, dar resposta às exigências dos tempos atuais (DGE, 2017). Assim, na visão de Barbosa (2007), “A educação, quando é verdadeira educação, é educação para os valores” (p. 113).

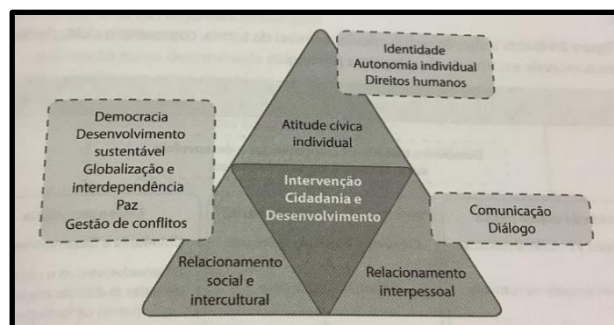
De acordo com o documento intitulado de “Educação para a Cidadania – linhas orientadoras”, a cidadania pode constituir-se como uma atitude, um comportamento ou a forma de estar na sociedade e tem como principal objetivo respeitar os valores explanados nos direitos humanos, mais especificamente os valores da igualdade, da justiça social e

da democracia (DGE, 2013). Neste sentido, cabe também às instituições de ensino educar para estes valores pois, enquanto processo educativo “[...] a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (DGE, 2013, p. 1).

Tendo em consideração esta temática enquanto processo educativo, podemos verificar que esta componente é uma área de trabalho que está presente nas diferentes e diversas ofertas educativas tendo em vista o exercício de uma cidadania ativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Porém, de acordo com o presente documento, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento integra o currículo e constitui-se como uma área transversal, de articulação disciplinar, com cariz interdisciplinar (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), não sendo imposta como uma disciplina individual ou isolada podendo ser evocada em todas as áreas curriculares (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Atentos às preocupações evidenciadas anteriormente, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) criado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, no ano de 2017 expôs ao governo uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC). Nesta vertente, a mesma “[...] integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica” (DGE, 2017, p. 2). Para além disto, através da ENEC, a cidadania assume-se assim, como um espaço curricularmente benéfico para o desenvolvimento de aprendizagens assentes numa intervenção tridimensional em conformidade com os três eixos recomendados por Cohen e Fradique (2018) sendo elas: a atitude cívica e individual; o relacionamento interpessoal e o relacionamento social e intercultural (Figura 5):

Figura 5 - Intervenção tridimensional da Cidadania e Desenvolvimento



Fonte: Cohen e Fradique (2018, p. 85)

Ainda assim, a proposta evidenciada pelo GTEC realça a necessidade de desenvolver a Educação para a Cidadania desde a EPE até ao fim da escolaridade obrigatória. De acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, esta disciplina faz parte das matrizes curriculares do EB e deve requerer métodos experimentais na sua aprendizagem, colocando-se de parte os pressupostos transmissíveis e retóricos. Contudo, cabe às escolas prepararem as gerações futuras para uma boa convivência em democracia e, conseqüentemente, estarem atentas aos problemas evidenciados pela sociedade, sendo certo que educar para a cidadania é um processo demorado e árduo (Fonseca, 2000).

Em suma é fundamental que os EI bem como os professores do 1CEB, tenham atenção a estes assuntos pois, a escola, enquanto lugar propício na vida das crianças, determina-se como um espaço de aprendizagens onde estas adquirem conhecimentos através das experiências vividas (Cardona et al., 2011). Todavia, é importante aludir que “[...] as acções pedagógicas orientadas para a promoção da aprendizagem da cidadania democrática não podem circunscrever-se à educação formal nem se limitar às instituições educativas”, isto é, a família também deve desempenhar um papel importante no desenvolvimento desta questão (Fonseca, 2000, p. 48).

3.1.3 A Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Freitas e Freitas (2003) a ideia de agrupar os alunos para que estes trabalhem na sala de aula a fim de obterem melhores resultados não é novidade. Portanto, definir e clarificar o conceito de Aprendizagem Cooperativa (AC) remete-nos para uma pluralidade de definições e abordagens de vários autores que se dedicam à investigação nesta área. Na perspetiva de Burden citado por Lopes e Silva (2010) “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (p. 142). Assim, a cooperação é entendida como uma metodologia de trabalho em grupo, de forma a alcançar objetivos específicos, procurando-se obter resultados benéficos para cada um como para todos os elementos constituintes do grupo (Johnson & Johnson citado por Fontes & Freixo, 2004). É importante também enfatizar que a cooperação é reconhecida por investigadores ligados ao campo educacional, como uma excelente abordagem de inclusão (Leitão, 2006). Neste sentido, as atividades de AC possibilitam às crianças a obtenção de melhores resultados escolares, aumentando, de igual modo, a interação entre elas e, por fim, desenvolvem aptidões sociais e cognitivas (Sanchez, 2005). Estas mesmas competências são necessárias para executar eficazmente uma tarefa em grupo (Lopes &

Silva, 2008) mas os objetivos pretendidos, através das atividades, só serão conseguidos se o grupo o conseguir (Bessa & Fontaine, 2002).

Esta metodologia de trabalho, proposta pelos docentes, implica que o trabalho em grupo seja construído cuidadosamente de forma que todos os alunos dialoguem e troquem informações para uma melhor compreensão dos conteúdos (Lopes & Silva, 2010). Nas escolas, principalmente nas primárias, Díaz-Aguado (2000) afirma que a AC parece ajudar a superar as dificuldades que por vezes existem na turma uma vez que este modelo pedagógico “[...] permite uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente, fomentando a responsabilidade individual e grupal” (Moreira, 2019).

Em conformidade com Lopes e Silva (2009), muitos docentes acreditam que estão a colocar em prática a AC, quando, na verdade, não o estão. Para que a atividade seja verdadeiramente cooperativa são precisas as cinco características que estão dispostas no esquema seguinte e que são indispensáveis para assegurar que os grupos elaborados sejam autênticos grupos cooperativos (Silva et al., 2018).

Esquema 6 - Características dos grupos cooperativos



Fonte: Silva et al. (2018, p. 17)

Ainda assim e considerando este tipo de aprendizagem, Lopes e Silva (2009) evidenciam que “[...] a estrutura de aprendizagem cooperativa, ao valorizar a utilização de métodos e actividades que potenciam a cooperação entre os alunos diferentes, facilita a atenção à diversidade dos alunos, incluindo os com NEE” (p. 145).

Tendo em apreço a citação acima, constata-se que a AC apesar de ser uma estratégia benéfica para a aprendizagem é de certa forma um estímulo para a inclusão de

todos os alunos pois, tal como referem os mesmos autores, existe uma aceitação dos alunos com NEE por parte dos restantes quando estes estão inseridos num ambiente cooperativo (Lopes & Silva, 2009).

Importa ainda assim mencionar que este tipo de trabalho requer uma especial atenção no que toca à sua organização. De acordo com Morgado (2003), a organização do grupo dos alunos deve assumir formas diferenciadas tendo em conta os objetivos e as tarefas de aprendizagem.

Por tudo o que fora referido conclui-se que a AC para além das suas implicações, potencia alguns aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, competências essas que devem ser transmitidas pelas escolas para que os alunos aprendam a estar e a viver na sociedade.

3.1.4 A Importância do Jogo e dos Materiais Didáticos na aprendizagem da criança

No que me diz respeito, atualmente os alunos sentem-se cansados devido à complexidade exigida pelo currículo do 1CEB, exigindo dos mesmos uma sobrecarga de conteúdos. Por esta mesma razão, cabe aos docentes motivar as crianças para a aquisição de novas aprendizagens, recorrendo à ludicidade, às diversas estratégias e aos materiais manipuláveis com intuito de motivar regularmente os seus discentes para a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Leite e Alves (2005) “[...] a motivação é um motor que orienta os nossos passos. Sem ela, é difícil fazer caminho. Para promovê-la é necessário conhecer alguns dos seus segredos e experimentar os seus diversos percursos” (p. 35). Ultimamente, vários autores valorizam o tempo livre, a brincadeira e o jogo como aspetos fulcrais na educação da criança (Máximo et al., 2004). Na perspetiva de Kishimoto (1994) esses jogos e materiais servem para auxiliar o docente na sua ação, tirar proveito dos resultados dos alunos em relação a essa aprendizagem, como também promover algumas habilidades.

Nesta ordem de ideias, Magalhães (2007) evidencia que “O acesso ao jogo e as actividades lúdicas é um direito da criança que assim exprime as suas motivações intrínsecas e as suas necessidades de exploração do envolvimento físico e social” (p. 113). Por esta razão, o docente deve recorrer aos jogos ao longo de toda a sua intervenção uma vez que este está sempre presente no dia a dia da criança (Abreu, 2011).

Por tantos benefícios que o jogo oferece, a falta da sua utilização e implementação é notória visto ser uma prática por vezes ignorada por alguns docentes, não refletindo nas potencialidades que este dispõe (Pessanha, 2003). Contudo, “Ao brincar a criança pode viver uma experiência particular: ali, ela pode ser tudo, todas as possibilidades se lhe oferecem” (Rodrigues, 2003, p. 45).

Na verdade, o jogo deve conter uma intencionalidade educativa e deve ser bem escolhido pelo docente, baseado na transmissão de certos valores, tais como as interações sociais (Jares, 2007). Assim, a ludicidade pode ser considerada uma ferramenta de articulação entre o desenvolvimento intelectual, físico e intercultural (Leite & Rodrigues, 2001).

Através da relevância do jogo e das suas características lúdicas, este é visto como um instrumento de formação para a crianças pois permite-lhes “[...] vantagens focalizadas no treino ou na estimulação ou na facilitação de aprendizagens, seja na socialização ou no mero prazer” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 30).

Para além dos jogos, a utilização de materiais manipuláveis são apresentados como um mecanismo de aprendizagem. No parecer de Botas e Moreira (2013) os materiais são “[...] objectos, instrumentos que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (p. 260) e devem ser usados sempre que as crianças necessitarem (Alsina, 2004).

De acordo com Caldeira (2009) a implementação de materiais manipulativos, possibilita que as crianças construam, transformem, integrem e interajam com o mundo físico que as rodeia, dando oportunidade às mesmas de desenvolverem os seus conhecimentos através do manuseamento e exploração de diversos objetos.

Contudo, de acordo com Botas e Moreira (2013) o docente assume uma função importante quanto à utilização deste tipo de materiais na sala de aula, pois este deverá ser usado de forma intencional, visto que estes instrumentos “[...] podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (Serrazina citado por Botas & Moreira, 2013, p. 260).

Por tudo isto, Caldeira (2009) afirma que os estudos realizados acerca da implementação dos materiais didáticos na sala de aula confirmaram que as crianças que utilizam este tipo de materiais possuem melhores desempenhos do que as restantes.

Em última instância, importa aferir que a implementação dos jogos e dos materiais manipuláveis são ótimas estratégias para motivarem e reverem os conteúdos lecionados, sistematizar conhecimentos e ainda auxiliar nas novas aprendizagens (Abreu, 2011).

Adicionalmente, Damas et al. (2010) afirmam que a aplicação da ludicidade em aula contribui para que os alunos se mantenham curiosos, interessados, ativos, criativos e questionadores. Aplicando os mesmos de forma cuidada, planificada, articulada e consciente contribuem com grande sucesso para a aprendizagem significativa dos alunos.

3.2 O Tempo e o Espaço Pedagógico

Independentemente dos modelos educativos utilizados nas escolas, é fundamental compreender a importância da organização do tempo e do espaço nas salas (Espelage & Lopes, 2013). Contudo, a sala de aula “[...] combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de actividades de aprendizagem” (Moran, 2005, p. 75).

Nesta vertente, a forma como o espaço e o tempo na sala de aula estão estruturados, deverão ir ao encontro dos objetivos que o docente deseja adquirir com a sua prática (Neves, 2007). Cabe assim ao educador de infância e ao professor do 1CEB refletirem acerca das oportunidades educativas que o ambiente oferece, isto é, que planeiem e organizem os mesmos tendo em consideração as individualidades de cada criança bem como do grupo, proporcionando, através destes, um ambiente favorável para a sua própria aprendizagem. Desta forma, “Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Formosinho, 2011, p. 11), sendo que o docente, mais do que nunca, tem de aprender a geri-los e integrá-los de maneira equilibrada, aberta e inovadora (Moran, 2005).

Relativamente à gestão dos espaços disponíveis na sala, esta contribui para a qualidade integral do ambiente educativo de aprendizagem e importa ter em atenção e refletir acerca dessa mesma gestão. Porém, no que diz respeito ao espaço pedagógico este deve ser considerado como um território “[...] organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Formosinho & Araújo, 2018, p. 54) pois, caso contrário, uma sala desorganizada provoca uma grande dependência do adulto (Marques, 1997).

Partindo do princípio de que as crianças constroem a sua própria aprendizagem, em interação com os colegas e com o meio, torna-se fundamental que este seja propício e rico em estímulos (Neves, 2007). Morgado (2004) refere que a sala de aula deve incluir materiais que facilitem essa mesma aprendizagem, independentemente da natureza dos mesmos, o que importa na verdade é que sejam diversificados e diferenciados. De acordo com o mesmo autor, as escolhas dos materiais “[...] devem ocorrer de forma

estritamente associada aos objectivos estabelecidos” (p. 96). É nesta vertente que importa referir que todo esse material deverá estar ao alcance de todos e devidamente organizado e identificado de forma a facilitar a rotina das crianças (Cosme, 2018).

Os espaços, quando organizados de forma adequada, constituem-se como um fator importante para o trabalho educativo, refletindo-se tanto no processo de aprendizagem como também na qualidade do meio onde esta é feita (Morgado, 2004). Por essa mesma razão, é importante que o espaço da sala de aula seja amplo, de forma a permitir e facilitar a livre circulação dos docentes e dos alunos (Morgado, 2004).

Relativamente ao tempo na sala de aula, importa referir que a sua gestão e utilização é feita quando parte do reconhecimento das diferenças entre os alunos, nomeadamente no que diz respeito aos estilos de aprendizagem. Por essa mesma razão e considerando impossível colmatar essas diferenças, torna-se fundamental que, na sala, haja uma utilização diferenciada do tempo, indispensável também à promoção de diferenciação e de qualidade (Morgado, 2004). Neste sentido, cabe ao docente considerar fundamental que o tempo seja utilizado com a melhor qualidade possível e que as crianças, com auxílio do docente, aumentem a sua capacidade de orientarem a realizarem as suas atividades e tarefas em função desse mesmo tempo (Morgado, 2004). Um outro aspeto referido por este mesmo autor, prende-se com os frequentes “tempos mortos” na sala, nomeadamente, na mudança de atividades. Este inconveniente, que deve ser evitado, pode gerar situações menos positivas, como por exemplo, comportamentos de indisciplina (Morgado, 2004). Cabe assim aos profissionais fazerem um planeamento e articulação das atividades, de forma a proporcionar, em cada instante, a realização de tarefas complementares ou alternativas e uma gestão dos espaços da sala que possibilite o desenvolvimento simultâneo de diversas atividades (Morgado, 2003).

Por tudo isto, conclui-se que, de facto, o tempo e o espaço pedagógico são propícios para um clima positivo na sala de aula. Assim sendo, “A existência de um clima positivo na sala contribuirá, à escala, para que toda a comunidade educativa estabeleça um bom clima de trabalho que se revele acolhedor para alunos, professores, pais e outros agentes envolvidos” (Stoll citado por Morgado, 2004, p. 97). Por esse motivo, e no parecer de Lopes e Silva (2015b) a qualidade do clima da sala de aula é um aspeto determinante do desempenho escolar dos educandos.

Capítulo IV – A Metodologia da Investigação-Ação

A investigação é uma forma de adquirir alguns conhecimentos utilizados na procura de respostas para determinadas interrogações. Deste modo, este método consiste em analisar situações com o propósito de encontrar respostas para essas mesmas questões que foram elaboradas previamente e que precisam de ser aprofundadas (Fortin, 2009).

A Investigação-Ação (IA) é uma das muitas expressões que se lê e que se escuta com mais frequência no campo educacional (Coutinho et al., 2009). De acordo com os mesmos autores, a IA na educação procura analisar as próprias práticas educativas por via de uma exploração reflexiva que proporciona tanto para a resolução de problemas como para a planificação de introdução de alterações dessa mesma práxis (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, é possível afirmar que a IA tem como finalidade encontrar respostas para solucionar problemáticas observadas pelos discentes nos espaços educativos pois, de acordo com Coutinho (2011), “É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática [...]” (p. 7).

Assim sendo, o presente capítulo elucida alguns aspetos que permitem compreender o que é a IA, apresentando de forma sucinta a abordagem à Investigação Qualitativa, as fases da IA, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e o método de análise de dados.

4.1 Investigação Qualitativa

A Investigação Qualitativa (IQ) é um termo geral que reúne várias estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados que são recolhidos são denominados de *qualitativos*, o que significa pormenores altamente descritivos no que diz respeito a pessoas (Bogdan e Biklen, 1994). Assim sendo, segundo Stake (2009) “O investigador qualitativo enfatiza os episódios significativos, a sequencialidade dos acontecimentos em contexto, a totalidade do indivíduo” (p. 12). Esta investigação, acontece usualmente em situações naturais, ao contrário da investigação quantitativa que impõe controlo e manipulação de comportamentos e lugares (Bento, 2013).

O termo qualitativo é utilizado em investigação para explicar uma vasta série de estratégias metodológicas de investigação que possuem determinadas características em comum, mais especificamente, uma forma particular de como os conhecimentos são

criados. Este tipo de investigação proporciona ao investigador uma forma específica de atuar e agir sobre o contexto, realidade e indivíduos que deseja estudar e transformar de acordo com a sua ação (Lessard-Hébert et al., 1994).

De acordo com Bogdan e Blikem (1994), uma investigação de cariz qualitativo têm de englobar as cinco características seguintes:

- 1.ª característica: o investigador é o principal agente na recolha dos dados em ambientes naturais (escolas, famílias, bairros, etc.);
- 2.ª característica: o investigador recolhe dados descritivos, isto é, a informação é escrita em forma de palavras e não por números;
- 3.ª característica: os investigadores qualitativos dão mais importância aos processos do que propriamente aos resultados, isto é, para os investigadores desta área não importa chegar ao fim mas sim, perceber quais os problemas e os seus processos para resolvê-los;
- 4.ª característica: os dados recolhidos pelos investigadores são indutivos, isto é, não os recolhem com o objetivo de afirmar nada previamente mas sim, ir ajustando consoante a recolha dos mesmos;
- 5.ª característica: o investigador tenta compreender o sentido da experiência dos participantes, isto é, o mais importante não é retirar a mesma coisa no mesmo campo de observação, mas sim, retirar e aquilo que faz mais sentido para aquilo que se recolhe.

Deste modo, compreende-se a IQ como uma chance de o investigador “[...] investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan e Blikem, 1994 p. 16). Este tipo de metodologia investigativa torna-se especificamente importante para os docentes, tornando-os assim mais críticos e conscientes, relativamente ao seu próprio trabalho e à sua ação, proporcionando uma educação de qualidade.

4.2 A Investigação-Ação

A Investigação-Ação nasceu nos Estados Unidos onde foi criada e aplicada, num primeiro momento, mediante a contribuição de diversos pensadores que pertencem ao campo da educação como também das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Cohen e Manion citado por Bell (1997), estes definem a IA como:

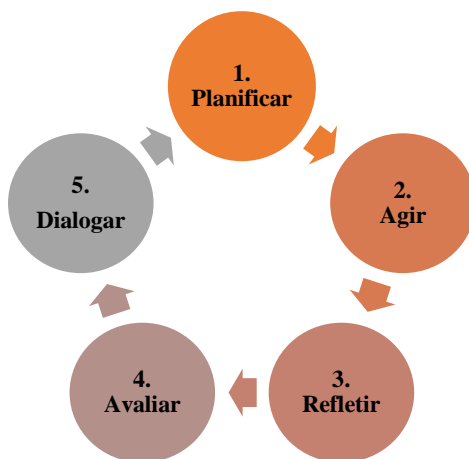
[...] um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo [...], durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos [...], de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (pp. 20-21).

Diversos investigadores e autores definem para si próprios o que é a IA, isto é, cada um tem a sua própria definição. Assim sendo, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), esta “[...] consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Portanto, o investigador emprega como métodos qualitativos a observação, os vários documentos e a entrevista aberta.

A IA comparativamente à IQ, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários acertos, que resultam da análise das circunstâncias e dos fenómenos em análise.

Máximo-Esteves (2008), também pondera que a IA “[...] à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Segundo Fischer citado por Máximo-Esteves (2008), este processo é desenvolvido ao longo de todo o projeto e abrange as operações seguintes:

Esquema 7 - Processo circular da IA



Fonte: Fischer (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82)

De forma clara, Máximo-Esteves (2008) afirma que este projeto de IA é o produto das cinco fases acima referidas: *planificar*, *agir*, *refletir*, *avaliar* e *dialogar*.

No que concerne à IA na perspectiva de Coutinho et al. (2009), estes aludem que esta é prática e interventiva pois, o investigador não se limita apenas relatar uma realidade mas também atua de modo crítico nessa mesma realidade. De acordo com o mesmo autor, a IA é “Auto-avaliativa porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos” (p. 363). Contudo, são destacadas cinco características da metodologia de IA (Esquema 8):

Esquema 8 - Características da IA



Fonte: Coutinho et al., (2009)

Para além dos autores anteriormente referidos, foram vários que se debruçaram no estudo desta metodologia de IA e das suas características, sobretudo, Cortesão. Para este autor, de acordo com Coutinho et al. (2009) a IA é cíclica visto que inclui uma espiral que é gerida por fases, sendo elas: *observar*, *registar*, *formular o problema*, *criar estratégias* e *avaliar*. Quando o investigador descobre novas informações é necessário voltar a repetir todas as fases, formando assim um novo ciclo.

Importa assim salientar que a Investigação-Ação, visa uma intensa prática de carácter reflexivo por parte dos docentes, de modo a contribuir para a resolução de problemas e, conseqüentemente, para a melhoria e alteração da planificação em prol do sucesso das aprendizagens das crianças. Ser professor, implica uma formação contínua porque só através desta, é que são conseguidas repostas aos desafios da sua ação.

Por tudo isto, “[...] o que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Ação (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009, p. 362).

4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os projetos de IA são elaborados e desenvolvidos tendo como ponto de partida as informações que o investigador recolhe e que de seguida são analisadas e interpretadas, permitindo-lhe entender o objeto de estudo.

Para a realização de um projeto de IA é imprescindível a utilização de técnicas e instrumentos para a recolha de dados. De acordo com Fortin (2009) o professor-investigador deverá ter em atenção à seleção desses mesmos instrumentos com intuito de verificar se esses são os mais apropriados para dar resposta às questões de investigação estipuladas, pois “A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

Neste sentido, de acordo com Costa (2012), “A recolha de dados é uma etapa fundamental no processo de pesquisa fazendo a ligação entre o enquadramento teórico que o pesquisador elegeu e os resultados a que vai chegar, contribuindo deste modo para a produção científica” (p. 141). Assim, os professores-investigadores devem seleccionar as técnicas e instrumentos que lhes são mais apropriados para a aquisição de informações eficientes sobre a problemática que está a ser investigada.

Contudo, existem várias técnicas e instrumentos de recolha de dados mas, no decorrer das práticas pedagógicas, foram seleccionadas as que eram mais apropriadas e plausíveis para a elaboração dos projetos. Portanto, importa evidenciar algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados mais utilizados através do esquema seguinte:

Esquema 9 - *Técnicas e instrumentos de recolha de dados*



Fonte: Adaptado de Máximo-Esteves (2008)

4.3.1 Observação Participante

No que concerne à observação participante, esta é usada para assinalar uma estratégia metodológica que exige a direta participação do investigador com o propósito de entender os fenómenos em estudo tal como acontecem num dado contexto (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Bogdan e Taylor citado por Fino (2003), a observação participante é “[...] um tipo de investigação que se caracteriza por um período de interacções sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período de tempo [...]” (p. 108). Porém, de acordo com Graue e Walsh (2003) o investigador por estar totalmente integrado no contexto de estudo impede por vezes a tomada de notas e, por essa razão, esta deve ocorrer de forma breve e sucinta através de apontamentos curtos.

Na perspectiva de Latorre (2003) este evidencia que a observação participante “[...] possibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (pp. 57-58).

4.3.2 Entrevista

De acordo com Bento (2015) a entrevista, tal como o questionário são dois dos métodos mais usados em Investigação. Segundo Máximo-Esteves (2008), “[...] a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (pp. 92-93).

Na perspetiva de Latorre (2003), esta técnica permite obter informações acerca de determinadas situações, bem como compreender fenómenos que através de outras técnicas, o investigador não iria conseguir recolher tão rigorosamente.

Evidencia-se que no decorrer das práticas pedagógicas optou-se por fazer entrevistas à educadora e à professora cooperante com intuito de recolher mais informações acerca do grupo de crianças e alunos. Estas tiveram uma grande importância na duração da prática, uma vez que permitiu-se conhecer as dificuldades e interesses das crianças, além das semanas que estavam determinadas para esse fim. Assim, “La entrevista proporciona el punto de vista de entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación” (Latorre, 2003, p. 70).

4.3.3 Notas de Campo

As notas de campo tal como os diários de bordo, ambos surgem no seguimento da observação participante, visto que, após cada observação o investigador deve escrever, de forma detalhada o que está a acontecer em cada contexto. Pois, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). As notas de campo são extremamente importantes e caracterizam-se por serem precisas, pormenorizadas, extensas e reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994). Neste sentido de acordo com Latorre (2003) “Las notas de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contienen descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural” (p. 58).

Esta técnica tem como intuito registar factos que resultam do campo de investigação, com o propósito de estabelecer conexões entre os indivíduos que interagem nesse meio (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo das várias semanas de prática, utilizou-se as notas de campo para registar acontecimentos que decorreram destas, com a intenção de aprofundar e completar os diários de bordo.

4.3.4 Diários de Bordo

Os diários de bordo, assumem-se como uma série de registos descritivos acerca do que sucede nas seções, na forma de notas de campo. Tudo o que é escrito nestes, segue uma sequência narrativa e explicativa que deve exprimir tudo o que acontece, pois “El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido” (Latorre, 2003, p. 60).

A maior parte dos docentes utilizam o diário como um instrumento fundamental para assinalar e organizar as conclusões que extrai da sua ação, integrando notas de campo e dados de outras naturezas (Máximo-Esteves, 2008). Tal como afirma Brazão (2007), para além dos diários serem um método de recolha de dados, de explicação dos processos e estratégias da própria investigação é, ainda, um “[...] instrumento na formação profissional, melhorando as didácticas e o desenvolvimento pessoal dos docentes [...]” (p. 295). Assim sendo, os mesmos ao redigirem acerca da sua prática devem ter em consideração todo o seu desempenho profissional, efetuando um *feedback* da mesma e tentem ainda procurar incentivos de melhoria através deste instrumento (Zabalza, 1994).

4.3.5 Registos Fotográficos

Por fim, no que diz respeito aos registos fotográficos estes são muito utilizados pelos investigadores, pois a imagem é uma forma de registar observações, ações e procedimentos no decorrer da investigação.

As novas tecnologias vieram ajudar o acesso às fotografias e vídeos que permitem aos docentes registarem “[...] com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 90). Essas imagens após registadas formam autênticos documentos portadores de informação visual disponível serem examinadas e reexaminadas sempre que se ache conveniente e sem grandes demoras (Máximo-Esteves, 2008).

Ainda assim, estes registos permitem registar, observar, analisar, estudar e demonstrar alguns pormenores que poderiam escapar aos docentes caso não houvesse este tipo de registo. Por esta razão, estes constituem “[...] um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os reflectir” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 189).

4.4 Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Os métodos de análise e tratamento de dados, surgem no momento posterior aos dados que foram recolhidos e que foram relacionados com a questão problemática, sendo necessária uma perspetiva mais profunda dos conteúdos com o objetivo de a combater através das estratégias utilizadas ao longo da prática pedagógica.

Neste sentido, após a recolha de dados, o investigador levanta a questão acerca do seu significado. Assim, a “[...] procura do significado da informação coligida é mediada pela sua interpretação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Contudo, a interpretação representou-se como um processo árduo, mas necessária para dar sentido aos dados reunidos possibilitando assim uma “[...] compreensão gradual sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Neste sentido, de acordo com Fortin (2009) o modo como são analisados e interpretados os dados variam conforme os vários tipos de estudo.

De igual modo, considerou-se relevante, enquanto metodologia de investigação, a triangulação. Para Bento (2015), a “Triangulação é um método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (p. 85). Esta metodologia, de acordo com Sousa (2005), permite analisar diversos pontos de vista, intersetando uma série de dados oriundos das mais diversas origens (observação participante, entrevista etnográfica, notas de campo, diários de bordo e registos fotográficos). De igual modo, na perspetiva de Graue e Walsh (2003) o facto de o professor conseguir observar diferentes pontos de vista de várias formas, permite-lhe assim, adquirir uma descrição mais pormenorizada do que está a ser investigado, permitindo também “[...] formular as primeiras reflexões” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Recorrendo a estes métodos, foi possível chegar a conclusões mais minuciosas sobre as investigações criadas. Consequentemente, constatou-se que este processo impõe rigor e reflexão por parte do docente sendo que este deverá descrever, refletir e avaliar os resultados obtidos, proporcionando modificações que serão fulcrais para fomentar uma melhor aprendizagem aos seus alunos.

PARTE II - *PRÁTICA PEDAGÓGICA*

Capítulo V - Intervenção em Contexto de Pré-Escolar: Prática Pedagógica I

O presente capítulo aborda essencialmente alguns aspetos acerca da primeira prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE). Assim sendo, esta intervenção pedagógica realizou-se individualmente na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (EB1/PE da Achada) na freguesia de São Roque no concelho do Funchal, mais concretamente na sala dos *Super Amigos*. Esta escola está dotada de três salas de ensino, correspondendo a cada uma, uma designação própria. A sala onde desenvolvi a minha intervenção pedagógica foi a sala à qual corresponde a designação de *Super Amigos*.

Nesta sala, tive a possibilidade de exercer funções inerentes à função de Educadora de Infância, num grupo de 25 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Este estágio decorreu entre o dia 8 de outubro de 2019 a 11 de dezembro de 2019, com uma carga horária de cento e trinta horas, repartidas por cinco horas diárias durante três dias por semana. Ao longo deste período, a educadora cooperante que superiormente me supervisionou foi a educadora Teresa Viveiros. Este estágio foi certamente o culminar entre uma prática que se apoiou, sempre, numa base de conhecimentos científicos e foi-se adaptando de acordo com o contexto em situação (Altet, 2000).

Neste mesmo capítulo, contextualizar-se-á primeiramente o ambiente educativo de acordo com a caracterização do meio e da instituição e de seguida, será apresentada e analisada a organização do espaço da sala dos *Super Amigos*. Por fim, é feita uma caracterização do grupo de crianças bem como a sua rotina diária.

Além disto, são referidos alguns momentos de aprendizagem realizados no decorrer da prática. Assim sendo, é relevante mencionar que no decorrer deste estágio realizei um projeto de IA sobre as relações interpessoais e, juntamente com duas colegas que estagiaram na mesma escola, foi realizado um projeto de intervenção com a comunidade escolar. Para além disto, é apresentada uma reflexão geral acerca da prática pedagógica, procurando assim destacar alguns aspetos positivos, bem como refletir acerca de determinados aspetos que poderiam ter sido melhorados.

Para terminar, evidencio que as planificações e os diários de bordo que resultaram desta prática encontram-se presentes na Pasta B do CD-ROM.

5.1 Caracterização do Meio Envolverte: Freguesia de São Roque¹

O docente deve conhecer o contexto educativo onde o seu grupo de crianças está inserido, particularmente, o meio, a instituição bem como o ambiente familiar, de modo a criar atividades de acordo com as características da comunidade educativa.

Neste sentido, a EB1/PE da Achada localiza-se no Distrito da Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) mais precisamente na Estada Dr. João Abel de Freitas, numa zona urbana da freguesia de São Roque (Figura 6) (EB1/PE da Achada, 2016 - 2020).

Figura 6 - Freguesia de São Roque



Fonte: Google Maps

De acordo com o *website* da Junta de Freguesia de São Roque (2017), esta freguesia usufrui de um Centro Cívico onde estão em funcionamento os serviços autárquicos de Junta de Freguesia e Casa do Povo. Além disto, prestam serviço à comunidade várias instituições e serviços de saúde, segurança social, educação, desporto, religião, cultura, recreação, lazer e comércio. É de salientar que, na proximidade da instituição, localiza-se uma Quinta que apresenta um ambiente saudável no qual as crianças podem desfrutar dos espaços verdes, promovendo assim saídas agradáveis às

¹ Estas informações foram adaptadas do PEE da EB1/PE da Achada (2016-2020), do seu *website* (<https://www.eb1peachada.pt/>) e do *website* da Junta de Freguesia de São Roque (<https://www.jf-saoroque.pt/>).

suas crianças. A quinta que é referida trata-se da Quinta do Campus da Penteadá (*website* da instituição, s.d.).

Por tudo isto, “A escola, para desempenhar bem o seu papel, tem de conhecer a comunidade onde está inserida e as condições em que vivem os seus alunos” (Neres, 2014, p. 76).

5.2 Caracterização da Instituição: EB1/PE da Achada

De acordo com o PEE esta escola foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, sendo esta de caráter público, acolhendo diferentes alunos de outras localidades (Figura 7) (EB1/PE da Achada, 2016-2020). É importante aludir que, de acordo com o *website* da escola, o horário de funcionamento das atividades iniciam-se às 08h15 e terminam às 18h15, de segunda a sexta-feira.

Esta instituição tem como finalidade ser uma escola pública de excelência, direcionada para proporcionar a todas as crianças da instituição a alegria de crescer em harmonia e de aprender de acordo com as estratégias adaptadas às suas necessidades, sendo que este PEE intitula-se “Crescer em harmonia!” (EB1/PE da Achada, 2016-2020).

Figura 7 - EB1/PE da Achada



Fonte: Website da escola (<https://www.eb1peachada.pt/>)

No que concerne ao espaço interior da escola, o edifício está dividido em três partes: o piso inferior, o rés-do-chão e o primeiro piso. No piso inferior conseguimos encontrar uma área de estacionamento, duas arrecadações, um monta-cargas e umas as escadas que dão acesso direto à escola; o rés-do-chão possui a secretaria e o gabinete de

direção da Instituição, as salas do Pré-Escolar, uma cantina, casas de banho, lavandaria, um pátio coberto e o recreio com parque infantil.

No primeiro piso encontram-se nove salas de aulas, estas destinadas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), para as atividades curriculares, como também, extracurriculares. Além disso, existe ainda uma sala para os docentes, uma biblioteca, casas de banho, balneários, um campo polidesportivo e ainda, um recreio coberto.

A instituição acolhe alunos desde o Pré-Escolar, em três grupos, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, até ao 1CEB que contém nove turmas, sendo estas em regime diurno. Normalmente, os alunos que frequentam esta instituição são alunos residentes nas freguesias mais próximas, mais concretamente a de São Roque, São Pedro, Sé e Santo António.

Segundo Matta (2001), “[...] a escola tem, na nossa sociedade, a função de ensinar a aprender e de transmitir saberes e instrumentos culturais [...] tem, ainda, a função de possibilitar o desenvolvimento do sujeito enquanto agente de mudança e de inovação” (p. 404).

5.3 A Sala dos *Super Amigos*

A organização de uma sala de Pré-Escolar é importante pois é nela que as crianças passam a maior parte do seu tempo, por isso, compete ao educador planear intencionalmente a disposição da mesma. Tal como afirma Silva et al., (2016) o espaço da sala é organizado de acordo com as intenções do educador e da dinâmica do grupo, procurando responder às necessidades das crianças, evitando espaços estereotipados e padronizados. Esta sala, certamente, vai ao encontro daquilo que Formosinho defende acerca do espaço, pois este deve ser “[...] organizado e flexível; plural e diverso; seja estético e ético; amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (2011, p. 11).

No que diz respeito à gestão do tempo, a sala dos *Super Amigos* seguia, normalmente, uma rotina diária, sendo esta organizada pela educadora de infância. É essencial que o planeamento contemple diversos ritmos e tipos de atividade, em várias situações, sendo elas individual ou a pares, com um pequeno ou grande grupo que possibilite diversos momentos de aprendizagem (Silva et al., 2016).

5.3.1 Organização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo é considerado por Silva et al., (2016) “[...] como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (p. 5). O meio envolvente é muito importante para compreender os agentes educativos com quem o educador interage na instituição, desde as crianças, à família e à restante comunidade educativa.

Este espaço era constituído por um armário na parede, destinado à arrumação de materiais que por vezes, estes eram utilizados para expor os desenhos elaborados pelo grupo (Figura 8).

Figura 8 - Espaço da sala



Nesta sala havia três mesas redondas onde as crianças desenvolviam os diferentes tipos de atividades e dois móveis com diversos tipos de materiais onde continham também as capas de cada criança. Este espaço usufruía de duas grandes janelas que davam uma boa iluminação à sala acompanhados e serviam também como portas de acesso ao exterior, sendo este o local onde as crianças brincavam na hora do intervalo. De um modo geral era um espaço amplo, iluminado, arejado e bem organizado.

Destaca-se que todos os materiais existentes e utilizados na sala dos *Super Amigos* eram adequados às faixas etárias das crianças. Assim, “[...] a organização do espaço e dos materiais facilita a proposta de atividades pelo educador (a) e, principalmente, promove a escolha da criança” (Zabalza, 1998, p. 157).

Importa referir que o espaço da sala estava dividido em seis áreas de interesse e eram definidas pelas educadoras, podendo ser mudadas e organizadas ao longo do ano, de modo a acomodar e a proporcionar uma multiplicidade de aprendizagens, estimulando a criatividade e desenvolvendo a autonomia de cada criança. Pois, tal como afirmam

(Hohmann & Weikart (2003) “[...] as crianças deverão ser capazes de se mover livremente de área de interesse para área de interesse” (p. 170). Apresento, de seguida, cada uma das áreas de forma sucinta.

À entrada da sala estava presente a “Área do tapete” (Figura 9). Nesta entrada estava sempre ao dispor das crianças um tapete, com intuito de ser utilizado livremente pelas mesmas. Nos tempos livres, entre as atividades, este servia para as crianças realizarem alguns jogos de encaixe que a área dispunha. Para além disto, a mesma detém uma função muito importante pois, servia para reunir o grupo a fim desenvolverem alguma conversa, ou até mesmo para ouvirem e visualizarem as histórias. A mesma, por vezes, funcionava também como um espaço intelectual, isto é, de relaxamento quando este era necessário.

Figura 9 - "Área do tapete"



De seguida, está a “Área da casinha” (Figura 10). Nesta, encontravam-se diversos materiais utilizados no quotidiano familiar das crianças, nomeadamente, as partes de uma casa, que lhes permitam brincar ao faz-de-conta. Esta área era a que mais despertava o interesse das crianças.

Figura 10 - "Área da casinha"



Tal como evidenciado anteriormente no meio da sala estão dispostas três mesas amplas e redondas com as respectivas cadeiras, isto é, a “Área de trabalhos” (mesas) (Figura 11). Esta área era destinada, principalmente, à realização das atividades das crianças, sendo a maior parte delas de Expressão Plástica. Esta também possuía um vasto leque de recursos e materiais (cores, folhas, canetas, lápis, entre outros) facilmente à disposição do grupo. Através destes e de forma autónoma, as crianças realizavam as suas atividades de forma criativa. Neste sentido, estas mesas serviam também para a exploração de jogos de mesa, nomeadamente *puzzles*.

Figura 11 - "Área de trabalhos"



Passando para o “Cantinho do teatro” (Figura 12), é possível verificar que este estava junto às janelas de acesso ao exterior. Nesta área, estava à disposição das crianças um biombo e vários fantoches, para que estas pudessem livremente dramatizar alguma situação à sua escolha. Neste sentido, a expressão dramática tem como finalidade “[...] favorecer o desenvolvimento, o desabrochar da criança através de uma actividade lúdica” (Landier & Barret, 1994, p. 12).

Figura 12 - "Cantinho do teatro"



No que diz respeito à “Área da leitura” (Figura 13), esta era composta por uma estante com livros de diversas temáticas, bem como algumas histórias.

Figura 13 - “Área da leitura”



Neste sentido, os livros para crianças “[...] têm o caráter lúdico e educativo, retratam um pouco de tudo” (Borges, 2012, p. 2).

Por fim, e não menos importante, é a “Área da garagem” (Figura 14). Nesta, constavam alguns brinquedos como carros e motos, sendo que as crianças do sexo masculino era quem mais frequentava esta área.

Figura 14 - “Área da garagem”



Por tudo isto, podemos afirmar que o espaço da Sala dos *Super Amigos* estava bem organizado no que diz respeito às áreas de interesse. Brickman e Taylor (1991) afirmam que dividir a sala, em áreas definidas, é o primeiro passo para proporcionar ambientes de aprendizagem ativa. Estas áreas, de acordo Hohmann e Weikart (2003), devem ser amplas e capazes de acolher todas as crianças que pretendam lá brincar, de

acordo com os seus interesses, pois “[...] brincar exige concentração durante grande quantidade de tempo, desenvolve a tomada de iniciativa, a imaginação e a criatividade” (Santos, 2011, p. 118).

5.3.2 Rotina Diária

Relativamente à gestão do tempo a sala dos *Super Amigos* seguia, por norma, uma rotina diária que tinha sido intencionalmente planeada pela equipa pedagógica da sala e esta era do conhecimento das crianças (Silva et al., 2016). Na figura seguinte é possível observar a rotina diária das crianças, sendo esta constituída por momentos de atividades livres e orientadas.

Figura 15 - Rotina diária

ROTINA DIÁRIA	
Horas	Atividades
08:15h – 09:20h	Acolhimento e Atividades Livres e Orientadas
09:20h - 09:30h	Higiene
09:30h -09:50h	Lanche da manhã
09:50h – 10:30h	Atividades Livres e Orientadas
10:30h – 11:15h	Recreio
11:15h – 12:00h	Higiene e Atividades Livres e Orientadas
12:00h – 12:50h	Almoço
12:50h – 14:30h	Repouso
14:30h – 15:00h	Despertar
15:00h – 15:30h	Lanche da tarde
15:30h – 16:15h	Recreio
16:15h – 16:30h	Higiene
16:30h – 18:15h	Atividades Livres e Orientadas
18:15h	Saída das crianças
Segunda-feira: Capoeira (16:15h – 18:15h)	
Quarta-feira: Música (09:50h – 10:30h) e Dança (17:15h - 18:00h)	
Quinta-feira: Expressão Físico-Motora (16:15h – 17h) e Inglês (14:30h – 15h)	

Acerca da figura acima, importa aferir que as atividades orientadas eram sempre diferentes todos os dias e tinham como finalidade promover aprendizagens ativas, reais, diversificadas e contextualizadas, tendo em consideração as características individuais de cada criança. Assim sendo, importa salientar que a Capoeira e a Dança eram atividades não letivas, isto é, não faziam parte das atividades letivas da escola. Além disso, à quarta-feira, o grupo frequentava as atividades orientadas de Música e à quinta-feira as atividades orientadas de Expressão Físico-Motora e Inglês. Cabia à educadora cooperante, nos restantes dias, orientar as atividades.

Contudo, apesar da rotina seguir uma sucessão de acontecimentos, essa ordem tinha uma distribuição ajustável, isto é, caso fosse necessário podia ser modificada, “[...] a rotina é flexível na forma como os adultos compreendem que nunca podem prever com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 227).

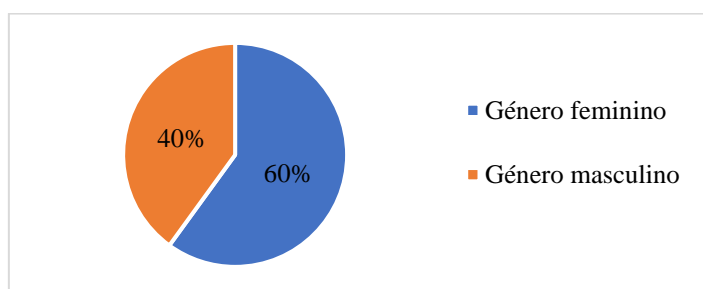
A rotina diária do grupo era caracterizada por conter momentos de aprendizagem diversificados e ajustados à realidade do grupo.

5.4 Caracterização do Grupo de Crianças

É relevante recolher informações sobre as características próprias de cada criança, nomeadamente, a sua faixa etária, os seus ritmos de aprendizagem, as suas motivações e as suas necessidades. Deste modo, é necessário “[...] tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo” (Silva et al., 2016, p. 5). Importa aludir que, no início desta Prática Pedagógica, foi pedido aos encarregados de educação uma autorização para que fosse permitida a realização de registos fotográficos dos seus educandos, apenas para fins apenas académicos.

No que diz respeito à composição do grupo de crianças da sala dos *Super Amigos*, este era constituído por vinte e cinco crianças, numa faixa etária compreendida entre os três e os cinco anos, sendo que quinze eram do género feminino e dez do masculino. É relevante evidenciar que três crianças frequentavam esta sala pela primeira vez.

Gráfico 1 - Género do grupo de crianças dos Super Amigos



Relativamente à proveniência de cada criança, considera-se pertinente referir que todas elas eram de nacionalidade portuguesa, sendo que a maioria das crianças frequentou esta escola nos anos anteriores.

No que concerne ao local de residência, grande parte do grupo residia no concelho do Funchal e pertencia a um estrato socioeconómico médio-baixo. Quanto aos pais/encarregados de educação, estabeleciam, diariamente, contactos com a Educadora

da sala, a fim de demonstrar interesse sobre a aprendizagem dos seus educandos, pois os pais/famílias como principais responsáveis pela educação dos seus filhos/as, têm o dever de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico, através da informação do que se passa na sala (Silva et al., 2016).

Por tudo isto, importa salientar que a Área da Formação Pessoal e Social era, de um modo geral, a que necessitava a maior atenção a nível da definição de estratégias para ultrapassar algumas fragilidades relacionadas com a autoestima, a autoconfiança, com a capacidade de lidar com o “não”, com a adversidade e com o cumprimento de algumas regras impostas. Este conjunto de observações foi crucial para o desenvolvimento gradual da minha prática, pois permitiu-me conhecer, de uma forma geral, as crianças e, conseqüentemente, planificar atividades e estratégias pedagógicas tendo em conta todas essas particularidades.

5.5 Momentos de Aprendizagem

“A criança é o ponto de partida, o centro e o fim”

(Dewey, 2002, p. 161)

A Prática Pedagógica durou cerca de nove semanas, iniciando-se com uma observação participante. No total foram propostas oito planificações e elaborados os respetivos diários de bordo, que expunham o modo como decorreram as atividades. Por vezes, os diferentes momentos de aprendizagem, neste contexto, foram sugeridos pela educadora cooperante, pois cabia à estagiária planificar tendo em conta os interesses, capacidades e necessidades do público-alvo, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa. De acordo com Ferreira (2017), “[...] podemos caracterizar actividades de aprendizagens significativas como sendo todas as actividades [...] adequadas para todos” (p. 31). Posto isto, destacaram-se as atividades intituladas: *A festa do Pão-por-Deus*, *Natal* e, por fim, *As Tradições de Natal*, as quais são descritas de seguida.

5.5.1 Atividade n.º 1 | *A festa do Pão por Deus*

O presente conjunto de atividades denominou-se *A festa do Pão por Deus* que ocorreu nos dias 28 e 29 do mês de outubro de 2019 (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 3). Tendo em conta a importância desta celebração, considerou-se

importante dar continuidade à exploração desta temática nesta semana, pois anteriormente já tinha iniciado algumas atividades relacionadas com a mesma.

Na primeira semana de estágio pude verificar que o grupo da sala dos *Super Amigos* manifestou o seu interesse pelas artes, concretamente pela pintura. De acordo com esses interesses e, partindo dos mesmos, no dia 28 de outubro, iniciou-se a atividade orientada, predominando a “Área de Expressão e Comunicação”, mais concretamente o “Domínio da Educação Artística”, com o intuito de enfeitar o *placard* exterior.

Primeiramente, reuniu-se as crianças na “Área do tapete” para promover um diálogo acerca da temática, criando-se assim um momento de reflexão acerca da valorização do nosso património cultural e fomentando o conhecimento da história implícita a esta comemoração. Após esta partilha de conhecimentos, questionou-se: *Sabem o que se comemora para a semana?* e apenas uma criança respondeu: *Pão-por-Deus* (Diário de Bordo, dia 28 de outubro de 2019).

Neste sentido, numa primeira parte da atividade, explicou-se às crianças o que iriam fazer e, posteriormente, dividiu-se o grupo em três: um deles iria pintar as letras com tintas, outro iria decorar o cartão com palha de bananeira e, por fim, o último grupo iria desenhar o fruto que mais gostaram, visto que na semana anterior todas as crianças tinham feito uma degustação dos mesmos (Figura 16).

Figura 16 - Degustação dos frutos



Para a realização desta atividade, em cada mesa colocou-se à disposição das crianças um conjunto de recursos tais como tintas e pincéis. Neste caso concreto a pintura e a utilização dos pincéis foram selecionadas com uma intenção didática, a de proporcionar o desenvolvimento da motricidade fina (Figura 17). De acordo com Froebel

citado por Angotti (1994) “[...] o material deve proporcionar à criança o atingimento de alguns objetivos vinculados ao desenvolvimento” (p. 13).

Figura 17 - Pintura das letras



É de referir que nem todas as crianças conseguiram participar na decoração do cesto e na pintura das letras. Nesta parte da atividade, como era necessário cortar a palha da bananeira, a auxiliar ficou a ajudar as crianças. Os materiais reutilizáveis podem ser “[...] integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados” (Silva et al., 2016, p. 49).

Figura 18 - Decoração do cesto



Importa evidenciar que nesta atividade, “[...] as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Silva et al., 2016, p. 49).

Após o intervalo, as crianças regressaram à sala a fim de terminarem a pintura dos frutos. Tal como referido por Morgado (2004), o EI deve assegurar que cada criança desenvolve a sua tarefa no seu próprio ritmo.

Concluída a atividade com êxito, no dia seguinte, deu-se continuidade à atividade. Na parte da manhã as crianças foram para as mesas a fim de recortarem os seus frutos para mais tarde colocarem no *placard* exterior (Figura 19).

Figura 19 – *Decoração do placard exterior*



Numa segunda parte da atividade, pediu-se às crianças que se sentassem no tapete para que a mesma fosse explicada. Esta consistia em ensinar uma canção denominada “A Festa do Pão-por-Deus” com o recurso às palmas. Nesta vertente, o canto é efetivamente uma atividade que habitualmente se promove na EPE. Este tipo de atividade relaciona-se com dois domínios: o da expressão musical e o da linguagem, procurando o verdadeiro significado daquilo que é cantado e desenvolvendo também a dicção. A voz é o primeiro instrumento que a criança explora, pois “é o primeiro elemento de comunicação que o bebé usa [...]” tornando-se imprescindível promover momentos para que essa exploração seja o mais estimulante possível (Costa, 2016, p. 20).

De forma a tornar a canção mais lúdica, recorreu-se a vários instrumentos musicais para que as crianças pudessem os explorar e experimentar (Figura 20). Assim sendo, e visto que o grupo demonstrava interesse pela atividade, apresentou-se um instrumento de cada vez referindo o seu nome e explicando o modo como estes eram tocados, dedicando-se algum tempo para a exploração livre dos mesmos. Após as crianças estarem familiarizadas com a canção, na parte do refrão tocavam então os instrumentos.

É de referir que o grupo se sentia feliz e curioso por poder experimentá-los.

Figura 20 - Crianças a tocar os instrumentos

A música, sem dúvida, determina-se como uma base para o desenvolvimento humano, possibilitando-lhes novas e infinitas aprendizagens (Costa, 2016). Esta destaca-se por possuir um caráter interdisciplinar, visto que podemos relacioná-la com diferentes domínios (Barreira & Salvagnin, 2011). A introdução da música no desenvolvimento da criança, concede descobertas sensitivas e origina perspetivas imaginativas do mundo que a rodeia. Tendo em consideração que “[...] não é possível corrigir a perda de oportunidades que uma criança poderá sofrer durante o período em que os alicerces da aprendizagem se estão a estabelecer” (Gordon, 2000, p. 4).

As crianças, nestes dois dias de atividades, alusivas ao Pão por Deus, demonstraram interesse e entusiasmo pelas mesmas pois, à chegada dos pais, pediram-lhes que visualizassem o seu trabalho exposto no *placard*. É de referir que, com a primeira parte da atividade, as crianças desenvolveram a motricidade fina, bem como o saber esperar pela sua vez para pintarem o fruto preferido. Numa outra parte da atividade, as crianças também demonstraram grande satisfação por tocarem a canção, com o auxílio de vários instrumentos.

5.5.2 Atividade n.º 2 | Natal

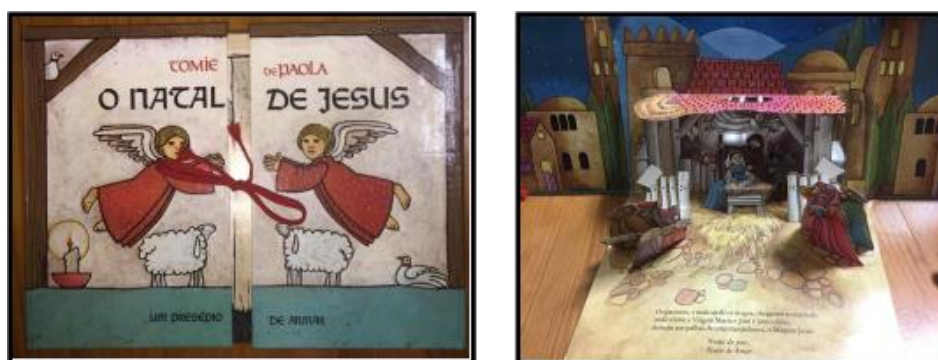
Na oitava semana de intervenção desenvolveu-se com as crianças da sala dos *Super Amigos* atividades alusivas ao Natal que ocorreram no dia 2 do mês de dezembro de 2019 (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 7). De forma a introduzir esta temática promoveu-se um pequeno diálogo com o grupo, questionando-lhes: *Quem já fez a árvore de Natal? E o presépio?*, ao que algumas crianças responderam: *eu já fiz o presépio* (Diário de Bordo, dia 2 de dezembro de 2019). De acordo com a resposta desta

criança, voltou-se a questionar: *O que colocaste no presépio?* e a mesma respondeu: *A mãe, o pai e o menino Jesus!* (Diário de Bordo, dia 2 de dezembro de 2019).

Partindo do diálogo, iniciou-se a atividade proposta, conversando primeiramente com o grupo acerca do nascimento do menino Jesus. Posteriormente, apresentou-se o livro intitulado “O Natal de Jesus”, mostrando-se a capa e promovendo-se uma reflexão sobre a mesma, isto é, o conteúdo, a personagem principal, entre outros aspetos pertinentes.

Ao contar a história de forma eloquente, promoveu-se reflexões acerca das características das personagens, o espaço e o tempo. É de salientar que esta história foi selecionada a pedido da educadora cooperante e, à medida que se ia contando, colocou-se as imagens sobre o livro, pois estas eram amovíveis (Figura 21).

Figura 21 - História "O Natal de Jesus"



O conto de histórias, bem como o contato com diversos livros, faz com que as crianças desenvolvam o gosto pela leitura (Silva et al., 2016). Assim sendo, cabe ao educador de infância promover atividades deste cariz porque de acordo com Sim-Sim et al. (2008) é fundamental criar momentos que proporcionem a estimulação da linguagem oral das crianças, através das diversas interações.

Terminado o conto, promoveu-se outro momento de reflexão e discussão acerca dos pontos principais, relendo partes da obra com intuito de confirmar as distintas observações e opiniões. Através desta partilha de ideias, as crianças deram início ao segundo momento da atividade que seria a construção do estábulo.

Para a construção do mesmo foram utilizados materiais reutilizáveis como a palha da bananeira (Figura 22). Para cada criança levou-se já cortado em tiras esse material, pois estas não iriam conseguir cortá-las de forma autónoma. Posteriormente, distribuiu-

se, por cada criança, quatro tiras para que colassem numa folha de papel de tamanho A4, a fim de exemplificar a forma do estábulo.

Figura 22 - Construção do estábulo



Esta atividade foi planeada para que cada criança elaborasse de forma individual a tarefa pretendida, mas visto a complexidade da mesma esta poderia ser realizada cooperativamente, possibilitando “[...] oportunidades significativas para realizar interações verbais com colegas e educador mobilizando todas as suas experiências anteriores para o contexto de aprendizagem” (Morgado, 2003, p. 85).

Contudo, a ideia de trazer materiais naturais (folhas, plantas paus, etc) para a sala faz com que as crianças não só o explorem como também poderão ser alvo de outras utilizações, nomeadamente de trabalhos manuais (Silva et al., 2016).

Após o recreio, as crianças fizeram a higienização das mãos e deslocaram-se para as mesas de trabalho com intuito de terminarem o seu trabalho. As crianças que já o tinham concluído iniciaram o desenho das personagens principais da história, de modo a completar o seu presépio. Relativamente ao desenho, Serrano e Luque (2015) referem que a criança deverá efetuar uma conjugação do movimento do pulso com os dedos.

É de salientar que esta atividade não foi concluída neste dia, tendo sido terminada no dia seguinte. Findados todos os estábulos, estes foram colocados na parede da sala com intuito de a decorar para a época festiva em questão (Figura 23).

Figura 23 - Trabalhos realizados pelas crianças



Constatou-se que as crianças gostaram desta atividade pois o Natal é das festividades que mais suscita interesse. Ao longo desta e da semana seguinte, as atividades basearam-se nesta época festiva, sendo que, ao longo das mesmas, foram lidas algumas histórias e cantadas diversas canções como forma de celebrar o Natal na sala dos *Super Amigos*. Assim de acordo com Ferrão (2003) “[...] o cantar representa, para a maioria das pessoas, uma expressão de sentimentos e um momento lúdico, para o Educador deve assumir ainda outras dimensões: a de um acto educativo e artístico” (p. 16).

5.5.3 Atividade n.º 3 | *Tradições de Natal*

Nesta última semana de estágio, a pedido da educadora cooperante, foi novamente trabalhada a temática do Natal. Estas atividades ocorreram no dia 10 de dezembro de 2019 (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 8).

Como forma de continuar a relembrar o Natal, numa primeira parte, pediu-se que as crianças se sentassem no tapete, a fim de explicar no que consistia a atividade. Neste sentido, é importante que o EI promova momentos de diálogo e discussões uma vez que permitem o desenvolvimento da linguagem e aquisição de um novo vocabulário pois “[...] é necessário que ambos, o educador e o professor, promovam intencionalmente, e com grande regularidade, actividades com fins específicos para o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos” (Sim-Sim, 2010, p. 115).

Iniciando a atividade propriamente dita, questionou-se às crianças acerca dos doces tradicionais feitos na época natalícia: *O que costumamos comer no Natal? Que tipo de doces fazemos? Quem já os fez?* (Diário de Bordo, dia 10 de dezembro de 2019). Este

momento de diálogo teria como propósito consciencializar o grupo acerca das tradições comemoradas nesta época evocando assim os costumes madeirenses.

Partindo das respostas das crianças através da exploração das tradições natalícias, explicou-se o que iria ser feito posteriormente, isto é, a confeção de broas de mel que seriam levadas para oferecer às famílias. Visto que esta era uma atividade mais complexa, os adultos auxiliaram sempre as crianças. Neste sentido e antes do grupo dar início à confeção, mostrou-se a receita adaptada com imagens para que as crianças conseguissem compreendê-la mais facilmente, proporcionando diversos momentos de diálogo com o grupo (Figura 24).

Figura 24 - Momento do diálogo



Posto isto, deu-se início à confeção da receita onde as crianças à vez iam colocando os ingredientes no alguidar (Figura 25).

Figura 25 - Confeção das broas de mel



Ao longo desta parte da atividade, surgiram alguns conflitos, pois todos queriam participar simultaneamente e acabavam por não respeitar a vez do outro. Como forma de prevenir estas situações, após alguma reflexão, achou-se que esta atividade poderia ser feita em dois grupos, isto é, a estagiária ficava com um e a educadora com o outro de modo a prevenir estes inconvenientes. Tal como salienta Formosinho (2011) “O momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e a sua sistematização” (p. 92). Finda a junção de todos os ingredientes, a educadora cooperante ficou encarregue de os amassar.

Para evitar tempos mortos e alvoroço no grupo, enquanto a educadora tratava da massa reuniu-se o grupo para cantar a canção denominada “broas de mel”, pois era uma música que as crianças já conheciam daí ser *mais dinâmico criando autonomamente, gestos relacionados com a canção* (Diário de Bordo, dia 10 de dezembro de 2019) (Figura 26).

Figura 26 - Crianças a criar gestos para a canção



É de extrema importância refletir acerca da importância da intervenção do educador enquanto elemento facilitador da aprendizagem e criador de oportunidades, na medida em que este deve proporcionar às crianças atividades diferenciadas no âmbito da expressão dramática tendo em consideração as suas vivências (Sousa, A., 2019).

Assim sendo e estando pronta a massa, as crianças ficaram responsáveis por moldá-la, formando pequenas bolas com a mesma a fim de criarem as broas de mel. Para isso, dividiu-se a massa pelas mesas e cortou-se aos bocadinhos para que as crianças mais facilmente conseguissem formar as broas, contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina (Figura 27).

Figura 27 - Moldagem em massa

Posteriormente, as broas foram colocadas em tabuleiros e foram levadas para a cantina da escola para serem cozinhadas no forno.

Considera-se que esta atividade foi bastante enriquecedora para as crianças, pois permitiu-lhes um momento completamente diferente do habitual na sua rotina diária, realizando-a com grande distinção. Além disso, tendo em conta as tarefas simples que foram realizadas, todas as crianças tiveram a oportunidade de participar, sem mostrar qualquer dificuldade. É de referir que, embora tenham ocorridos conflitos durante a atividade, foi possível tirar partido do grupo para desenvolver competências sociais e relacionais, nomeadamente no que se refere ao respeito pelo colega e pela sua vez de participar. Neste sentido, a educação para a cidadania é um processo que decorre ao longo da vida e cabe também à escola assumir a responsabilidade de educar para esses valores, “O papel da escola pública parece-nos de crucial importância na educação para a cidadania: é que a escola pública, por definição, acolhe todos, é parte integrante da vida da cidade democrática” (Vasconcelos, 2007, p. 111).

5.6 Projeto de Investigação-Ação

O presente projeto de Investigação-Ação (IA) foi realizado na sala dos *Super Amigos*, com um grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, e teve como intuito criar várias estratégias para as crianças alcançarem e desenvolverem competências para a Convivência e Cidadania, de modo a adquirirem com sucesso as relações interpessoais e atitudes de partilha com os colegas.

Assim sendo, achou-se importante trabalhar esta abordagem, uma vez que é pretendido que as crianças “[...] participem no desenvolvimento de atividades e projetos com outras crianças e grupos, que compreendam e aceitem regras de convivência que envolvem crianças de diferentes idades [...]. Estas situações ampliam e enriquecem a sua aprendizagem e as suas competências sociais” (Silva et al., 2006, p. 28).

No decorrer deste estudo, no que concerne à abordagem metodológica, foram utilizadas diversas metodologias, nomeadamente, a investigação qualitativa com a utilização de técnicas e instrumento de recolha de dados.

É de evidenciar que, devido ao curto tempo de investigação, não foi possível verificar quaisquer resultados. Posto isto, é importante salientar que neste projeto não irão estar patentes os resultados das estratégias aplicadas.

5.6.1 Enquadramento do Problema

Ao longo da observação participante constatou-se que, no âmbito da Convivência e Cidadania existiam algumas fragilidades no grupo. Assim sendo, a partilha, através da observação direta, foi a temática escolhida para ser trabalhada.

Esta problemática que remete para as questões da Convivência e Cidadania, ao longo da prática pedagógica foi detetada também pela educadora cooperante e pelas duas assistentes operacionais da sala, através da troca de informação recolhidas por meio de diálogos e conversas informais. Esta problemática foi notória, em diversos momentos, pois neste grupo de crianças ocorria uma grande disputa, quer com os brinquedos, quer com o material utilizado nas atividades da sala. É de salientar que todos os diálogos informais e de caráter reflexivo foram fundamentais para criar estratégias relativas ao desenvolvimento da problemática, pois as noções de prática e de reflexão adotam uma conexão importante para originar uma Educação de qualidade. Neste sentido, de acordo com Coutinho et al. (2009), a prática pedagógica proporciona encontrar “[...] inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir. E é na capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas” (p. 358).

Deste modo, no decorrer da intervenção pedagógica, foi fundamental desenvolver a Educação para a Cidadania no que diz respeito às questões de partilha, sendo este um valor que deve ser tido em conta no jardim de infância, uma vez que “A vida em grupo implica confronto de opiniões e necessidade de resolver conflitos que suscitarão a necessidade de debate e de negociação, de modo a encontrar uma resolução mutuamente aceite pelos intervenientes” formando assim pessoas responsáveis, autónomas e solidárias (Silva et al., 2016, p. 39).

Em suma, esta problemática foi explorada no grupo de crianças da sala dos *Super Amigos*, potencializando todo um trabalho que procurou contribuir para que todas as

crianças possuíssem uma melhor compreensão deste valor, aperfeiçoando esta característica no grupo de forma gradual.

5.6.2 Questão de Investigação-Ação

Para que o investigador possa proceder ao levantamento de questões problemáticas deverá utilizar técnicas e instrumentos para assim iniciar um projeto de IA. De acordo com Bento (2011) “Na educação, os investigadores focam-se em condições que desejariam melhorar, dificuldades que querem ver eliminadas e questões para as quais querem obter respostas” (p. 20). Neste sentido, e tendo em consideração a problemática encontrada, a questão de IA resultou após um determinado tempo de observação, sendo esta:

De que forma o grupo de crianças da sala dos Super Amigos pode desenvolver relações interpessoais e atitudes de partilha?

Esta temática incide na Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta transversal na medida em que está presente em todo o trabalho educativo realizado (Silva et al., 2016). Isto porque as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo que as rodeia, que de acordo com os mesmos autores baseia-se “[...] num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (p. 33).

Contudo, esta área averigua o reconhecimento da criança como portador do seu próprio processo educativo, produzindo uma identidade única influenciada pelo meio que a circunda (Silva et al., 2016).

5.6.3 Estratégias de Intervenção

No decorrer de toda a prática adotei diversas estratégias de intervenção com o intuito de colmatar a problemática em estudo. Para tal, após a revisão preliminar sobre a mesma, estabeleci três estratégias de acordo com os objetivos que foram definidos no início do presente estudo, sendo elas situações de partilha, história com diálogo e, por fim, os jogos com regras. De acordo com Lopes e Silva (2010) “Uma estratégia de ensino corresponde a um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados

objectivos de aprendizagem que se têm em vista (p. 135). Assim sendo, para cada uma das diferentes estratégias foram planificadas diversas atividades, sendo que algumas delas foram planeadas em cooperação com a educadora cooperante.

5.6.3.1 Estratégia n.º 1 | Promoção de situações de partilha

Esta primeira estratégia diz respeito a atividades em que as situações de partilha eram evidentes. Neste sentido, cabe aos educadores “[...] demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (Silva et al., 2016, p. 33).

Neste sentido, nas semanas em que se celebrou o Pão por Deus e o São Martinho, foram realizadas várias atividades alusivas à festividade, nomeadamente a confeção do bolo de castanha.

5.6.3.1.1 Atividade n.º 1 | Confeção do bolo de castanha

Esta atividade foi implementada na sexta semana de estágio mais especificamente entre os dias 11 e 13 de novembro de 2019 (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 1).

Neste sentido, nesta semana começaram-se as atividades alusivas ao São Martinho com o conto da sua lenda recorrendo ao teatro de sombras chinesas.

Figura 28 - *Lenda de São Martinho com recurso à sombra chinesa*



Antes de iniciar a atividade, explicou-se ao grupo o que era pretendido. Neste sentido e antes de partir para o conto, realizou-se um momento de reflexão com intuito de salientar e consciencializar as crianças para as boas ações que devemos ter na vida quotidiana, partindo se seguida para o conto da lenda. Terminado o respetivo fomentou-se um diálogo recorrendo a questões acerca do que aconteceu na lenda de forma que as crianças entendessem que a questão da partilha e das boas ações estavam evidentes.

Após este momento lúdico, explicou-se às crianças em que consistia a atividade seguinte. Antes de iniciá-la e para que o grupo conseguisse de forma autónoma referir a palavra “receita”, proporcionou-se uma conversa referindo que íamos confeccionar um bolo e que para isso iríamos precisar de “coisas” sendo que as crianças responderam logo: *receita, farinha, leite* (Diário de Bordo, dia 13 de novembro de 2019).

Partindo das respostas das crianças, iniciou-se a atividade lendo a receita e mostrando-se simultaneamente os ingredientes necessários. Para que todos pudessem participar, foram chamadas duas crianças de cada vez em que uma deitava o ingrediente e a outra mexia o conteúdo (Figura 29).

Figura 29 - *Confeção do bolo de castanha*



Colocados todos os ingredientes dentro da terrina, verteu-se o conteúdo nas formas para posteriormente irem para o forno do refeitório. Após o bolo estar pronto, desenformou-se e colocámo-los em pratos para arrefecer.

Esta atividade, tal como planeada, tinha como objetivo partilhar com uma outra sala da Pré no lanche da tarde, a fim de comemorarem todos juntos esta festividade. Neste sentido, é importante que a escola crie estas oportunidades pois, “A educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum [...] Os valores vivem-se. Não se adquirem através de conceitos abstractos” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 25).

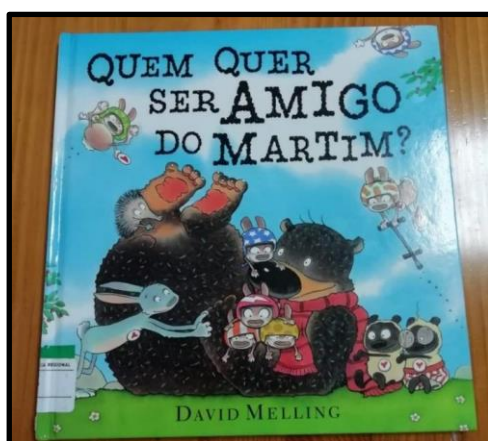
5.6.3.2 Estratégia n.º 2 | Leitura de história com diálogo

Esta segunda estratégia diz respeito ao conto de uma história com recurso ao diálogo após a sua leitura. Neste sentido, as histórias assumem uma maior importância durante a infância sejam elas feitas pela transmissão oral ou pela leitura (Leite & Rodrigues, 2001). Implementou-se assim uma atividade para esta estratégia denominada *Quem quer ser amigo do Martim?* Efetivamente as histórias “[...] constituem uma excelente fonte de motivação. Através das histórias, as crianças exercitam a imaginação e têm o acesso facilitado ao mundo da fantasia” (Cortez, 1998, p. 13).

5.6.3.2.1 Atividade n.º 2 | História: *Quem quer ser amigo do Martim?*

Esta atividade foi implementada no primeiro dia de prática, isto é, na segunda semana de estágio entre os dias 14 e 16 de outubro de 2019 (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 1). Esta remete para o conto de uma história denominada *Quem quer ser amigo do Martim?* (Figura 30), pois a mesma aborda questões acerca do respeito pelo outro e o valor da amizade. Para além disto, as histórias permitem a criação de um clima favorável e de qualidade, estimulam a participação entre o grupo e o educador. Além da formação pessoal e social que estas desenvolvem, são de igual modo um excelente meio para alargar o vocabulário.

Figura 30 – História contada



Assim sendo, antes de dar início à leitura da história, questionou-se ao grupo acerca do livro, mostrando-se a capa e refletindo-se acerca da mesma.

No momento seguinte, iniciou-se a leitura da história e de seguida promoveu-se um momento de reflexão acerca dos principais acontecimentos, relendo alguns excertos com a intenção de confirmar as diferentes observações: *Quem é a personagem principal?; onde se passa a história?; Como se chamava o urso?* (Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2019). Na visão de Silva et al., (2016) “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a [...] são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscita o desejo de aprender a ler” (p. 66).

Posto isto, promoveu-se um outro momento de reflexão acerca daquele que poderia ser o final alternativo da história, em que se questionou às crianças: *As ações que o Martim fez para ajudar o Fiozinhos, fizeram com que merecesse ter amigos? Acham que o Martim poderia receber mais coisas? O quê?* (Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2019).

Considera-se fundamental e “É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade regular, agradável e que proporciona interações e partilha de ideias, concepções e vivências” (Mata, 2008, p. 78).

5.6.3.3 Estratégia n.º 3 | Realização de jogos com regras

Esta terceira estratégia diz respeito aos jogos com regras, onde foi implementado um jogo denominado “A teia da amizade”. É de referir que o grupo de crianças em questão fascinava-se com os jogos que eram feitos na sala e a implementação desta estratégia surgiu porque muitas das vezes estes não respeitavam as regras impostas pela estagiária ou até mesmo pela educadora. Importa sublinhar que os jogos cooperativos permitem não só criar interações mas, principalmente, consciencializar para as relações humanas e experienciar situações de uma confraternização positiva (Leite & Rodrigues, 2001).

Através da ludicidade dos jogos, as crianças, de forma inconsciente, adquirem e desenvolvem as competências sociais a nível das relações interpessoais e questões de partilha.

5.6.3.3.1 Jogo n.º 1 | A teia da amizade

A presente atividade ocorreu na sequência do conto da história referida anteriormente (evidenciada no Apêndice n.º 2 | Planificação n.º 1). Neste sentido, a

mesma realizou-se na segunda semana de estágio e teve como intuito não só conhecer os alunos como também consciencializá-los novamente para o valor da amizade.

Num primeiro momento, pediu-se ao grupo que se sentasse no tapete para ouvirem a explicação de como o jogo se ia proceder bem como algumas regras que tinham de cumprir. É de salientar que para jogar este jogo foi necessário um novelo de lã (Figura 31).

Num segundo momento foram referidas as duas regras do jogo: a primeira consistia em passar o novelo por todos os colegas agarrando numa ponta e passando para o colega e a segunda cada criança tinha que ficar com uma ponta da lã e à medida que iam recebendo o novelo teriam de referir “o que é ser amigo?”, despertando no grupo a importância que um amigo tem. Após todos darem a sua opinião individual, a criança teria de passar o novelo para o outro colega. O EI, ao promover este tipo de jogo, faz com que as crianças se apercebam gradualmente que respeitar as regras impostas agiliza o raciocínio e desenvolve a criatividade (Caldeira, 2009).

Figura 31 - Realização do jogo



Terminado o lançamento do novelo de lã, explorei com o grupo acerca daquilo que estavam a ver, pedindo para que se levantassem para verem melhor o efeito da teia. Algumas crianças, à medida que se ia formando a teia diziam que era uma teia de aranha, a partir daí, questionei “o que conseguem observa na teia?” (Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2019).

Neste sentido, algumas crianças conseguiram responder ao que se pretendia, afirmando: *existem triângulos e quadrados!* (Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2019).

Através das respostas das crianças foi visível constatar que estas possuíam algumas noções matemáticas no que diz respeito às figuras geométricas. Neste sentido, é importante que o educador parta daquilo que as crianças já sabem, tendo em conta que a

aprendizagem da matemática de forma mais significativa advém das experiências vivenciadas pela criança (Serrazina, 2008).

Pode-se afirmar que esta atividade foi enriquecedora, pois o grupo ficou muito entusiasmado com a participação ativa neste jogo, pois o lúdico estimula a curiosidade a respeito do mundo, partindo para a descoberta e de seguida para a criação (Oliveira et al., 2010).

5.7 Fases de Implementação do Projeto

Este projeto de IA desenvolveu-se segundo várias fases de implementação que ocorreram durante, aproximadamente, três meses.

No decorrer da minha Prática Pedagógica iniciou-se a recolha dos dados e da reflexão, pois através desta, seria possível avaliar os resultados das atividades e, posteriormente, conceber quais as competências a serem trabalhadas.

É de salientar que este projeto teve um carácter flexível visto que poderá estar em constante reformulação, tal como salienta Máximo-Esteves (2008) “[...] a interpretação dos dados em torno da questão inicial não é conclusivo nem generalizável” (p. 104).

O cronograma seguinte tem como objetivo auxiliar o planeamento e o controlo do meu trabalho, apresentando as diferentes fases do meu projeto de IA que está organizado por meses e pelas respetivas semanas.

Um cronograma é um instrumento idêntico ao diagrama pois, permite esclarecer as fases que serão praticadas durante um período de tempo determinado.

Quadro 2 - Cronograma geral das fases do Projeto de IA na EPE

		Meses / Semanas											
		Outubro				Novembro				Dezembro		Janeiro	
Fases	Momentos	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a
1.^a Fase Diagnóstico e pesquisas	Observação do participante												
	Identificação da problemática												
	Formulação da questão												
	Revisão da literatura												
	Delineação das estratégias de intervenção												
2.^a Fase Implementação das estratégias	Planificação e implementação de estratégias e atividades												
	Recolha de dados												
3.^a Fase Organização dos dados e reflexão	Organização dos dados recolhidos												
	Reflexão da intervenção e Análise dos dados recolhidos												
	Entrega e apresentação do projeto												

Este cronograma representa o trabalho que foi desenvolvido ao longo do período de intervenção, tendo em conta um plano contínuo.

Relativamente à primeira fase, que corresponde ao diagnóstico e à pesquisa, destaca-se que durante dois dias (na 1.^a semana) observou-se as crianças da sala da Pré, com o objetivo de extrair informações acerca das características individuais de cada uma delas e, conseqüentemente, identificou-se a problemática do grupo e, posteriormente, criou-se a questão sobre a mesma.

Após formulá-la, recorreu-se à revisão da literatura acerca do desenvolvimento das relações interpessoais e atitudes de partilha no Pré-Escolar. Tendo em conta as informações, conseguiu-se delinear três estratégias de intervenção com as respetivas atividades. Para finalizar, a terceira fase deste projeto foi imprescindível, uma vez que permitiu a organização, a reflexão, a análise dos dados recolhidos e, por fim, a entrega e

apresentação deste mesmo projeto, que decorreu respetivamente na primeira e segunda semana de janeiro.

5.8 Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

A escola é uma instituição que abarca diversos agentes educativos, envolvendo não só os docentes como também o pessoal não docente, os pais, as crianças e as suas famílias, por isso, é importante gerar uma relação de parceria entre os vários agentes educativos em prol do bem-estar das crianças. Neste sentido, “[...] a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30).

Este projeto de intervenção com a comunidade educativa organizou-se e realizou-se em cooperação com as duas estagiárias das outras salas de pré e, por essa razão, as fases deste projeto foram semelhantes nas três salas. Através de um entendimento mútuo, considerou-se pertinente realizar este projeto dedicando-o ao bem-estar animal. É de salientar que o mesmo foi executado na sétima semana de estágio entre os dias 25 e 27 de novembro de 2019 e teve como objetivo a proteção dos animais, criando assim uma campanha de recolha de alimentos e de bens essenciais para os animais, promovendo também a sua adoção. Este projeto contou com a colaboração da Associação Pata e também com a colaboração da veterinária Tânia Freitas da Clínica Veterinária Biovetnatura.

Numa primeira fase deste projeto, resolvemos criar dois cartazes (Figura 32) para que antecipadamente fosse divulgada a campanha de recolha de alguns donativos para os animais que ocorreu entre os dias 22 e 25 de novembro de 2019 bem como para a adoção dos mesmos. Decidimos de forma unânime iniciar esta recolha, entre estes dias, para que os pais tivessem tempo de colaborar. É de referir que a campanha de adoção realizada pela Associação Pata foi feita no pátio exterior da escola.

Figura 32 - Cartazes divulgados



Esta recolha tinha como intuito oferecer à “Associação Pata” todos os produtos angariados, pois foi a única associação que se disponibilizou para estar presente neste projeto. É de aferir que o ponto de recolha para esta causa ocorreu no *hall* de entrada da escola, de forma a facilitar o acesso ao mesmo. Contudo, e para que os pais tomassem conhecimento deste projeto, foi criada uma informação com intuito de os comunicar para a colaboração desta causa.

Numa segunda fase, a veterinária realizou uma ação de sensibilização para as três salas de pré, com o intuito de demonstrar as crianças os cuidados a ter com os animais (Figuras 33). Enquanto decorria esta comunicação a Associação Pata organizou o espaço com os seus três animais para os pais que quisessem adotar o fizessem.

Figura 33 - Ação de sensibilização com a veterinária



Seguidamente, terminada a sua comunicação, cada grupo de crianças à vez foram ao espaço de adoção ver os animais e acariciá-los. No fim deste dia, as estagiárias entregaram todos os produtos angariados à associação (Figura 34), em que foi visível o grau de satisfação destas por receberem os donativos e por ser desenvolvido um projeto acerca desta causa que atualmente tem algum impacto na nossa sociedade.

Figura 34 - Entrega dos donativos à Associação Pata



Na minha opinião, a avaliação deste projeto é positiva, uma vez que foi realizado com sucesso, promovendo assim uma relação benévola entre os diversos agentes educativos. Ainda assim, ressalva-se que a realização, desenvolvimento e implementação desta atividade permitiu assegurar que a envolvimento entre estes agentes são “[...] indispensáveis quer para resolver os problemas quotidianos” (Gomes, 2011, p. 92).

5.9 Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica I

A reflexão é uma ação intelectual que possibilita o ser humano ser capaz de analisar, questionar, entender e, a partir daí, resolver assuntos que sucedem no quotidiano. Neste sentido, é relevante refletir-se conscientemente acerca dos aspetos positivos e das principais dificuldades sentidas ao longo de toda a Prática Pedagógica pois, só assim, estamos a contribuir para a construção progressiva, não só a nível pessoal, como também profissional.

Relativamente à planificação das atividades afirma-se que, as mesmas, foram elaboradas de forma integrada e flexível, tendo em conta os interesses e as necessidades das crianças, colocando-as sempre no centro de toda a ação, dado que “[...] o ímpeto para

aprender surge claramente, de dentro da criança. Os seus interesses pessoais e as suas questões e intenções levam à exploração, experimentação e construção de novos conhecimentos e compreensões” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 23). Considera-se que nestas atividades, ocorreram momentos favoráveis nos quais se desenvolveram e proporcionaram aprendizagens significativas e, por outro lado, ocorreram momentos que poderiam ser melhorados da minha parte.

Realça-se que, ao longo da minha Prática Pedagógica, tal como referi anteriormente, desenvolveram-se aspetos positivos bem como foi possível aferir das principais dificuldades sentidas.

No que diz respeito aos aspetos positivos, tentou-se desenvolver momentos extremamente lúdicos, relacionando a aprendizagem com a imaginação e a criatividade das crianças, assim como ouvir atentamente as suas opiniões, os seus desejos e as suas preocupações. É de realçar que, no início da prática, não foi fácil desenvolver estes momentos, pois ainda não me sentia à vontade com o grupo.

Durante todas as atividades executadas com as crianças usou-se sempre uma linguagem correta e palavras encorajadoras para que estas se sentissem motivadas para trabalhar, pois assim aprendem com mais facilidade visto que a motivação se constitui como um elemento impulsionador da curiosidade, interesse e envolvimento. De acordo com Molina (2003) “A negatividade influencia tanto ao nível académico como pessoal [...] (p. 16). Tendo em consideração o que o autor precedente refere, no decorrer da prática pedagógica, promoveram-se diversos momentos agradáveis com o grupo nas diversas áreas de conteúdo.

Para além das atividades planeadas foi sempre tida em consideração a importância do brincar na aprendizagem das crianças pelo que estas eram delineadas de forma que as crianças conseguissem brincar autonomamente e livremente nas diversas áreas da sala. É de referir ainda que, quando esses momentos não eram proporcionados as próprias crianças não conseguiam realizar as tarefas pretendidas. Contudo, o brincar é uma atividade fundamental para a criança pois é uma forma desta se comunicar com o mundo, desenvolvendo diversas capacidades como a atenção, a imaginação, a memória, a sociabilização, a motricidade, entre outras. De acordo com Neto (2020) “O jogo e a motricidade representam um instrumento poderoso, que, se bem utilizado, possibilita a promoção e a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças” (p. 18). Nesta linha de pensamento, através das brincadeiras “[...] a criança socializa-se, integra-se em diferentes

grupos sociais, aprende a explorar, compreende seu ambiente, desenvolve diferentes formas de linguagem e mantém a saúde mental e física” (Neto, 2012, p. 20).

Por fim, um dos aspectos positivos e que, na minha opinião correu bem, foi o Projeto com a Comunidade. Este projeto teve três aspectos fundamentais, 1) recolha de alimentos e bens essenciais para animais; 2) campanha de ação de sensibilização para as crianças e, por fim, 3) a adoção desses próprios animais. Esta atividade, reuniu as três salas de Pré em simultâneo para que as crianças escutassem a comunicação feita pela veterinária na ação de sensibilização e, no meu parecer, o aspecto menos positivo foi durante a comunicação. No decorrer desta, houve uma grande agitação por parte das crianças fazendo com que esta fosse interrompida várias vezes. Este projeto poderia ser melhorado, na medida em que fosse criada alguma estratégia para combater esta problemática visto que eram muitas crianças dentro de uma única sala.

No que concerne às dificuldades sentidas no decorrer destas longas semanas, considera-se que estas foram sendo colmatadas à medida que se ia adquirindo mais experiência. A maior dificuldade inicialmente sentida, foi estar à frente do grupo e explicar aquilo que era pretendido nas atividades pois, o sentimento de constrangimento foi sentido.

Um dos aspectos que não foi dominado ao longo destas semanas foi não se conseguir ter em conta algumas das sugestões do grupo pois a educadora cooperante, no final de cada semana, ajudava com as ideias pretendidas, mencionando o que queria que se abordasse na próxima semana. Tendo em conta o calendário das propostas a cumprir, ficou-se com pouca margem para aplicar estratégias ou atividades que realmente fossem propostas pelas crianças, como por exemplo fazer-se a carta ao Pai Natal.

Porém, apesar dos temas abordados serem atribuídos pela educadora, a maneira de os concretizar foi escolhida pela estagiária, sendo que neste parâmetro conseguiu-se ter em consideração as preferências do grupo com atividades que lhes demonstravam mais entusiasmo. Neste sentido, fez-se questão de utilizar materiais diversificados e estimulantes para a realização de diversos trabalhos, visto que é fundamental que “as crianças tenham uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Silva et al., 2016, p. 49). Considera-se que este foi um dos aspectos positivos no decorrer da prática, pois as crianças sentem prazer ao explorar. Conseguiu-se perceber claramente que as crianças se mostravam mais motivadas e entusiasmadas quando a planificação incluía este tipo de materiais, inovando-se para que estas tivessem uma aprendizagem de qualidade.

Uma das maiores dificuldades, em alguns momentos, foi a gestão do tempo e do grupo em determinadas atividades visto que era um grupo constituído por vinte e cinco crianças, e, por vezes era um pouco complicado de as controlar. Porém, em toda a ação pedagógica foi algo que infelizmente não se conseguiu superar.

Com esta experiência na valência do Pré-Escolar apercebeu-se que este é um período de preparação para o Ensino Básico, em que as crianças começam a ter um contacto com um vasto conjunto de regras e atividades que devem ser cumpridas, com intuito de as consciencializar para a vida na sociedade. Assim sendo, pudemos perceber qual a importância desta valência no processo de desenvolvimento, de aprendizagem e de integração das crianças no meio onde estão inseridas.

Para concluir, estabeleceram-se atividades que proporcionaram às crianças não só desenvolver questões relacionadas com a Convivência e Cidadania, como também trabalharam de forma cooperada e autónoma de modo que fossem adquiridos valores como o respeito, a partilha e a amizade.

Capítulo VI – Intervenção em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: Prática Pedagógica II e III

O presente capítulo aborda todo o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática Pedagógica II e III em contexto do 1CEB, sendo que o mesmo está dividido em três partes: A, B e C.

No que concerne às primeiras duas partes, A e B, estas dizem respeito à Prática Pedagógica II realizada em dois modelos de ensino distintos devido à situação pandémica. Neste sentido, na Parte A são evidenciadas algumas atividades realizadas no EaD com uma turma de 2.º ano e a Parte B evidencia alguns conteúdos abordados no ensino presencial com o mesmo grupo de alunos mas no 3.º ano de escolaridade. Esta prática foi realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (EB1/PE da Ladeira), sob orientação da professora cooperante Carina Freitas.

No que diz respeito à Parte C, esta refere-se à Prática Pedagógica III, onde foi dada a continuidade dos conteúdos do ensino presencial. É importante referir que esta prática foi realizada na mesma instituição de ensino e com o mesmo grupo de alunos.

É importante evidenciar que, através das circunstâncias abordadas anteriormente e de acordo com a orientadora científica, neste capítulo, o Projeto de IA está dividido também em duas partes. Na Parte B é referido apenas o enquadramento do problema e a formulação da questão de investigação e na Parte C foram implementadas as estratégias de intervenção bem como as suas fases de implementação.

Para terminar, evidencio que as planificações e os diários de bordo que resultaram desta prática encontram-se presentes nas Pastas C e D do CD-ROM.

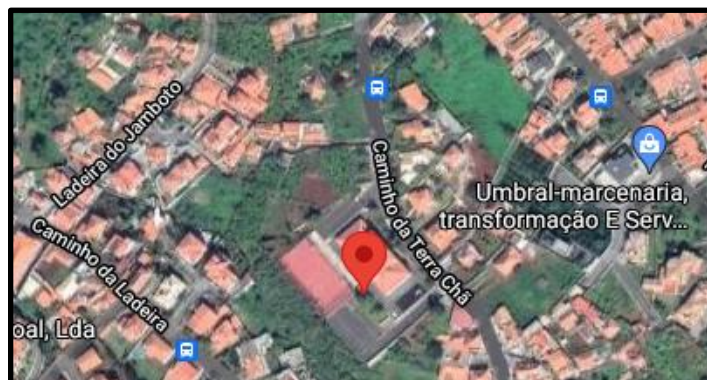
6.1 Caraterização do Meio Envolvente: Freguesia de Santo António

A EB1/PE da Ladeira, situa-se no concelho do Funchal, mais concretamente no Caminho da Terra Chã, n.º 17, na freguesia de Santo António, acolhendo alunos provenientes de outras freguesias (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

A presente escola está implantada numa área residencial que cresceu de forma abundante nas últimas décadas sendo que no mesmo espaço estão presentes alguns bairros sociais, zonas habitacionais recentes, espaços de comércio e serviços (Figura 35). Neste

meio, podemos encontrar restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centro de formação profissional, infantários, pequenas lojas de pronto-a-vestir, Clínicas Dentárias, etc.

Figura 35 - Localização da EB1/PE da Ladeira



Fonte: Google Maps

De acordo com o PEE a população envolvente é heterogénea em diversos aspetos, nomeadamente: social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

6.2 Caracterização da Instituição: EB1/PE da Ladeira

A EB1/PE da Ladeira foi construída de raiz no ano de 2005 e foi inaugurada a 17 de janeiro de 2007 pelo Sr. Presidente do Governo Regional. Através das obras executadas nas instalações permitiu assim, a junção de cinco escolas: a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e a EB1 de Santo António (Madalenas), e mais recentemente, no ano letivo 2015/2016, a EB1/PE do Lombo dos Aguires (EB1/PE da Ladeira, 2019-2023).

Figura 36 - Escola EB1/PE da Ladeira

Fonte: Website da escola (<http://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/AEscola/tabid/4603/Default.aspx>)

De acordo com o PEE, esta instituição educativa possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para o seu bom funcionamento.

Inicialmente esta escola começou a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro. Para além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam também das atividades de complemento curricular, proporcionando aos mesmos uma melhor formação pessoal e profissional dos mesmos. É de referir que esta instituição possui uma sala TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas com Limitações Relacionadas com a Comunicação), destinada a crianças autistas ou com outros transtornos do espectro do autismo. Quanto ao estabelecimento, o mesmo possui cinco pisos e, no seu exterior, dispõe de um campo de jogos e de um amplo espaço destinado ao recreio dos alunos.

Nesta vertente, o projeto desta escola intitula-se “Celebrar a diversidade em Cooperação” e tem como principal propósito “[...] aprender juntos, na diversidade, na partilha, no trabalho colaborativo, na construção e desconstrução das nossas práticas integrando as sugestões de mudança propostas nos normativos legais, numa escola integrada na comunidade em que se insere [...]”. Considera-se importante evidenciar que alguns aspetos sobre o PEE, nomeadamente os objetivos foram tidos em conta, aquando do decorrer das práticas pedagógicas.

6.3 Organização do Ambiente Educativo

As duas práticas pedagógicas realizaram-se na sala escola EB1/PE da Ladeira, numa das cinco salas de aulas que se encontravam localizadas no 1.º piso (Figura 37).

Neste sentido, é importante que o docente domine o espaço e os recursos que estes possuem à sua volta quando desempenham as suas funções.

Na verdade, na organização do espaço prevalece uma abordagem basilar para promover o desenvolvimento de cada criança, por isso, “[...] torna-se importante que o meio em que as mesmas se desenvolvem, seja rico em estímulos” (Neves, 2007, p. 12).

Figura 37 - Sala da turma do 2.º e 3.º B



Habitualmente, o espaço repercute a metodologia adotada pelo docente, a sala C aquando da prática III era partilhada por duas distintas turmas, nomeadamente, com o 2.ºB, no turno da manhã e o 3.ºB no turno da tarde.

De um modo geral, esta sala de aula reunia todas as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos, pois esta disponha de um espaço amplo e permitia a livre circulação dos alunos bem como dos agentes educativos.

Relativamente à disposição das mesas, no espaço central formavam-se quatro fileiras, com três mesas cada à exceção das laterais que estavam dispostas individualmente (Figura 38).

Figura 38 - Organização do espaço da sala



A sala possuía ainda três armários de arrumação que se encontravam no fundo da sala onde era guardado todo o material. Tal espaço foi também utilizado para colocar os ficheiros a serem feitos pela turma de fora autónoma quando terminavam as atividades orientadas. No que diz respeito às paredes da sala, estas serviam para se fixar os trabalhos da turma sobre os conteúdos que estavam a ser lecionados.

Considera-se que a sala das turmas do 2.º e 3.º B possuía uma estrutura flexível enriquecedora de várias oportunidades e momentos de ações pedagógicas, visto ter originado alterações de acordo com as necessidades, interesses e características individuais dos alunos, bem como as diferenciadas atividades implementadas. Assim, de acordo com Tomlinson (2008) “Quando os professores praticam o ensino diferenciado, deixam de se ver como guardiões e administradores do saber, passando a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino” (p. 35).

Enfatiza-se que a equipa pedagógica desta sala era composta por uma professora titular que lecionava as componentes curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio e pelos docentes das Expressões Artística e Físico-Motora.

Segundo o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, através da autonomia do professor e da Autonomia e Flexibilidade Curricular, é provável que os alunos alcancem aprendizagens significativas e oportunas. Assim, a organização do tempo semanal das turmas do 2.º e 3.º B foram definidas pela professora cooperante, no início de cada ano letivo, aberta a alterações caso fosse necessário (Figura 39).

Figura 39 - Horários da turma do 2.º e 3.º B

Dia	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:00h - 8:30h	OTL				
8:30h - 9:30h	OTL	Exp. Plástica	OTL	Música	Projeto
9:30h - 10:30h	Ed. Física	Estudo	Estudo	Estudo	Exp. Plástica
10:30h - 11:00h	Intervalo				
11:00h - 12:00h	Exp. Plástica	Biblioteca	TIC	Inglês	OTL
12:00h - 13:15h	Almoço				
13:15h - 13:30h					
13:30h - 14:30h				Ed. Física	
14:30h - 15:30h			Inglês		
15:30h - 16:00h	Intervalo				
16:00h - 17:00h	TIC				
17:00h - 18:00h	Música				
18:00h - 18:15h					

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
					11:00h/12:00h Componente não letiva
					12:00h/13:00h Atendimento aos Enc. De Educação
Recreio	Pátio 0	Campo 1	Campo 2	Pátio -2	Pátio 0
13:00h Desinfecção	13:30h/14:00h Apoio ao Estudo	13:30h/14:30h TIC/Estudo do Meio	13:30h/14:30h Matemática		13:30h/14:30h Inglês
15h Desinfecção mesa e mãos	14:00h/15:00h DAC/Exp. Plástica	14:30h/15:00h Matemática	14:30h/15:30h Educação Física	13:30h/16:00h Português	14:30h/15:30h Português
	15:00h/16:00h Estudo do Meio	15:00h/16:00h Inglês	15:30h/16:00h Português		13:30h/16:00h Matemática
	16:00h/16:30h (Intervalo)				
17:00h Desinfecção	16:30h/17:30h Português	16:30h/17:30h Matemática			16:30h/17:30h Matemática
18:30h Saída		17:30h/18:30h Música	16:30h/18:30h Português	16:30h/18:30h Matemática	17:30h/18:30h Estudo do Meio

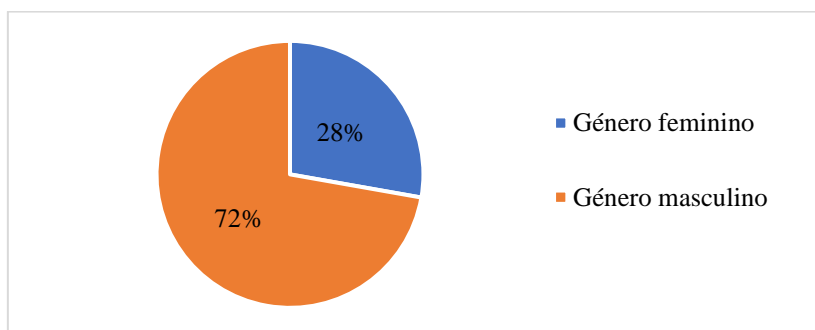
Através dos dois horários acima expostos salienta-se que ambas as práticas ocorreram nos primeiros três dias da semana sendo que a parte da manhã era reservada

para as atividades de enriquecimento curricular e à tarde eram destinadas às atividades curriculares com a professora titular de turma.

6.4 Caracterização da turma do 2.º e 3.º B

O grupo de alunos para a realização da Prática Pedagógica II e III foi o mesmo embora fosse outro ano letivo. Assim sendo, na Prática Pedagógica II a turma do 2.ºB era constituída por dezoito alunos com idade compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que cinco eram do género feminino e treze do masculino (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Género do grupo de alunos do 2.º B



Em conversa informal com a professora cooperante verificou-se que nesta turma existiam alguns casos de NEE, sendo três dos alunos referenciados com perturbação do espectro do autismo e um aluno com défice cognitivo. Estes quatro alunos com NEE tinham diariamente apoio individualizado, frequentando, apenas com a turma, as aulas de TIC, Inglês, Expressão Físico-Motora e Música.

A turma caracterizava-se por ser heterogénea e possuíam dificuldades no âmbito da disciplina de Português, mais propriamente no domínio da leitura e da escrita. Uma outra característica menos positiva deste grupo, era o comportamento impróprio que possuíam dentro da sala de aula. Para além deste aspeto, de uma forma geral, a turma era curiosa, conversadora e interessada, sendo que, no decorrer das atividades, principalmente didáticas, como experiências e jogos, estes mostravam-se mais entusiasmados. Ainda assim, as expressões Físico-Motora, a Artística e a Musical eram disciplinas que a turma dominava de forma bastante positiva.

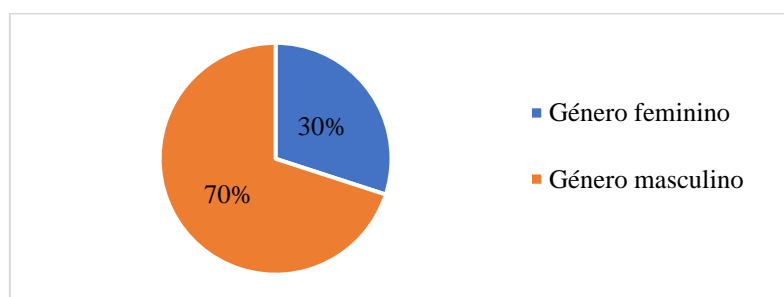
Relativamente à disciplina de Português, tal como abordado anteriormente, alguns alunos possuíam dificuldades na leitura, à exceção de três. Quanto aos mesmos no âmbito

da disciplina de Matemática tinham também dificuldades em identificar os números, o que os impossibilitava resolver qualquer exercício.

Todas estas características foram visíveis na primeira semana de estágio, pois esta foi dedicada à semana de observação participante que ocorreu entre os dias 9 e 11 de março de 2020, uma semana antes do encerramento de todos os estabelecimentos de ensino, devido à situação atual causada pela *Pandemia Covid-19*. É importante referir que as atividades implementadas no EaD com a turma do 2.º B não abrangeram os alunos com NEE uma vez que de acordo com o “Plano de Ensino à Distânci@” “Os alunos com medidas adicionais de apoio à inclusão serão acompanhados pelos docentes de Educação Especial de acordo com um plano próprio definido em articulação com o docente titular de turma e com os encarregados de educação” (EB1/PE da Ladeira, 2020, p. 4).

Quanto à Prática Pedagógica III, a turma do 3.ºB era composta por dez crianças com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo que três eram do género feminino e sete do masculino (Gráfico 3). Ainda assim, importa evidenciar que neste ano letivo apesar das dificuldades acima descritas, a turma apresentava uma melhoria considerável no que diz respeito às disciplinas de Português e Matemática. Destaca-se apenas que a turma se mostrava com grande dificuldade quando os novos conteúdos eram implementados.

Gráfico 3 - Género do grupo de alunos do 3.º B



6.5 Parte A – Prática Pedagógica II: Ensino a Distância (EaD)

A Prática Pedagógica II dividiu-se em dois ambientes de aprendizagem diferentes: à distância, devido às condições atuais causadas pela *Pandemia Covid-19* e, numa fase posterior de forma presencial, sendo esta evidenciada na Parte B.

Quanto ao Ensino Remoto de Emergência (também denominado Ensino à Distância - EaD) este iniciou-se a 11 de maio de 2020 e terminou a 26 de junho do mesmo ano. Esta forma de ensino tinha como principal objetivo auxiliar a professora cooperante

em planificar e desenvolver atividades para que os alunos conseguissem de forma autónoma acompanhar todos os conteúdos orientados pela própria.

É de extrema importância referir que toda a atividade planeada pela estagiária neste sistema de ensino não podia exceder 1h diária de trabalho. Esta condicionante foi imposta pela EB1/PE da Ladeira no seu “Plano de Ensino à Distânci@”, impossibilitando a estagiária de exceder esse tempo recomendado (EB1/PE da Ladeira, 2020).

Todavia, evidencio que as planificações e os diários de bordo que resultaram desta prática encontram-se presentes na Pasta C (Parte A) do CD-ROM.

6.5.1 Momentos de Aprendizagem

Os alunos do 2.º B, para além de realizarem o que era pretendido pela docente, tinham de igual modo desenvolver e realizar as atividades propostas pelos professores das atividades de enriquecimento curricular e ainda visualizar as sessões televisivas do #*EstudoemCasa* na RTP1, isto é, a telescola. Através destas, os alunos de uma forma mais simples podiam acompanhar tudo o que ia sendo abordado ao nível dos vários conteúdos.

O *Estudo em Casa* (designação atribuída aos conteúdos pedagógicos e temáticos) iniciou-se no dia 20 de abril e contemplou conteúdos que fizeram parte das Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Os conteúdos foram organizados por disciplinas ao longo da semana num horário compreendido entre as 9:00h e as 17:50h, com conteúdos dispostos de acordo com os diferentes anos de escolaridade e funcionou como uma ferramenta para complementar o trabalho que o docente ia fazendo com os respetivos alunos (Figura 40).

Figura 40 - Grelha televisiva do Estudo em Casa

GRELHA TELEVISIVA #EstudoEmCasa					
1º e 2º Anos					
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
09h00 – 09h30	Português	Estudo do Meio e Cidadania	Português	Estudo do Meio	Matemática
09h40 – 10h10	Hora da Leitura	Educação Artística	Matemática	Educação Artística	Educação Física

Fonte: Plano de Ensino à Distância da EB1/PE da Ladeira (2020)

É de salientar que a telescola foi eficaz para esta turma uma vez que eram abordados conteúdos do 1.º e 2.º ano em simultâneo assim, estas sessões correspondiam às dificuldades dos mesmos. Por outro lado, de acordo com a professora cooperante,

elaborou-se um plano semanal com diversas atividades para os alunos, tendo em conta as suas dificuldades cognitivas e sociais, pois na turma havia apenas três alunos com computador em casa. Neste sentido, de acordo com um dos princípios gerais do Plano de Ensino à Distância da EB1/PE da Ladeira² o docente deve “[...] adequar o ensino à distância à realidade de cada agregado familiar (tempo de execução das tarefas, acesso aos recursos, formas de comunicação, ...)” (s.d., p. 3).

Através desta escassez de recursos tecnológicos por parte dos alunos, as atividades eram “limitadas”, isto é, foram planificadas atividades em que os manuais e a realização de fichas foi o mais comum, estando de igual modo impossibilitada de poder realizar aulas síncronas.

Através de um exemplar de planificação enviada pela professora cooperante, neste caso “plano semanal”, foi pedido que fossem seguidas as mesmas normas, ou seja, planificando poucos conteúdos para cada dia, utilizando basicamente os manuais. Assim sendo, e tendo em conta os conteúdos referidos semanalmente pela professora cooperante, teria de os planificar apenas para os primeiros três dias da semana. Neste sentido, em todas as atividades tentou-se sempre implementar a interdisciplinaridade tendo em conta as dificuldades sociais do grupo e de cada aluno, incluindo-os sempre em todos os momentos de aprendizagem. Neste sentido, a interdisciplinaridade é entendida como uma “[...] forma de *combinação* entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes [...]” (Pombo, 2004, p. 38).

Para que fosse possível diversificar um pouco, no decorrer das sete semanas de estágio, elaborou-se diversas fichas de trabalho para que os alunos conseguissem ter uma outra forma de trabalhar sem ser os manuais escolares. Neste sentido, os alunos que não tinham computador em casa, os pais dirigiam-se à escola com intuito de as imprimir visto que era a única forma dos educandos terem acesso a todo o material, fazendo-se incluir todos os alunos nas atividades propostas, pois a Educação Inclusiva atua “[...] como um modelo educacional que promove a educação conjunta de todos os alunos independentemente das suas capacidades ou estatuto [...]” (Rodrigues, 2007, p. 14).

Assim sendo, nos tópicos seguintes estão evidenciadas três atividades que foram desenvolvidas no EaD.

² Estas informações foram consultadas no Plano de Ensino à Distância da EB1/PE da Ladeira (2020) através do *website* da escola (<https://pt.calameo.com/read/0000110185f4adf75be7d?page=1>).

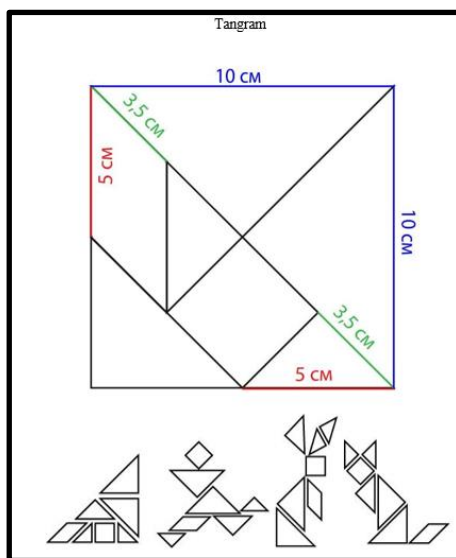
6.5.1.1 Atividade n.º 1 | *As formas geométricas*

Esta primeira atividade denominada *As formas geométricas*, ocorreu entre os dias 18 e 20 de maio (evidenciada no Apêndice n.º 6 | Plano semanal n.º 5).

Para iniciar os conteúdos matemáticos, colocou-se no plano semanal um *link* da plataforma *Youtube* para que os alunos ouvissem a canção denominada “Formas geométricas – Ruas das Formas”. Neste sentido as canções bem como a vivência artística “[...] influencia o modo como se aprende, como se comunica [...]”. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa [...]” (Abrantes citado por Costa, 2016, p. 9). Esta primeira parte da atividade tinha como intuito rever e consolidar estes conteúdos. Os alunos que não possuíam computador, facilmente teriam acesso a esta canção através do telemóvel.

Visto que estes iriam necessitar de um tangram para resolverem um exercício de Matemática no seu manual, num momento seguinte e recorrendo às Artes Visuais, pediu-se que colorissem e recortassem o tangram que tinha sido enviado juntamente com o plano semanal (Figura 41).

Figura 41 – Tangram



Contudo, os alunos poderiam explorar o material com intuito de verificar o número de lados e de vértices para que de seguida tentassem construir com essas mesmas peças as figuras acima expostas. Através deste momento lúdico, ao fazer estas construções os alunos estavam a aprender utilizando-o de seguida para resolverem os exercícios do manual de Matemática.

Terminados os mesmos iniciou-se assim os conteúdos de Estudo do Meio, pois na canção estava incutida uma figura geométrica que era comparada a um elemento de uma estação do ano, isto é, o círculo associado ao sol. Partindo desta possível comparação, num primeiro momento os mesmos teriam de responder no caderno diário de Estudo do Meio as seguintes questões “*Tem a forma de círculo e é amarelo. O que é? É quente ou frio? Qual é a estação do ano que tem um elemento parecido a esse círculo?*” (Plano semanal n.º 5). Nesta ótica, através destas questões procurou-se oferecer momentos didáticos em que mais do que conteúdos se valorizou acima de tudo a imaginação e a autonomia Perrenoud (2001).

Dando continuidade a esta temática, dos estados de tempo, na quarta-feira pretendeu-se que os alunos lessem o excerto do texto da página 88 do manual de Português intitulado “A manta”. Os alunos que tinham computador em casa, foi enviado um *link* para que pudessem ouvir a história na íntegra, não substituindo a leitura pela sua visualização. Cabe ao docente deve promover hábitos de leitura, pois a mesma proporciona aos alunos um “[...] enriquecimento do vocabulário e, como consequência, a melhoria da expressão oral” (Gomes, 2007, p. 4).

Após a leitura e análise do mesmo, num momento seguinte os alunos teriam de escrever no seu caderno a resposta à seguinte questão: “*O título do texto está associado a que estado do tempo?*” (Plano semanal n.º 5). Através desta, seria pretendido que os alunos associassem o título do texto a uma estação do ano, ao inverno. Partindo assim do título do texto em apenas três linhas, teriam de descrever a sua manta favorita. Contudo, através deste conjunto de atividades, conseguiu-se assim promover a interdisciplinaridade isto é “[...] da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca” (Pombo et al., 1994, p. 10). Para terminar e visto que alguns alunos usufruíam do computador, achou-se por bem diversificar alguns conteúdos criando um *PowerPoint* acerca desta temática, nomeadamente os polígonos para que de forma criativa respondessem às questões propostas (Figura 42).

Figura 42 - Alguns dos slides utilizados



Os alunos que não tinham meios tecnológicos como o computador, teriam de o abrir no telemóvel para o conseguir visualizar. Neste caso, de acordo com Conceição e Sousa (2012), “[...] o professor de hoje, reconhece que as novas tecnologias podem contribuir para melhorar os trabalhos pedagógicos e didáticos” (p. 97).

É de salientar que através desta panóplia de atividades, os alunos adquiriram competências não só no âmbito da Matemática como também no Estudo do Meio e no Português de uma forma simples mas que, no fundo, foram importantes para compreender os vários conteúdos.

6.5.1.2 Atividade n.º 2 | *Orientação espacial*

Esta segunda atividade, intitulada de *Orientação espacial*, ocorreu entre os dias 1 e 3 de junho de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 6 | Plano semanal n.º 7). É de salientar que estas atividades tinham como propósito rever alguns conteúdos.

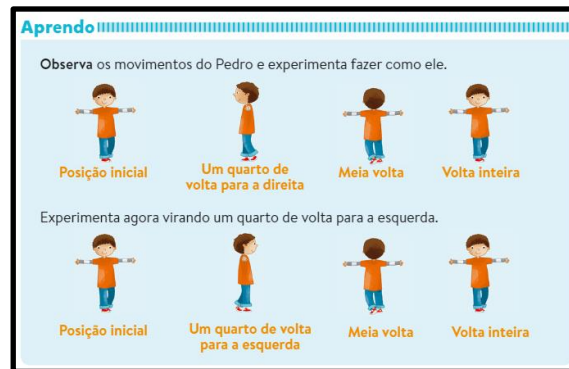
Neste sentido, na terça-feira iniciou-se as atividades relativas à orientação espacial. Contudo, num primeiro momento e como ponto de partida pretendeu-se que os alunos visualizassem um vídeo da Escola Virtual, para que compreendessem e recapitulassem alguns termos tais como: “quarto de volta à esquerda” e “quarto de volta à direita”.

Contudo, visto que no EaD os estudantes não estão em contacto com o docente, estes estudam em sua casa a partir dos materiais didáticos que lhes são facultados. Assim

sendo, os vídeos são materiais mediatizados que complementam os materiais didáticos escritos, vocacionados para simplificar o processo de aprendizagem (Trindade, 1990).

Após a observação do mesmo, pediu-se que os alunos abrissem o manual de Matemática na página 157 e experimentassem fazer os movimentos que lá estavam, tal como está evidenciado na figura seguinte.

Figura 43 - Localização e orientação espacial



Neste sentido, através desta atividade os alunos puderam desenvolver um dos objetivos propostos nas Aprendizagens Essenciais da Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro do 1 CEB mais concretamente no domínio da Experimentação e Criação em que através desta foi possibilitada a hipótese de “Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades (de movimento livre ou orientado, etc.)” (DGE, 2018b, p. 7).

Dando continuidade a estes conteúdos, na quarta-feira e numa forma mais dinâmica, teriam de realizar no seu caderno diário o percurso desde o seu quarto até à cozinha e vice-versa. Posto isto, e após a elaboração desse mesmo percurso, estes teriam de descrevê-lo utilizando os termos que executaram inicialmente.

Este conjunto de atividades foi uma mais-valia para a consolidação dos mesmos, pois, de uma forma mais dinâmica os alunos puderam experimentar, compreender e realizar os percursos pretendidos. Ainda assim, acredita-se ter implementado as atividades mais adequadas promovendo assim uma semana de aprendizagens adaptadas e significativas.

6.5.1.3 Atividade n.º 3 | *Cientista por um dia*

Esta terceira atividade, denominada de *Cientistas por um dia*, ocorreu entre os dias 8 e 10 de junho de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 6 | Plano semanal n.º 8).

Para iniciar os conteúdos pretendidos pela professora cooperante, na disciplina de Português abordou-se os diferentes tipos de texto, com intuito de abordar posteriormente as características do texto poético e introduzir o texto instrucional.

Para tal, na segunda-feira e de forma a consolidar o que os alunos já tinham aprendido, começou-se por pedir que lessem os vários tipos de texto que estavam presentes na página 164 do manual. De acordo com Sim-Sim (2007) “[...] ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (p. 7).

Terminada a leitura, e de forma a introduzir as características do texto poético, elaborou-se um esquema em formato *Word* para facultar aos alunos. Posto isto, visto que as receitas são tipos de texto instrucionais, disponibilizou-se assim um *link* do *Youtube* para que os alunos com a colaboração dos pais/encarregados de educação confeccionassem uma receita de brigadeiros.

Tendo em conta os diversos tipos de texto, e visto que o objetivo seria trabalhar o texto instrucional, decidiu-se na disciplina de Estudo do Meio implementar atividades em que esse conteúdo estivesse evidente. Nesta vertente, pediu-se aos alunos que abrissem o manual de Estudo do Meio na página 113 e realizassem a experiência evidenciada. Contudo, o fazer, o ver e tocar por si mesmo representam dimensões fulcrais para as crianças. De facto, de acordo com Pereira (2002) as investigações de Piaget evidenciaram que esta interação entre as crianças e o mundo físico oferece ricos contributos para o desenvolvimento do pensamento infantil. Para Martins (2006) “As actividades práticas são consideradas instrumentos por excelência na aprendizagem das Ciências [...] e devem ser iniciadas desde cedo” (p. 32).

Esta experiência tinha como objetivo verificar o comportamento dos objetos na presença do ar quente e frio. É de salientar que os alunos, antes de iniciarem a experiência quer com água fria, quer com a água quente, teriam de preencher primeiramente “A minha previsão...”. Após essa parte da tabela estar preenchida, os mesmos teriam de realizá-la e ver o que aconteceria ao balão quando colocassem a garrafa no recipiente com água quente e registar as suas conclusões. Para que os alunos com mais dificuldades pudessem de igual modo realizá-la, enviou-se um vídeo da Escola Virtual com os procedimentos e

a explicação da mesma para que mais facilmente conseguissem compreender o que era pretendido.

Terminadas assim a apresentação e descrição das três atividades, considero que apesar de alguns alunos não possuírem computador nas suas residências, tentou-se sempre dinamizar as atividades enviando *links* ou até mesmo vídeos para que estes pudessem observar no telemóvel. Ao longo de todas as semanas de estágio foram tidas sempre em conta essas limitações, contornando-as sempre que possível.

6.6 Parte B – Prática Pedagógica II: Ensino Presencial

Em consonância com as orientadoras científicas este estágio teria de ser realizado com algumas semanas de ensino presencial para ser concluído na íntegra. Neste sentido, a segunda parte do mesmo foi feito presencialmente e ocorreu entre os dias 21 de setembro e 14 de outubro de 2020, sendo que a primeira semana foi apenas de observação participante. É de salientar que este estágio se realizou na mesma escola, isto é, na EB1/PE da Ladeira com a mesma professora cooperante e com o mesmo grupo de alunos, já caracterizados anteriormente no tópico 6.4. Assim sendo, esta turma apesar de ser a mesma do EaD, esta possuía menos alunos, pois alguns deles ficaram retidos no 2.º ano e os que possuíam NEE foram transferidos para a sala TEACCH.

Evidencio assim que as planificações e os diários de bordo que resultaram desta prática encontram-se presentes na Pasta C (Parte B) do CD-ROM.

6.6.1 Momentos de Aprendizagem

No presente tópico estão descritas as três atividades que foram desenvolvidas com intuito de concluir a Prática Pedagógica II. É importante evidenciar que as planificações elaboradas teriam de incluir os conteúdos facultados semanalmente pela professora cooperante sendo eles do 3.º ano de escolaridade, visto ser um novo ano letivo. Assim sendo, foram planeadas atividades tendo em conta as Aprendizagens Essenciais desse mesmo ano bem como as características individuais de cada aluno.

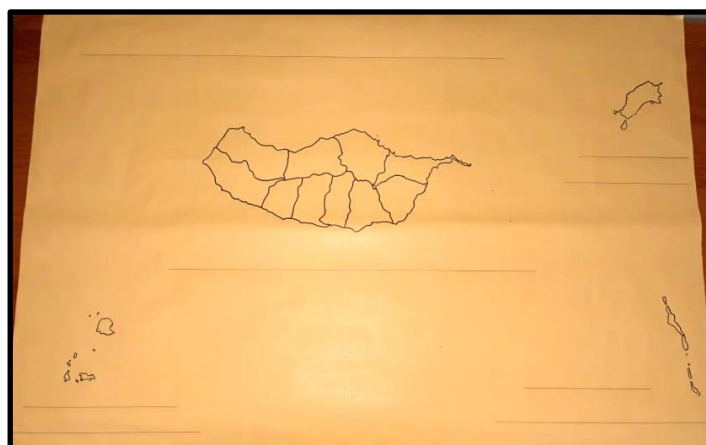
6.6.1.1 Atividade n.º 1 | *Ilha da Madeira*

A presente atividade denominada *Ilha da Madeira* realizou-se entre os dias 28 e 30 de setembro de 2020, ou seja, na segunda semana de estágio (evidenciada no Apêndice n.º 8 | Planificação n.º 1). Esta, tinha como propósito trabalhar alguns conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente a distinção entre freguesia e concelho. É de salientar que foram abordados, ao longo do estágio, vários conteúdos acerca da Ilha da Madeira pois tratava-se de um projeto de DAC (Domínio de Autonomia Curricular) que estava a ser implementado na turma.

Neste sentido, e para abordar estes conteúdos, achou-se pertinente incluir as Artes Visuais e o Português com intuito de implementar a interdisciplinaridade, pois de acordo com Pombo (2004) trabalhar de forma integrada envolve “[...] procurar partilhar, ou melhor, de desejar partilhar o que se tem. Não o guardar. Não o ocultar” (p. 25).

Dando assim início à atividade propriamente dita, e como mote para começar a temática sugerida, *decidi me apresentar à turma referindo a localidade onde habitava, pois, a temática incidia nos concelhos e freguesias na disciplina de Estudo do Meio* (Diário de Bordo semanal II de 2020). Após esta breve apresentação fez-se algumas questões, tais como: “Sabem onde vivem?”, “Acham que vivemos todos no mesmo local?” e, através das respostas dos alunos, pretendia-se que estes compreendessem que todos nós não vivemos no mesmo local e, para sabermos onde estamos localizados, é necessário utilizar um mapa, neste caso do Arquipélago da Ilha da Madeira. Posto isto, afixou-se no quadro o respetivo mapa para que o pudessem observar (Figura 44).

Figura 44 - *Mapa do Arquipélago da Ilha da Madeira*



Partindo assim da observação do mesmo, levantou-se outras questões como por exemplo: “*O que estão a observar? Sabem o que é?*” com intuito de responderem acertadamente que de facto estavam a visualizar um mapa (Diário de Bordo semanal II de 2020). Posto isto, e para que os alunos ficassem com o registo escrito, a pedido da professora cooperante, escreveu-se no quadro ambas as definições (freguesia e concelho) e os alunos copiaram-na para o caderno diário.

Dando assim continuidade a esta atividade, pediu-se a cinco alunos que, à vez, viessem legendar o mapa com o nome das respetivas ilhas acima referidas e colocar o título no mesmo.

De modo a integrar esta atividade com as Artes Visuais, distribuiu-se um concelho por cada aluno para que estes o colorissem e o recortassem para que fosse colocado no mapa como se fossem um *puzzle* (Figura 45).

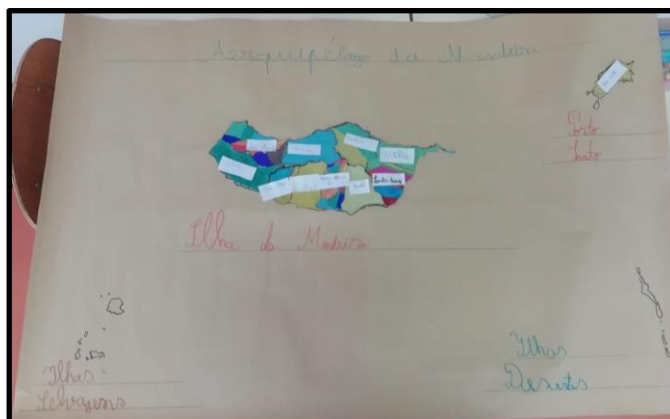
Figura 45 - *Os concelhos em forma de puzzle*



Nesse sentido, é importante que os docentes implementem atividades em que as Artes Visuais estejam incutidas. Pode-se assim afirmar que a Arte se constitui como um fator fundamental na formação global do indivíduo pois, de acordo com a LBSE, os docentes devem permitir desenvolver as capacidades de expressão, a educação artística e a imaginação criativa (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Concluída a pintura da peça (concelhos) no momento seguinte estes tiveram de a recortar com cuidado, pois havia peças que eram difíceis de o fazer. Posteriormente, cada aluno colocou um pouco de velcro na sua peça para que à vez fossem colocá-la no respetivo mapa (Figura 46).

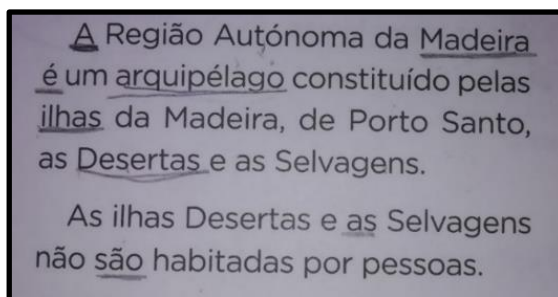
Figura 46 - Mapa concluído



Com esta atividade de encaixar os concelhos como se fosse um *puzzle* foi possível verificar que a turma, de forma geral, entendeu que as junções de todos eles formam a Ilha da Madeira.

Num segundo momento, e com intuito de rever alguns conteúdos gramaticais escreveu-se no quadro dois parágrafos acerca da Ilha da Madeira e assinalou-se várias palavras com intuito de os alunos as transcreverem para o caderno e posteriormente as classificar (Figura 47).

Figura 47 - Texto relacionado com a Ilha da Madeira



É de referir que os alunos que concluíram este exercício, mais rapidamente, realizaram um pequeno jogo enquanto esperavam pelos colegas, com objetivo de tentar verificar se, de facto, tinham aprendido algo com a atividade anterior, colocando as trancas nos concelhos correspondentes (Figura 48).

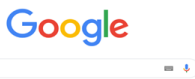


Figura 48 - Jogo "Ilha da Madeira"



No dia seguinte, e para dar continuidade a esta atividade, a turma teve que se dirigir para a sala de TIC a fim de realizarem uma pesquisa acerca desta temática. Assim sendo, é importante que os docentes implementem este tipo de atividades nas suas próprias aulas, pois a *internet* para além de promover abordagens interdisciplinares, possibilita o progresso de habilidades de pesquisa, seleção e organização de informações (Correia, 2012).

Antes dos alunos se deslocarem para a sala de TIC, distribuiu-se pela turma duas folhas onde continham os procedimentos da pesquisa bem como as questões a pesquisar. Neste sentido, foi concedido um concelho a cada aluno, ficando cada um responsável por pesquisar acerca do mesmo (Figura 49).

Figura 49 - Folha com a informação acerca da pesquisa

AULA DE TIC	
<p>Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira</p> <p>Nome: _____</p> <p>Data: ___/___/___</p> <p>AULA DE TIC</p> <ol style="list-style-type: none"> Antes de iniciar a aula, escuta com atenção o que o professor irá referir. No computador, irás abrir o "Google Chrome" ou "Internet Explorer"; Na barra de endereços, irás escrever o seguinte <i>link</i> www.google.pt. Após abrir o endereço no motor de pesquisa, tal como mostra a figura seguinte, na irás escrever o concelho que te foi atribuído (ver ficha em anexo).  <ol style="list-style-type: none"> Usa o teu material de escrita para poderes escrever todas as informações importantes acerca do concelho; Se tiveres alguma dúvida, coloca o braço no ar e aguarda até que o professor chegue. 	 <ol style="list-style-type: none"> Refere aproximadamente, o número de <u>habitantes</u> desse concelho. Refere aproximadamente, a <u>área</u> desse concelho. Refere a data de <u>fundação</u> do concelho. Transcreve da tua pesquisa, alguma informação importante acerca do concelho em estudo. <ol style="list-style-type: none"> Assinala com um "X" o concelho que te foi atribuído. Quais são as ilhas que estão na imagem? Quantas freguesias existem nesse concelho? Enumera-as. <ol style="list-style-type: none"> _____; _____; _____; _____; _____; _____; _____; _____;

Iniciando assim a aula de TIC propriamente dita, constatou-se que os mesmos *tinham algumas dificuldades no que diz respeito à utilização do Google, ficando o professor titular a me auxiliar nas dúvidas dos alunos, pois as dúvidas eram constantes* (Diário de Bordo semanal II de 2020).

Terminada a aula de TIC, os alunos regressaram à sala de aula e guardaram a folha da pesquisa para num momento posterior ser corrigida.

Por tudo isto e visto que foi a primeira semana de prática, de uma forma geral todas as atividades implementadas foram realizadas com êxito apesar dos lapsos que ocorreram no decorrer das mesmas. Certamente, com a prática, todos esses equívocos serão inexistentes. É pertinente também aludir que uma das maiores dificuldades encontradas foi o controlo da turma, pois estes não estavam habituados à minha presença e acabaram por obedecer à professora cooperante. Por fim, também pode-se referir que a monitorização da aula de TIC foi um desafio e que, ao longo desta prática, tornou-se rotina todas as terças-feiras.

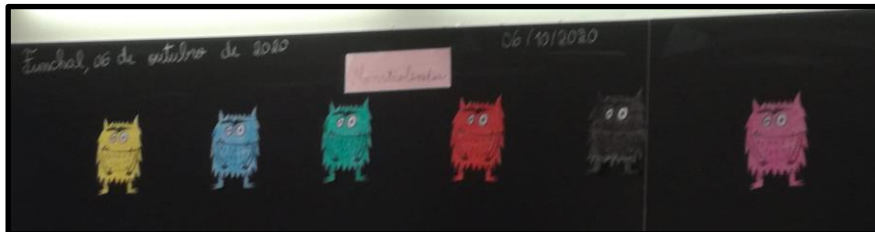
6.6.1.2 Atividade n.º 2 | *Como me sinto hoje?*

A presente atividade intitulada de *Como me sinto hoje?* foi implementada na terceira semana de estágio, mais concretamente nos dias 6 e 7 de outubro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 8 | Planificação n.º 2). Esta panóplia de atividades incidiram maioritariamente na disciplina de Matemática e tinham como principal objetivo comparar e ordenar objetos, de acordo com as diferentes grandezas (massa), destacando as unidades de massa principais o quilograma e o grama, como também organizar e representar dados utilizando diferentes representações através de dois tipos de gráficos o de barras e o pictograma.

Iniciando a aula, montou-se todo o material necessário nomeadamente a televisão para o conto da história denominada “O Monstro das cores” de Anna Lennas. É de referir que os alunos estavam entusiasmados, pois questionaram de imediato: *vamos ver um filme?* (Diário de Bordo semanal III de 2020). Optou-se por contá-la através de um vídeo para que os alunos conseguissem ficar mais atentos e pudessem acompanhá-la. Terminada a sua visualização fez-se algumas questões com intuito de a interpretar e de verificar se estes tinham compreendido o conteúdo da mesma.

Posto isto, distribuiu-se a seis alunos um monstinho relacionado com a história e pediu-se que o colocassem no quadro por ordem dos acontecimentos tal como é evidenciada a imagem seguinte.

Figura 50 - Os monstros das emoções



Interligando esta atividade com a disciplina de Matemática, decidiu-se partir de um diálogo com a turma acerca dos monstros e do seu peso, com o objetivo de trabalhar as unidades de massa principais, nomeadamente, o quilograma e o grama. Para envolver a turma neste pequeno diálogo, questionou-se *Já que nós somos e temos emoções diferentes também o nosso peso é diferente! Concordam? Qual o instrumento que usamos para pesar algum objeto? e rapidamente responderam “uma balança (Diário de Bordo semanal III de 2020). Assim crê-se que o diálogo na sala de aula é considerado como uma das melhores estratégias de comunicação (Estanqueiro, 2010). Depois de responderem corretamente, iniciou-se as pesagens dos mesmos, tal como demonstra a figura seguinte.*

Figura 51 - Pesagem do monstinho



Para esta atividade, foram escolhidos outros seis alunos para pesarem o monstro e registarem o seu peso no quadro para que toda a turma conseguisse ver. É de salientar que para os alunos foi mais fácil e benéfico observarem e realizarem a pesagem na balança do que simplesmente fosse atribuído de um peso. Assim sendo, já é consensual alegar que os alunos não aprendem as ideias e conceitos específicos e científicos através de uma exposição do professor (Pereira, 2002). Na verdade as crianças “[...] idade óptima para uma genuína aprendizagem de atitudes e competências de investigação e experimentação” (Sá & Varela, 2007, p. 16).

Ainda assim, na disciplina de Matemática, elaborou-se uma atividade mais dinâmica, de modo a verificar se os alunos tinham compreendido o que foi trabalhado anteriormente. Para tal, distribuiu-se um pacote de alimentos a cada aluno com diferentes unidades de massa para organizá-los por ordem crescente. No decorrer da atividade e após todos estarem ordenados, por baixo de alguns objetos achou-se pertinente abordar e escrever a terminologia “um quarto de quilo” e “meio quilo” para que os alunos entendessem que correspondia respetivamente a 250g e 500g.

Num outro momento da atividade, e visto que um dos objetivos desta aula seria também fazer representações de dados em gráfico de barras e em pictograma, partilhou-se por cada aluno um monstrinho para que estes o colorissem de acordo com a emoção que estavam a sentir naquele dia tendo em conta as cores apresentadas na história. Após a sua pintura, elaborou-se um gráfico de barras e um pictograma no quadro com as emoções dos alunos tal como evidenciam os exemplares das figuras seguintes, fazendo-se de seguida uma análise com os resultados obtidos.

Figura 52 - Representação de dados em gráfico de barras e pictograma



Quanto a esta panóplia de atividades considera-se que de uma forma geral os alunos concluíram com êxito todas as atividades propostas e sentiram-se entusiasmados por se integrarem nas mesmas (Diário de Bordo semanal III de 2020).

O professor deve diversificar as atividades para captar a atenção dos alunos, isto é, programatizar as teorias de aprendizagem com base em estratégias de instrução e interação que visam, sobretudo, alterar e ampliar as suas capacidades de “[...] *aprender a aprender a reaprender*” (Fonseca, 2014, p. 122).

6.6.1.3 Atividade n.º 3 | *A quantidade certa*

Esta atividade denominada *A quantidade certa* foi realizada na quarta e última semana mais especificamente entre os dias 12 e 14 de outubro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 8 | Planificação n.º 3). As seguintes atividades incidem no âmbito da disciplina de Português e da Matemática e respetivamente tiveram como principal objetivo trabalhar a interpretação de texto e alguns conteúdos gramaticais e ordenar e identificar as diferentes grandezas (capacidade) nomeadamente o litro e o meio litro.

Num primeiro momento, visto que se ia abordar um conteúdo diferente, *recapitulou-se conteúdos relacionados com o Arquipélago da Madeira bem como a definição de “arquipélago” para assim poder referir o Arquipélago dos Açores* (Diário de Bordo semanal IV de 2020). É de salientar que se achou pertinente abordar primeiro o Arquipélago da Madeira para que os alunos compreendessem que para além do próprio existe um outro que é o dos Açores.

Contudo e visto que o grupo demonstrava interesse ao que era referido acerca do arquipélago dos Açores, um aluno pediu *à estagiária que referisse o nome das nove ilhas* (Diário de Bordo semanal IV de 2020). Neste sentido, o diálogo entre professor-alunos e alunos-professor torna-se fundamental e eficaz se este for constantemente alimentado e reconstruído (Montadon & Perrenoud, 2001).

Num momento seguinte, e para dar início ao que pretendido na disciplina de Português, afixou-se a figura seguinte no quadro onde se fez uma breve reflexão acerca do que estavam a observar.

Figura 53 - Lagoa das Sete Cidades



Partindo das respostas dadas pelo grupo, e com intuito de abordar a lenda, referiu-se ao grupo que esta lagoa, situada na Ilha de São Miguel nos Açores, tal como alguns locais da Ilha da Madeira possuem algumas histórias antigas e que por vezes não são verdadeiras. De seguida, distribuiu-se um texto intitulado de “Lenda das Sete Cidades” para que a turma lesse e em voz baixa e em voz alta para que de seguida fossem feitas algumas questões de interpretação.

Numa segunda parte da aula, e recorrendo à imagem apresentada, pretendeu-se desenvolver conteúdos matemáticos nomeadamente as medidas de capacidade, principalmente o litro e o meio litro. assim sendo, questionou-se novamente ao grupo *Será possível contar quantos litros de água existem nesta lagoa?* (Diário de Bordo semanal IV de 2020). Partindo da explicação e raciocínio dos alunos, mostraram-se as garrafas com diferentes medidas de capacidade que iriam ser utilizadas na atividade seguinte (Figura 54).

Figura 54 - Garrafas utilizadas na atividade



Iniciando-se a mesma, utilizou-se dois grandes recipientes com água e encheu-se várias garrafas para exemplificar as diversas medidas de capacidade. Com esta pequena demonstração, evidencia-se que o fazer e o ver por si só, representam dimensões cruciais para as crianças/alunos. De facto, através das investigações feitas por Piaget evidenciam que este envolvimento entre o aluno e o mundo físico proporciona ricos contributos para o desenvolvimento do pensamento infantil (Pereira, 2002).

Enquanto os alunos prestavam atenção ao que estava a ser feito, estes iam preenchendo uma tabela “A quantidade certa” de acordo com a atividade (Figura 55).

Figura 55 - "A quantidade certa"

A QUANTIDADE CERTA					
Completa com a palavra "sim" e "não".					
ENCHE	(1 garrafa de 1 litro)	(1 garrafa de 1,5 litros)	(1 garrafa de 5 litros)	(1 garrafa de 0,5 litros)	(10 garrafas de 0,5 litros)
(2 garrafas de 0,5 litros)					
(3 garrafas de 0,5 litros)					
(3 garrafas de 1 litro)					
(2 garrafas de 1 litro)					

Antes de finalizar a aula recorreu-se à atividade âncora com intuito de consciencializar os alunos na poupança da água. Para esta atividade foi pedido a cada aluno uma medida para atenuar os elevados consumos de água, realizando assim uma chuva de ideias no quadro. A chuva de ideias (também designado *brainstorming*), constitui-se como uma técnica de recolha de informação que visa analisar e explorar novas ideias. Esta técnica é muito utilizada nas salas de aula, através da dinâmica de grupos, permitindo que haja o contributo de ideias de cada um dos elementos.

6.6.2 Projeto de Investigação-Ação no 1CEB: 3.ºB

Este projeto de IA foi concretizado na sala C do 3.º ano da turma B, com o grupo de onze alunos com idades compreendidas entre os oito e nove anos de idade e teve como principal objetivo, nesta parte prática, descrever apenas o enquadramento do problema bem como formular a questão de IA, sendo que na Prática Pedagógica III desenvolveram-se as estratégias de intervenção bem como as suas fases de implementação.

6.6.2.1 Enquadramento do Problema

Ao longo de toda a prática, constatou-se que a maioria dos alunos manifestavam algumas dificuldades e também alguns problemas com as atitudes e comportamentos de cidadania. Assim sendo, de acordo com Neres (2014), “A escola é responsável, em conjunto com a família, pela formação ética e individual dos seus alunos” (p. 53). Apesar destes inconvenientes encontrados na turma, verificou-se acima de tudo que os alunos eram dinâmicos e gostavam de ser desafiados. Assim sendo, de acordo com Silva e Lopes (2015a) existem diversas metodologias de ensino e cabe ao professor disponibilizar uma vasta variedade de métodos ou estratégias que lhe dá inúmeras opções para instruir qualquer conteúdo.

Nestas mesmas semanas, constatou-se que os alunos gostavam mais de jogos e de atividades de Artes Visuais, ou seja, atividades mais dinâmicas. De acordo com Silva e Lopes (2015b) quando o docente quer averiguar a maneira de como os seus alunos aprendem estes “[...] tem de se focar no pensamento dos alunos durante o desenvolvimento da aula, e na sua reação e participação na construção do conhecimento relativo ao tema abordado” (p. 175). Apesar dos alunos manifestarem problemas comportamentais, verificou-se ainda que existiam determinados alunos com algumas dificuldades de aprendizagem mais concretamente na aquisição de novos conteúdos fazendo com que esta fosse a principal preocupação. Após esta observação, implementaram-se estratégias e atividades nas diversas disciplinas que colmataram esta problemática estando estas descritas no tópico 6.7.2.1. Assim sendo, achou-se que o grupo tinha a necessidade de observar, manusear e explorar diferentes materiais para que a aprendizagem fosse mais significativa, trabalhando melhor quando colocados em grupo, pois sentiam-se mais motivados para a aprendizagem. Assim sendo, investigou-se e refletiu-se acerca da problemática da IA, procurando assim oferecer através da prática, experiências de aprendizagens que proporcionassem a cada aluno a adoção de momentos exclusivos para a sua própria evolução.

Contudo, devido ao reduzido espaço de tempo não foi possível a observação dos resultados, sendo que a continuação das estratégias ficou a cargo da professora cooperante com intuito de continuar a colmatar esta problemática.

6.6.2.2 Questão de Investigação-Ação

De acordo com a metodologia de IA e tendo em conta que o professor-investigador deve criar interrogações importantes para o contexto da sua ação de forma a obter uma resposta que seja significativa para todos os que estão envolvidos no processo (Máximo-Esteves, 2008). Contudo, acaba por ser desafiante para o professor conceder a igualdade de oportunidades e de sucesso para todos se houver “[...] diversificação dos recursos materiais, dos métodos de ensino e das actividades de aprendizagem” (Cunha, 2008, p. 73).

Assim sendo, desenvolveu-se na prática diversas estratégias de intervenção que poderão dar resposta à seguinte questão:

De que forma os materiais manipuláveis/didáticos são cruciais para a aprendizagem dos alunos do 3.º B?

É importante aludir que as estratégias foram ajustadas à realidade do grupo de alunos tendo em conta o objetivo pretendido pois, de acordo com Pereira citado por Brito e Rodrigues (2006) o professor deve “[...] responder eficazmente às necessidades educativas de uma população escolar cada vez mais heterogénea [...]” (p.181) com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa e eficiente para todos recorrendo aos materiais manipuláveis e didáticos.

6.6.3 Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica II

A presente reflexão tem como intuito refletir sobre a experiência vivenciada ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional neste sistema de educação que foi o Ensino à Distância, bem como nas últimas quatro semanas de ensino presencial.

Deste modo, a fase que ainda hoje se atravessa veio exigir aos alunos uma grande autonomia no estudo e veio pôr à prova as suas capacidades de trabalho, de resiliência, de superação e de motivação. Para todos os docentes e, neste caso, para os estagiários foi também um desafio e uma exigência muito grande, pois apesar de todos estarem distantes foi através das novas tecnologias que se manteve próximos uns dos outros podendo assim realizar a Prática Pedagógica. De acordo com Moran (2005), “Com a fantástica evolução

tecnológica, podemos aprender de muitas formas, em lugares diferentes, de formas diferentes” (p. 69).

No decorrer da prática, a capacidade de lidar com o desconhecido foi um verdadeiro desafio. No entanto, nem tudo correu da forma como foi planejado pois, na área da educação os planos que os professores fazem nem sempre correm como eles querem devido a inúmeros fatores. Neste caso concreto, os alunos com quem se realizou a Prática Pedagógica não possuíam meios tecnológicos, a não ser o telemóvel, impossibilitando assim, a implementação das aulas síncronas. Reconhece-se que esta carência fez com que a prática pedagógica não acabasse tão enriquecida, tentando-se encontrar soluções para colmatar esta adversidade.

Por conseguinte, a colaboração com a professora cooperante incidiu apenas na elaboração do plano semanal, isto é, na proposta de atividades para os primeiros três dias da semana. Tendo em conta que havia alunos que não tinham computador, nem impressora para imprimir as fichas que se preparavam, tentou-se encontrar soluções para que todos pudessem realizar as atividades propostas, utilizando com mais frequência o manual escolar sendo que o professor deve “[...] ajustar/reconstruir o seu currículo e o modo de o gerir, na tentativa [...] de ajustar a adequação da oferta às necessidades” (Roldão & Almeida, 2018, p. 8). Cabe aos professores titulares proporcionar uma educação inclusiva, isto é, garantir que todos os alunos participem em todas as atividades, diferenciando-as, pois tal como está descrito na alínea c) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (p. 2920). Nas atividades do EaD os alunos com NEE não participaram nestas atividades juntamente com os outros alunos visto que as atividades dos mesmos eram específicas, orientadas e implementadas pelos docentes de Educação Especial.

Ao longo da primeira semana de observação desta prática constatou-se que os alunos que já possuíam dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula, revelando ainda mais dificuldades com a implementação deste novo sistema de ensino. Contudo, houve a necessidade de implementar atividades que cativassem ainda mais o interesse de alguns alunos. Por isso, ao longo de todas as semanas, tentou-se sempre dinamizar as aulas através da realização de atividades mais práticas com o intuito dos alunos não permanecerem focados apenas nos manuais escolares. Pois, de acordo com Silva (2020) existem ferramentas que, utilizadas de forma criativa, poderão ser proveitosas para elaborar um trabalho mais particularizado com alunos que experimentam uma dificuldade

pontual. Neste sentido, utilizou-se outros recursos de aprendizagem como os vídeos, os *PowerPoints*, jogos, material manipulável para o ensino da matemática (como por exemplo o tangram), aplicações para o telemóvel, entre outros.

As dificuldades mais sentidas neste novo sistema de ensino foi, de facto, a realização do plano semanal de forma simples e para que todos os alunos o pudessem realizar autonomamente. Inicialmente houve alguma dificuldade em realizar as fichas de trabalho de modo a conciliar os todos os conteúdos, reconhece-se que as primeiras fichas elaboradas eram um pouco exaustivas contudo, no decorrer da prática tentou-se sempre tornar essas atividades mais acessíveis. De modo a facilitar o trabalho dos encarregados de educação, a pedido da professora cooperante, forneceu-se a resolução de todas as atividades, pois, como sabemos a educação à distância foi também um desafio para muitos pais. Isto fez-se porque muitos destes não tinham habilitações necessárias para auxiliar os seus educandos nas suas dificuldades, daí se facultar todas essas resoluções.

Assim sendo, esta forma de ensino foi uma mais-valia para professores e alunos, pois através desta foi possível adequar o ensino, que outrora era apenas presencial, aos novos tempos. Destaca-se que a estagiária, bem como todos os professores, tiveram que se adaptar a este novo sistema de ensino, pois nunca foi experienciado uma situação similar. É de louvar o trabalho exemplar que os alunos, professores e pais/encarregados de educação fizeram e têm vindo a fazer para diminuir os impactos criados por algo que nos é invisível aos olhos.

No que concerne ao ensino presencial, considera-se que foram tidas sempre em conta as necessidades de cada aluno, procurando implementar uma prática inclusiva, suportada pelo respeito e pela compreensão das dificuldades e interesses dos alunos. Neste seguimento, prestou-se apoio individualizado, tendo sempre em consideração os seus progressos, em vez do produto final, através do *feedback* pois, de acordo com Fernandes (2006), “O *feedback* é importante para *activar* os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a sua motivação e autoestima” (p. 31).

Em suma, é importante aludir que a Prática Pedagógica desenvolvida nestas duas vertentes se revelou extremamente enriquecedora, por diversas razões. Em primeiro lugar, destaca-se a recetividade e disponibilidade com que a professora cooperante auxiliou e orientou todas as dificuldades e decisões e em segundo lugar, considera-se de forma positiva todas as atividades desenvolvidas sendo elas diversificadas pois, quer à

distância, quer presencialmente houve a oportunidade de implementar os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso acadêmico.

6.7 Parte C – Prática Pedagógica III

A presente parte tem como propósito descrever e refletir acerca da Prática Pedagógica III, realizada na EB1/PE da Ladeira. Nesta, tal como nas últimas semanas da prática anterior, desenvolveu-se atividades para uma turma de 3.º ano com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, entre os dias 26 de outubro e 16 de dezembro de 2020. Esta prática possuiu uma carga horária de cento e dez horas, distribuídas por cinco horas diárias, durante três dias por semana, segunda, terça e quarta-feira. É de mencionar que, nesta parte do capítulo, não foi feita a caracterização do meio, da instituição nem do grupo de alunos, dado que foram os mesmos da prática anterior, estando todas estas caracterizações descritas no início do presente capítulo. Nesta parte C também serão evidenciadas as atividades implementadas para colmatar/melhorar a problemática existente no grupo bem como as suas fases de implementação.

Salienta-se que as planificações e os diários de bordo que resultaram desta prática encontram-se presentes na Pasta D do CD-ROM.

6.7.1 Momentos de Aprendizagem

A presente Prática Pedagógica durou cerca de oito semanas. Neste sentido, foram executadas oito planificações e elaborados os respetivos diários de bordo, que patenteiam o modo como se desenrolaram as atividades. No decorrer da mesma, procurou-se sempre conceder momentos de aprendizagens significativas e obtenção de diversas competências. Consequentemente, criou-se um ambiente em que houvesse interajuda, cooperação e partilha de conhecimentos entre professores-alunos e vice-versa, pois as relações entre ambos têm grande influência no sucesso dos alunos (Lopes & Silva, 2010).

6.7.1.1 Atividade n.º 1 | *Dados ordeiros*

Esta atividade intitulada de *Dados ordeiros* implementou-se na terceira semana de prática pedagógica mais concretamente entre os dias 9 e 11 de novembro de 2020

(evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 3). A mesma incide na disciplina de Matemática com objetivo de introduzir a “dezena de milhar”.

Iniciando a aula, voltou-se a rever os concelhos que fazem parte da Região Autónoma da Madeira (RAM), isto porque, a partir do número de residentes de cada concelho, introduziram-se novos conteúdos. De seguida, distribuiu-se por todos os alunos uma tabela com esses mesmos dados (Figura 56).

Figura 56 - Tabela com o número de residentes da RAM

Residentes dos concelhos da Região Autónoma da Madeira	
Concelho	Número de residentes
Porto Moniz	2711
São Vicente	5723
Santana	7719
Machico	11 256
Santa Cruz	43 005
Funchal	111 892
Câmara de Lobos	35 666
Ribeira Brava	13 375
Ponta do Sol	8862
Calheta	11 521
Porto Santo	5483
TOTAL	257 213

Dados: Censos, 2011

Num momento seguinte, questionou-se à turma *Qual é o concelho que acham que tem o menor número de residentes? E porquê?* (Diário de Bordo semanal III de 2020). De forma a explicar estes dados, elaborou-se um comboio de classes para que estes fossem bem explicados (Figura 57).

Figura 57 - Comboio das classes



Colocado o comboio, explicou-se à turma o que eram as classes e as ordens e representou-se o número de residentes do concelho do Porto Moniz (2711) visto ser a resposta da questão anterior e fez-se a explicação deste número por classes.

Num momento seguinte e após várias exemplificações no comboio das classes, distribuiu-se por toda a turma uma folha com um quadro de valor posicional sendo que esta seria utilizada nos exercícios seguintes (Figura 58).

Figura 58 - Quadro de valor posicional

CLASSE DOS MILHARES			CLASSE DAS UNIDADES		
Centenas de milhar CM	Dezenas de milhar MD	Unidades de milhar UM	Centenas C	Dezenas D	Unidades U

Para colocar este conteúdo em prática, elaborou-se previamente umas tiras de papel com alguns desafios para facultar aos alunos. Estes, estavam relacionados com a tabela distribuída anteriormente e tinham como objetivo fazerem a leitura por ordem e por classes e colocassem também o respetivo número no quadro de valor posicional.

Num momento seguinte, o quinto desafio foi lido por um aluno e respondido pelo grupo de forma correta, pois sabiam que o segundo concelho com maior número de residentes era Santa Cruz. Posto isto, questionou-se: *Como podemos representar este número no quadro de valor posicional (43005)?* (Diário de Bordo semanal III de 2020) promoveu-se esta questão de modo a introduzir a dezena de milhar. Nesta vertente, “O questionamento é uma estratégia poderosa para aumentar e melhorar a aprendizagem, porque potencia a interação social na sala de aula” (Hayashi, citado por Lopes & Silva, 2015d, p. 3).

Recorrendo ao comboio das classes fez-se a representação desse mesmo número e a respetiva leitura. Após abordar esta temática continuou-se com alguns conteúdos matemáticos sendo eles a decomposição dos números utilizando a adição. De forma a praticar este conteúdo de uma forma mais lúdica, criou-se uma espécie de jogo denominado “Dados ordeiros”. O mesmo consistia no lançamento de cinco dados com cores diferentes, sendo que cada uma dessas cores representava uma ordem específica: o dado rosa corresponde à ordem das unidades, o branco às dezenas, o azul às centenas, o vermelho às unidades de milhar e, por fim, o amarelo à dezena de milhar (Figura 59).

Figura 59 - Dados ordeiros

No ato de implementá-lo, cada aluno, à vez, fazia o lançamento dos dados desde a maior ordem (dezena de milhar) até à mais pequena (unidade). Sempre que os dados eram lançados registavam-se os números no quadro para que toda a turma pudesse acompanhar e teriam de o escrever na tabela de registo facultada pela estagiária. Neste sentido, o ato de manipular objetos permite à criança descobrir padrões, superar o erro, criando relações que são fundamentais para aprender matemática (Caldeira & Pereira, 2013). Contudo, através deste jogo, proporcionou-se um ambiente favorável à aprendizagem, estimulando a curiosidade e o potencial lúdico (Caldeira & Pereira, 2013).

6.7.1.2 Atividade n.º 2 | *Direitos humanos*

A atividade designada de *Direitos humanos* realizou-se na quarta semana de prática, mais especificamente entre os dias 16 e 18 de novembro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 4). O presente conjunto de atividades incidiram principalmente nas disciplinas de Estudo do Meio e na Cidadania e Desenvolvimento, (CD) com propósito de abordar temáticas relacionadas com as mesmas nomeadamente a "Sexualidade". Neste sentido, "Apesar de não ser a escola a única forma de tentar resolver os problemas económicos, sociais e culturais, estamos certos de que lhe cabe, em grande parte, a responsabilidade de assumir o compromisso da educação para a cidadania" (Barbosa & Gonçalves, 2003, p. 69).

Visto que nas aulas anteriores foram feitas algumas atividades acerca da "Sexualidade", nesta aula deu-se seguimento às mesmas e foram trabalhados conteúdos

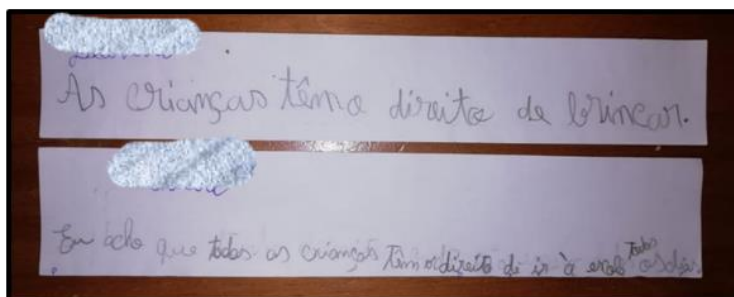
que estão incutidos na mesma, sendo eles: a diversidade, os direitos das crianças, a igualdade de género e o sistema reprodutor.

De modo a introduzir esta temática, colocou-se um vídeo, retirado da plataforma *Youtube*, com objetivo de abordar os Direitos Humanos, mais especificamente os direitos das crianças.

Posto isto, após a visualização do mesmo, fez-se uma interpretação oral do vídeo que serviram como ponto de partida para uma espécie de debate em grande grupo pois, na perspetiva de Afonso (2005) “A discussão e o debate é uma estratégia reflexiva muito importante [...] uma vez que a capacidade de interrogação e questionamento está presente, desde muito cedo, em praticamente todas as nossas acções e atitudes” (p. 26).

Num primeiro momento, distribuiu-se por todos os alunos uma tira de papel com intuito de estes escreverem um direito que fosse abordado no vídeo (Figura 60).

Figura 60 - *Direitos das crianças escritos pelos alunos*



Posto isto e para que toda a turma soubesse o que tinha sido escrito, promoveu-se uma leitura em voz alta de todos os direitos. Cabe ao professor, por vezes, promover hábitos de leitura em voz alta pois, “[...] aumenta a rapidez de processamento e permite o treino de aspectos prosódicos durante o acto de ler” (Sim-Sim, 2007, p. 47).

Posto isto e dando continuidade a estes conteúdos, afixou-se uma demonstração com intenção dos alunos compreenderem a igualdade de género (Figura 61).

Figura 61 - Demonstração da igualdade de género

Para que os alunos compreendessem acerca desta temática, usou-se uma vara e as imagens de um menino e de uma menina e, através do seu equilíbrio, pretendeu-se explicar à turma a igualdade existente entre ambos, fomentando a ideia de todos devem ser respeitados independentemente do seu sexo. Cabe às escolas e aos professores transmitir estas ideias e valores acerca da igualdade de género pois, “Como pais e professores, é nossa responsabilidade conseguir, através da educação das gerações atuais, uma sociedade mais justa e igualitária [...]” (Charro, 2012, p. 12).

Através desta comparação, partiu-se assim para a próxima atividade planeada, o sistema reprodutor feminino e masculino. Visto que o objetivo é partir sempre das respostas dos alunos para aludir esta temática, colocou-se no quadro duas silhuetas (masculina e feminina) e questionou-se: *Como é que nós distinguimos uma menina de um menino. Ou seja, o sexo feminino do masculino?* (Diário de Bordo semanal IV de 2020). Partindo desta abordagem inicial, salienta-se que este conteúdo foi difícil de implantar visto que estes estavam sempre na brincadeira devido ao conteúdo em si. Deste modo, visto que a informação é dirigida aos tenros adolescentes cabe ao professor ter sempre em conta as características desta fase de vida (Peixoto & Ribeiro, 2006).

Terminados todos estes conteúdos, e de forma a consolidar tudo o que foi aprendido acerca dos direitos humanos, implementou-se no fim da aula um jogo de tabuleiro que consistia em ser jogado a pares (Figura 62).

Figura 62 - Jogo dos Direitos Humanos



Com este jogo, os alunos ficaram entusiasmados pois, era uma prática quase inexistente nesta sala. Pode-se assumir que o jogo e a brincadeira são partes indissociáveis do mundo infantil, reconhecendo o seu potencial valor como uma forma de desenvolver as capacidades cognitivas, sociais e culturais da criança (Silveira & Cunha, 2014).

Por fim, através destas várias atividades pretendeu-se transmitir aos alunos que a educação para os direitos humanos importa, acima de tudo, promover competências e atitudes de participação e ação, o que impõe de certa forma alguns conhecimentos (Afonso, 2005).

6.7.1.3 Atividade n.º 3 | *A minha família*

A presente atividade denominada *A minha família* realizou-se na sexta semana de estágio mais concretamente entre os dias 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 6). A atividade seguinte incidiu na disciplina de Estudo do Meio e tiveram como propósito trabalhar conteúdos presentes no Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições nomeadamente “Os membros da sua família.

Assim sendo, e para dar início a atividade planeada, começou-se por projetar na televisão a história intitulada de “A manta” de Isabel Martins com intuito dos alunos conseguirem acompanhar o conto da mesma.

No momento seguinte, deu-se assim início à leitura expressiva da história. Na opinião de Sim-Sim (2007) “A expressividade na leitura é um ótimo indicador de fluência. A leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos” (p. 47). Assim sendo, procurou-se junto dos alunos saber o significado de “árvore genealógica” salientando e explicando as três gerações.

Num segundo momento da atividade e para que a turma conseguisse acompanhar o que estava a ser explicado, projetou-se um exemplar de uma árvore para que todos conseguissem a visualizar. Findada a explicação das gerações, passou-se assim para o preenchimento individual da sua árvore genealógica, distribuindo-se a cada aluno uma árvore para preencher (Figura 63).

Figura 63 - Árvore genealógica

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladreira

Nome: _____ Data: ___/___/___

AVÓ AVÓ AVÓ AVÓ

PÁI MÃE

IRMÃO IRMÃO IRMÃO IRMÃO

Continuando esta temática, e com intuito de abordar a organização de datas importantes, isto é, o friso cronológico, distribuiu-se por todos os alunos uma tabela de acontecimentos para que colocassem datas importantes da sua vida. Esta foi levada para casa para que os pais pudessem colaborar com a tarefa.

Na aula seguinte, visto que os alunos trouxeram a tabela preenchida com as datas importantes a mesma iniciou-se com um breve diálogo de modo a introduzir as linhas de tempo questionando-se de seguida: *São muitas informações e datas, como é que acham que devemos organizar estes acontecimentos importantes da nossa família?* (Diário de Bordo semanal VI de 2020). É de evidenciar que com esta questão os alunos tiveram

dificuldade em mencionar o pretendido pois, não faziam ideia de como essas datas eram organizadas, explicando-se de seguida como era feita esta organização e auxiliando os alunos na construção do seu próprio friso.

Crê-se que com esta panóplia de atividades foram proporcionando momentos de aprendizagens significativos bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, pois no ponto de vista de Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) este é definido como “[...] o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem resultados desejáveis” (p. 25).

6.7.2 Projeto de Investigação-Ação

A Prática Pedagógica III desenvolvida com a turma do 3.ºB, teve como metodologia de Projeto de Investigação-Ação, à semelhança da prática desenvolvida no âmbito da EPE. No entanto, e após alguns dias de observação e reflexão, surgiu a questão problemática, tal como já foi referida no ponto 6.6.2.2.

6.7.2.1 Estratégias de Intervenção

De acordo com Lopes e Silva (2010), as estratégias de ensino são encaradas como uma orientação das ações educativas a adotar.

Como forma de dar resposta à questão de investigação formulada e a todos os contextos relacionados com a mesma, surgiu-se a necessidade de proceder a uma investigação da literatura que enquadrasse a relevância da problemática e possibilitasse a aquisição de resultados. Por essa mesma razão, as *Aprendizagens Essenciais* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* foram tidos em consideração, uma vez que estes apresentam várias competências.

Neste sentido, nos tópicos seguintes estão patentes e descritas as estratégias de intervenção bem como as atividades realizadas no âmbito das várias disciplinas.

Relativamente à implementação das mesmas, recorreu-se a vários tipos de materiais manipuláveis e didáticos, visto que o uso destes “[...] na prática educativa são facilitadores de uma aprendizagem significativa” (Caldeira, 2009, p. 12).

É importante referir que, ao longo de toda a prática, e em cooperação com a professora cooperante, procurou-se sempre garantir momentos de aprendizagens significativas e diversificadas.

6.7.2.1.1 Estratégia n.º 1 | Exploração de materiais manipuláveis

Devido às dificuldades encontradas na turma, achou-se pertinente adequar a prática às necessidades do grupo, utilizando-se com frequência o material manipulável e didático. Para tal, cabe ao docente ter em atenção à forma de como estes são implementados pois, no parecer de Morgado (2003) o uso de uma grande variedade de materiais de apoio possibilita distintas opções adequando-os sempre às necessidades individuais e aos diversos estilos de aprendizagem dos alunos. Neste sentido, no ponto seguinte está descrita uma atividade em que o uso destes materiais foi evidente para uma boa assimilação dos conteúdos.

6.7.2.1.1.1 Atividade n.º 1 / *Sólidos geométricos*

A presente atividade denominada *Sólidos geométricos* realizou-se entre os dias 2 e 4 de novembro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 2). Esta atividade, teve como propósito rever alguns conteúdos tais como: as características do texto narrativo, as figuras e os sólidos geométricos respetivamente às disciplinas de Português e de Matemática.

Para dar início a esta atividade, numa primeira parte distribuiu-se a todos os alunos um texto narrativo intitulado “O dado” para que fosse feita a leitura e a interpretação do mesmo relativamente aos conteúdos a trabalhar.

Terminados os mesmos, no dia seguinte iniciou-se a aula recapitulando os conteúdos abordados anteriormente na aula de Português com objetivo de iniciar assim a temática planeada para a aula de Matemática que tinha como objetivo trabalhar os sólidos geométricos.

Assim sendo, para iniciar a aula de forma mais apelativa e captar a atenção da turma, colocou-se os sólidos geométricos dentro de um saco e passou-se por todos os alunos para que através do tato descobrissem o que lá estava (Figura 64). É de salientar que estes não podiam referir nada até que todos tocassem. Lopes e Silva (2010) asseveram que “Os aprendizes tácteis ou cinestésicos aprendem melhor através da manipulação dos objectos ou coisas, da exploração activa do mundo físico [...]” (p. 309). Posto isto, pediu-se à vez que referissem o que estava dentro do saco, sendo que alguns alunos acertaram e referiram “sólidos geométricos” e, *a partir das respostas dos alunos iniciou-se os conteúdos a trabalhar* (Diário de Bordo semanal II de 2020).

Figura 64 - Sólidos geométricos



No momento seguinte, distribuiu-se um sólido geométrico a cada aluno para que estes o explorassem livremente, visto que estes mostram a necessidade de tocar nos objetos. Assim sendo, o ensino será mais eficiente, quanto mais interligadas forem as estratégias de intervenção docente com os estilos de aprendizagem dos alunos, proporcionando altos níveis de bem-estar (Silver et al., 2010). Para os docentes é transportada a ideia de que existem várias formas de aprender no que diz respeito à questão das inteligências múltiplas e dos estilos de aprendizagem, características que o docente não pode descartar (Silver et al., 2010).

Entretanto, enquanto o manuseavam, dispôs-se na secretária alguns objetos do dia a dia para que fosse feita uma associação entre o objeto e o sólido geométrico (Figura 65).

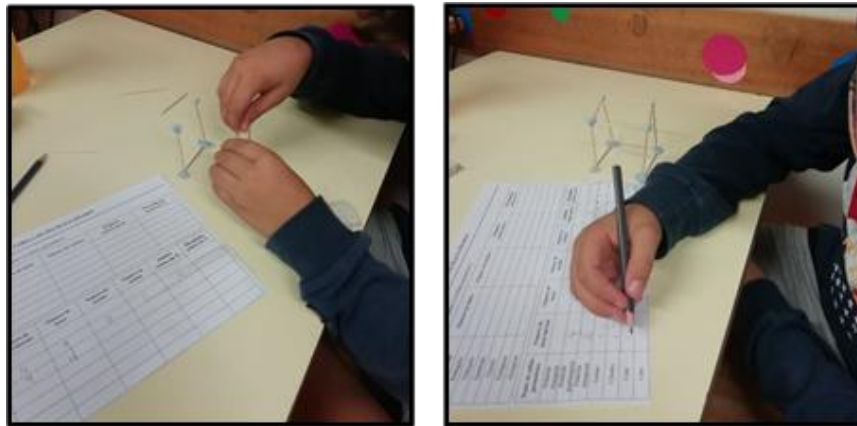
Figura 65 - Objetos do dia a dia



Posteriormente, em grande grupo, fez-se a comparação entre ambos dando oportunidade a cada aluno de falar acerca do seu sólido. Aproveitando o diálogo na sala, foi feita uma revisão dos nomes dos sólidos sendo que estes acertaram em quase todos à exceção dos mais difíceis (Diário de Bordo semanal II de 2020).

Por fim, de forma a consolidar tudo o que foi abordado com esta panóplia de atividades, individualmente cada aluno fez as construções dos sólidos que eram pretendidos com *bostik* e palitos representando respetivamente os vértices e as arestas. À medida que iam construindo teriam de preencher na tabela (Figura 66).

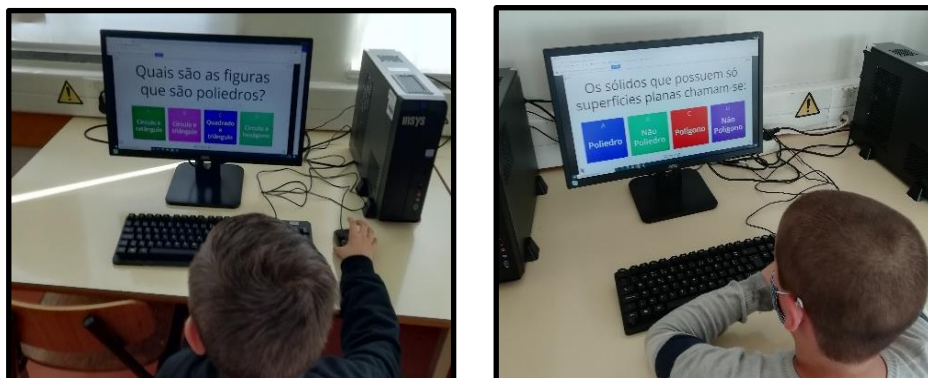
Figura 66 - Construção dos sólidos geométricos



Esta atividade, de facto, trouxe algum entusiasmo por parte dos alunos, no que diz respeito às suas construções. Na verdade, verificou-se ao longo da mesma que os alunos não possuíam tantas dificuldades no preenchimento da tabela pois, o facto de ser eles próprios a construir o sólido geométrico esta atividade foi claramente benéfica para a construção do seu próprio conhecimento dando certezas ao docente de que os conteúdos ficaram esclarecidos.

Nesta vertente, a escola enquanto espaço de aprendizagem, deve facultar a cada aluno diversas experiências de aprendizagem e saberes que vão ao encontro das suas capacidades, de forma que estas descubram e desenvolvam as suas próprias aptidões (Anastácio & Seixas, 2020).

De modo a concluir esta temática e aproveitando que os alunos tinham os computadores ao seu dispor, criou-se previamente um jogo na plataforma *online* denominada *Wordwall* para que na aula de TIC os alunos respondessem às questões pretendidas de uma forma lúdica (Figura 67). Nesta vertente, as tecnologias devem ser vistas como um instrumento ao serviço da formação e da educação pois, através desta, os alunos melhoram o seu desempenho, aumentam a motivação para aprender e obtêm melhores resultados (Ramos, 2005).

Figura 67 - Realização dos jogos na plataforma Wordwall

A criação deste jogo serviu também para dar *feedback* ao professor em relação às aprendizagens dos alunos pois, de acordo com Lopes e Silva (2010) “A finalidade do *feedback* é reduzir as discrepâncias entre a compreensão e o desempenho actual do aluno [...]” (p. 48).

6.7.2.1.2 Estratégia n.º 2 | Implementação de atividades práticas

O Ensino das Ciências desde os primeiros anos de escolaridade tem como propósito “Promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo) úteis noutras áreas / disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações [...]” (Martins et al., 2007, p. 17). Assim sendo, este tipo de atividades implicam a renovação do papel tanto dos alunos como do professor: aos alunos cabe *aprenderem a pensar* e aos professores compete-lhes *ensinar a pensar* (Sá, 2002).

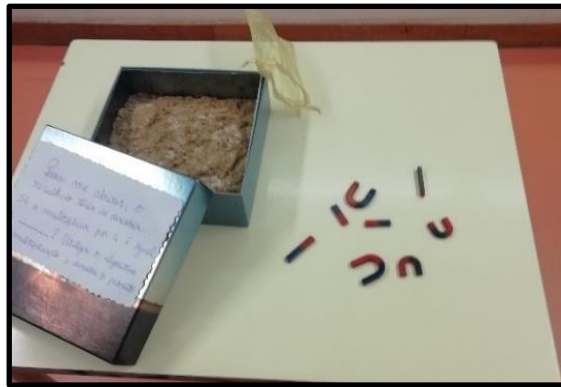
6.7.2.1.2.1 Atividade n.º 2 / O magnetismo dos ímanes

A presente atividade prática realizou-se na sétima semana de prática mais concretamente entre os dias 7 e 9 de dezembro do 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 7). Esta atividade prática teve como intuito trabalhar alguns conteúdos matemáticos bem como de Estudo do Meio mais precisamente com o magnetismo dos ímanes, tendo por base a questão-problema: “Quais são os objetos que podem ser atraídos pelo íman?”. Esta, consistiu na experimentação de diversos materiais do quotidiano com um íman, de modo a verificar se ocorre ou não atração, isto é, se os materiais seriam ou não magnéticos.

Antes de se iniciar a atividade prática, propriamente dita, apresentou-se um *Powerpoint* na sala de aula com conteúdos de Estudo do Meio. Esta primeira parte da atividade está inserida no Bloco 2³ – À Descoberta dos Outros e das Instituições, para o 3.º ano, no ponto três – O Passado do Meio Local. Assim sendo, a *Organização Curricular e Programas* do 1CEB evidencia o conhecimento acerca da natureza e da sociedade distribuído por blocos e por anos de escolaridade.

Dando início a esta atividade, e de forma a interligar ambas as disciplinas, decidiu-se criar uma situação imaginária para que os alunos descobrissem o código para abrir a caixa, visto que nela continha areia e alguns materiais que seriam utilizados na atividade prática (Figura 68). Nesta vertente, os professores devem “[...] desafiar os alunos a pensar, proporcionando-lhes regularmente exercícios variados, simultaneamente exigentes e cativantes” (Silva & Lopes, 2015c, p. 77).

Figura 68 - Caixa com os materiais da atividade prática



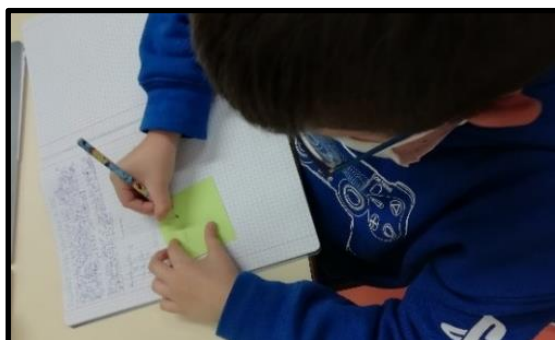
Posto isto, descoberto o valor da operação, abriu-se a caixa e mostrou-se ao grupo o material que iria ser utilizado. Os alunos reconheceram, de imediato, esse mesmo material *responderam logo que eram ímanes* (Diário de Bordo semanal VII de 2020).

Visto que também era pretendido através desta atividade saber o que o grupo sabia acerca dos ímanes, aplicou-se uma TAF (Técnica de Avaliação Formativa) denominada *Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída*. Assim sendo, a avaliação formativa está integrada no próprio processo de ensino-aprendizagem e, por essa mesma razão, tem tendência a ser informal e é quase quotidiana (Pereira, 2002). Permite também que o professor possa conhecer melhor o grupo e cada um dos seus alunos e, por conseguinte, ajustar e reajustar o ensino tendo em conta as suas características (Lopes & Silva, 2012).

³ Utilizou-se na elaboração da planificação semanal a Organização Curricular e Programas do 1CEB de Estudo do Meio a fim de complementar os objetivos propostos pelas Aprendizagens Essenciais.

Para colocar em prática esta TAF, distribuiu-se por todos os alunos um *post-it* para que escrevessem o que sabiam acerca dos ímanes (Figura 69), colocando-os de seguida num cartaz para que no fim da atividade pudessem comparar as suas respostas.

Figura 69 - Preenchimento do post-it




No momento seguinte, distribuiu-se pela turma o protocolo da experiência onde teriam de preencher as suas previsões assinalando com um “X” os objetos que para estes eram magnéticos (Diário de Bordo semanal VII de 2020).










Figura 70 - Protocolo da atividade

A minha previsão...

Assinala com um “X” os objetos que achas que serão atraídos pelo íman.

MAGNETISMO 

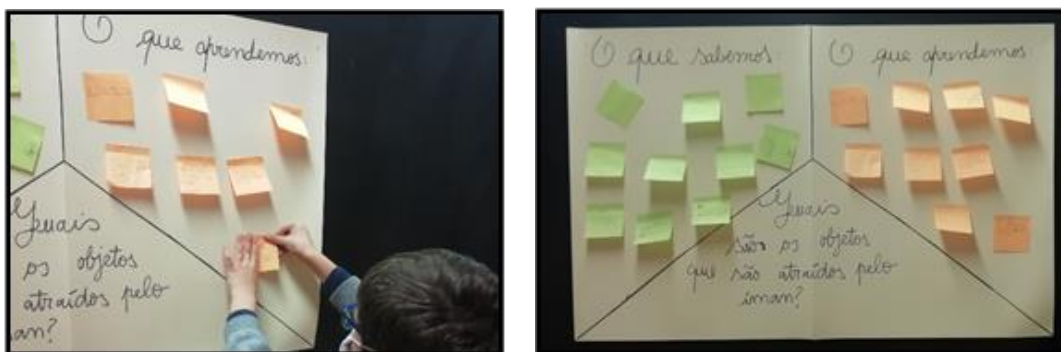
Quais são os objetos magnéticos?

 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	 <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Terminado o preenchimento do protocolo quanto aos conhecimentos prévios dos alunos, estes foram chamados à vez para experimentarem aproximar o íman da areia e verificar quais eram os objetos que eram atraídos pelo mesmo preenchendo simultaneamente a outra parte do protocolo (Figura 71).

Figura 71 - Realização da atividade prática

Assim sendo, de modo a concluir esta atividade, voltou-se a distribuir um *post-it* em que neste teriam de escrever o que tinham aprendido acerca dos ímanes e de seguida colocá-los no cartaz (Figuras 72). Com este, era pretendido que os alunos comparassem as suas conclusões com as suas previsões.

Figura 72 - TAF "Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída"

Nesta vertente, cabe aos professores do ICEB proporcionar momentos didáticos com intuito de captar a atenção dos alunos e, acima de tudo, que estes aprofundem o seu conhecimento pois, “A exploração de recursos e situações didáticas constitui um contexto para a emergência da (re)construção e/ou aprofundamento de conhecimento científico e curricular, incorporando a compreensão de concepções dos alunos no âmbito de diferentes domínios temáticos” (Martins et al., 2007, p. 10).

6.7.2.1.3 Estratégia n.º 3 | Educação Artística

Tendo em consideração a problemática encontrada, achou-se pertinente implementar atividades em que a Educação Artística estivesse presente, sobretudo as

Artes Visuais e a Música. Neste sentido, crê-se que as Artes desenvolvem um potencial pedagógico nas crianças, daí ser trabalhada desde cedo (Oliveira, 2007).

De acordo com Eça (2009), “[...] as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais” (p. 8), daí entender o motivo da centralidade das Artes no ensino.

As atividades seguintes englobam essas duas disciplinas e foram implementadas respetivamente nos dias 17 de novembro e 14 de dezembro de 2020 (evidenciada no Apêndice n.º 10 | Planificação n.º 4 e n.º 8). É de evidenciar que as atividades descritas, de seguida, foram desenvolvidas no âmbito do projeto de DAC que estava a ser implementado na turma.

6.7.2.1.3.1 Atividade n.º 3 | *Sou artista*

Tal como já evidenciado anteriormente, o projeto de DAC incidia sobre assuntos relacionados com a Ilha da Madeira, e, por essa mesma razão, achou-se pertinente quase nas últimas semanas de estágio partilhar com a turma alguns conhecimentos acerca dos instrumentos musicais regionais. Estes conteúdos musicais resultaram da visualização do *Powerpoint* visualizado nas aulas anteriores. Contudo, achou-se importante a implementação dos instrumentos nesta aula para que os alunos soubessem o nome dos respetivos e que compreendessem de que forma eram estes tocados.

Assim sendo, foram dados alguns instrumentos a cada aluno de forma a poderem explorá-los (Figura 73).

Figura 73 - Exploração dos instrumentos musicais



Tendo em conta a visão de Vasconcelos (2006), a prática instrumental é uma outra dimensão imprescindível no desenvolvimento de competências dos alunos, bem como na sua aprendizagem. Neste sentido, a Expressão Musical adequa-se ao estilo de aprendizagem deste grupo pois, na opinião de Barreira e Salvagnin (2011) “Na Corporal-Cinestésica, a música pode ajudar no aperfeiçoamento da percepção tátil e do controlo motor, devido às várias modalidades sensoriais da música” (p. 166).

Dando continuidade à mesma, após todos os alunos terem experimentado e explorado todos os instrumentos, decidiu-se tocar e cantar uma música do Maximiano de Sousa intitulada “casei com uma velha”, sendo que esta já tinha sido trabalhada anteriormente pela professora de Expressão Musical. Importa evidenciar que seria interessante os alunos construírem o próprio instrumento através de materiais reciclados mas, devido à escassez de tempo, essa implementação não foi possível. A elaboração do instrumento, caso fosse possível, podia assentar num propósito fundamental como a reutilização de objetos num ponto de vista ecológico (Magno, 2011).

Com objetivo de implementar conteúdos relacionados com as Artes Visuais num segundo momento, optou-se por realizar atividades em que estavam presentes algumas técnicas ligadas com esta disciplina. Nesta vertente, e de forma a terminar o projeto de DAC, formou-se dois grupos de trabalho com intuito de dividir as tarefas pelos mesmos. Promover o trabalho de grupo na sala de aula implica dois objetivos fundamentais: “[...] cooperar para maximizar a sua aprendizagem e a aprendizagem dos restantes elementos do grupo, e cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo [...]” (Silva et al., 2018, p. 15).

Iniciando a atividade e trabalhando alguns conteúdos de Estudo do Meio, um dos grupos tinha como tarefa desenhar e pintar com tintas a bandeira da Região e o outro grupo teve como função preencher com pasta de moldar o mapa da ilha (Figura 74). Para tal, organizou-se a disposição da sala e distribuiu-se todo o material necessário para a atividade. Assim sendo, “As Artes Visuais são geralmente função ilustrativa das outras áreas do Programa de Aprendizagem” (Fróis et al., 2011, p. 204).

Figura 74 - Realização dos trabalhos em grupo



Em modo conclusivo, considera-se *que este dia de intervenção foi muito enriquecedor para os alunos não só a nível de conteúdos como também no que diz respeito as atividades mais lúdicas associadas às Artes Visuais em que através da ludicidade da atividade de pintura e de moldagem, os mesmos também estavam a aprender conteúdos de Estudo do Meio* (Diário de Bordo semanal VIII de 2020). Neste sentido, sabe-se que “[...] não basta colocar à disposição das crianças materiais e um clima favorável ao desenvolvimento artístico [...] são necessárias acções educativas intencionais, estruturadas de acordo com objectivos concretos” (Fróis et al., 2011, p. 204).

6.7.2.2 Fases de Implementação do Projeto

Devido à metodologia de ensino adotada e face ao proposto pelas orientadoras científicas, inicialmente foi referido apenas o enquadramento do problema e a formulação da questão e, posteriormente, foram implementadas estratégias de intervenção bem como as suas fases de implementação. Nesta vertente, este projeto de IA desenvolveu-se durante, aproximadamente, quatro meses, ou seja, desde a Prática Pedagógica II: Ensino Presencial até o fim da Prática Pedagógica III com datas compreendidas entre 21 de setembro e 16 de dezembro de 2020.

No decorrer de toda a prática iniciou-se a recolha dos dados e, posteriormente, elaborou-se a reflexão pois, através desta seria possível analisar os resultados das atividades e, de seguida estabelecer quais as competências a serem trabalhadas. Assim, de acordo com Coutinho et al. (2009), “[...] é na capacidade de reflectir que se reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge o “pensamento reflexivo” (p. 358).

É relevante evidenciar que este projeto, tal como na EPE, teve um carácter flexível devido às constantes modificações. De acordo com o autor precedente, na IA podemos observar uma série de fases que se desenvolvem de forma contínua, sendo elas *a planificação, a ação, a observação e a reflexão*. Este mesmo autor evidencia que esta metodologia, acima de tudo, é efetuar mudanças nas práticas tendo em conta a melhoria dos resultados, visto que normalmente “[...] esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

O seguinte cronograma possui um objetivo principal, nomeadamente auxiliar o planeamento e o controlo do trabalho desenvolvido. Neste também está apresentado a calendarização das diferentes fases projeto ao longo do período de tempo em que a investigação ocorreu.

Quadro 3 - Cronograma geral das fases do Projeto de IA no ICEB

		Meses / Semanas														
		Setembro				Outubro				Novembro				Dezembro		
Fases	Momentos	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a
1.^a Fase Diagnóstico e pesquisas	Observação do participante															
	Identificação da problemática															
	Formulação da questão															
	Revisão da literatura															
	Delineação das estratégias de intervenção															
2.^a Fase Implementação das estratégias	Planificação e implementação de estratégias e atividades															
	Recolha de dados															
3.^a Fase Organização dos dados e reflexão	Organização dos dados recolhidos															
	Reflexão da intervenção e Análise dos dados recolhidos															

No que diz respeito à primeira fase, que corresponde ao diagnóstico e à pesquisa, salienta-se que, nesta parte prática, os alunos do 3.ºB foram observados com o objetivo de reter informações específicas de cada aluno bem como de todo o grupo. Após esta

constatação, identificou-se a problemática do grupo e formulou-se a questão problemática.

Após a mesma estar elaborada, recorreu-se à revisão da literatura com intuito de compreender mais especificamente de que forma os materiais didáticos e manipuláveis são importantes para a aprendizagem dos alunos. Tendo em consideração as pesquisas efetuadas e em conversa informal com a professora cooperante, conseguiu-se descrever uma atividade em que o uso dos materiais manipuláveis era utilizado no âmbito das várias disciplinas.

Contudo, a última fase deste projeto foi fundamental pois, permitiu que houvesse organização, reflexão e análise dos dados recolhidos deste mesmo projeto. É importante referir que este não foi entregue nem apresentado, sendo esta uma particularidade em relação ao cronograma da EPE.

6.7.3 Reflexão Final acerca da Prática Pedagógica III

De acordo com Infante et al. (2000), “A reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional. Esta abordagem permite uma integração entre a teoria e a prática e desafia a reconsideração dos saberes científicos [...]” (p. 154). Salienta-se que à semelhança das outras práticas pedagógicas desenvolvidas, nesta adotou-se também uma atitude investigativa e, acima de tudo, reflexiva tendo em consideração às necessidades e os interesses dos alunos do 3.º B, fortalecendo e ajustando assim a minha intervenção. Por esta razão, cabe aos docentes terem cuidados especiais quanto à complexa prática educativa (Fernandes, 2008). Atendendo a esta perspetiva é imprescindível que o professor reflita sempre acerca do seu ato educativo envolvendo-se sempre num processo investigativo.

Iniciando-se assim o estágio, deu-se seguimento à metodologia utilizada pela professora cooperante, e, por essa mesma razão, achou-se importante ter em conta os objetivos explanados nas Aprendizagens Essenciais, referentes ao nível de ensino em questão, bem como o que está evidenciado no PASEO visto que “A assunção de princípios, valores e áreas de competência [...] implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p. 31).

Assim sendo, é de salientar que, a conversa informal com a professora cooperante logo no início da prática, foi importante para se realizar uma pesquisa antecipada acerca

da problemática existente no grupo. Tendo em conta esta situação, e de forma a colmatá-la, refletiu-se e procurou-se implementar estratégias e atividades de acordo com as especificidades de todos e de cada um de forma a conseguirem adquirir uma aprendizagem mais cooperativa, lúdica, significativa e inclusiva pois, tal como evidencia Amaral et al. (2000) “A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão surgindo” (p. 97). Contudo, destaca-se que as atividades propostas pela professora cooperante e orientadas pela orientadora científica foram tidas em consideração em todas as planificações elaboradas, sendo que todas elas foram bem aceites pelos alunos, inclusive por aqueles que possuíam mais dificuldades.

No decorrer da prática, observou-se que os alunos gostavam mais de trabalhar de forma cooperada e com materiais mais lúdicos por isso, promoveu-se trabalhos a pares e em grupos. De acordo com Fontes e Freixo (2004), este tipo de trabalho permite melhorar tanto a relação entre os mesmos bem como a sua aprendizagem tanto individual como coletiva. Tendo em conta a estes pressupostos, utilizou-se também a interdisciplinaridade com propósito de interligar os conteúdos das várias disciplinas possibilitando a integração de saberes e promovendo novas competências (Paviani et al., 2004). Além disto, procurou-se também promover atividades didáticas e lúdicas como por exemplo os jogos e atividades com recurso à manipulação de objetos, visto que estes satisfazem os interesses dos alunos tornando deste modo as aulas mais dinâmicas e atrativas. Com estas atividade pretende-se acima de tudo “[...] melhorar o sistema de ensino-aprendizagem, através do conhecimento e da prática das suas instâncias lúdicas” (Cabral, 2001, p. 215).

Relativamente à prestação em torno de toda a prática, considero que, inicialmente, havia algum receio em estar à frente dos alunos, mas com o passar do tempo e com a ajuda e apoio da professora cooperante, essa complicação foi superada. A cooperação e as situações de partilha entre ambas as partes foi crucial pois permitiu-se adquirir e ampliar novos conhecimentos e aprendizagens que encaro como indispensáveis para a minha formação futura enquanto docente. Atendendo a esta perspetiva “A aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo” (Canário, 2005, p. 159).

Em suma, salienta-se que esta última experiência no contexto pedagógico enquanto estagiária foi extremamente importante e desafiadora pois, permitiu compreender de que forma os alunos utilizavam os materiais lúdicos e didáticos e de que forma estes captavam o interesse e a motivação dos mesmos para aprenderem significativamente e com sucesso.

Destaca-se que, em toda esta prática, todos aprendem com o que acontece dentro da sala de aula, quer os alunos quer os professores.

Considerações Finais

De forma a concluir o presente relatório considero importante tecer algumas considerações finais, realizando uma reflexão acerca do meu desempenho no decorrer dos últimos anos de formação acadêmica. Ainda assim, os docentes devem começar desde a sua formação inicial a refletir acerca daquilo que fazem (Altet, 2019). Nesta vertente considero que evoluí pessoalmente e profissionalmente, adotando sempre, no decorrer das minhas práticas, uma atitude reflexiva quer no exercício de funções associadas à de EI como professora do 1CEB, sendo que “A profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la” (Estrela, 2010, p. 6). Além disto, é fundamental que o docente ganhe consciência da sua ação pedagógica criando assim metodologias, estratégias e atividades que vão ao encontro das especificidades do grupo e de cada criança visto que o docente é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem dos mesmos (Lopes & Silva, 2010).

Importa assim evidenciar que no decorrer de todas as minhas intervenções, as aquisições teóricas, os conhecimentos e as competências adquiridas na licenciatura e no mestrado foram tidas em consideração, pois serão fundamentais para as minhas práticas futuras. Ao longo de toda a carreira, os docentes devem estar em constante formação de modo a atualizarem-se relativamente aos conteúdos, às leis e às formas inovadoras de como cativar os seus alunos. Por esta razão, estes profissionais devem ser exigentes com eles próprios visto que este é um dos “[...] princípios necessários na dignificação da profissão” (Mesquita, 2011, p. 91).

Para tal, na primeira prática realizada em contexto Pré-Escolar, as metodologias adotadas foram em torno da questão de IA, desenvolvendo-se atividades e aprendizagens cooperativas para combater essa mesma problemática. No que concerne às últimas duas práticas no âmbito do 1CEB, foi imprescindível para a aprendizagem de novos conteúdos recorrer aos jogos e aos materiais manipuláveis a fim de proporcionar uma prática dinâmica e divertida. Neste sentido, o professor também deverá implementar este tipo de materiais despertando assim o interesse por parte das crianças (Lapo, 2010). Desta forma, este material “[...] exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos” (Turrioni citado por Caldeira,

2009, p. 16). Após a implementação das atividades, o *feedback* dado pela professora cooperante e pelas crianças foi importante na medida em que possibilitou reformular as minhas intervenções sempre que fosse necessário agindo com flexibilidade. Na prática docente, a flexibilidade é uma qualidade importante uma vez que poderá ajudar a combater o modelo de ensino tradicional. No exercício profissional este deverá ser alguém aberto a ideias, a opiniões, a diálogos e deve valorizar os diferentes tipos de conhecimentos, ou seja, é alguém que acima de tudo deve respeitar as individualidades e particularidades do outro (Mesquita, 2011).

Ainda nas práticas considerei importante manter sempre uma boa relação com toda a comunidade educativa, proporcionando um clima afetivo com o pessoal docente e não docente. Quanto à relação com todas as crianças, os docentes não só devem transmitir os seus saberes como também devem valorizar e ter em consideração o seu bem-estar visto que nesta profissão o lado pessoal e o profissional são inseparáveis (Lapo, 2010). Através destas práticas foram implementadas diversas atividades cujo principal objetivo seria proporcionar às crianças momentos de aprendizagens ricos, diferenciados, divertidos e significativos, pois tal como afirma Morgado (2003) a aprendizagem significativa é um dos critérios determinantes para estimular a evolução de todos os alunos. Desta forma, concluo esta etapa com a convicção de que todas estas intervenções realizadas em ambas as valências de ensino foram essenciais para a aquisição de aptidões fundamentais para a docência, fazendo com que seja possível fazer a diferença nas instituições e na vida das crianças com que me irei cruzar futuramente.

Para lecionar vários conteúdos e colocá-los em prática de forma interdisciplinar, foram elaboradas planificações semanais. Estas ajudam o docente na sua ação, pois permitem uma boa organização do espaço, do tempo e dos materiais. Tal como evidencia Sacristán citado por Duarte e Moreira (2020), “[...] o docente não é um técnico ou um improvisador [...]. Deste modo, terá de ser capaz, entre outros aspetos, de compreender e assumir o ato de planificar” (p. 165).

Realizando uma retrospectiva acerca de todas as aprendizagens e experiências vividas ao longo deste percurso, posso admitir que nem tudo correu da melhor maneira, havendo aspetos que só podem ser melhorados com a prática. Nesta vertente, o docente também deverá estar sempre em constante aprendizagem e formação de modo a estar preparado para dar resposta às diversidades e dificuldades que, com certeza, irão surgir no desempenho da carreira docente. Por isso, continuarei a trabalhar para evoluir profissionalmente adotando uma postura crítica e reflexiva na medida em que só assim

será possível fazer a diferença porque a escola não é apenas um espaço limitado à obtenção de competências, é muito mais do que isso, é um lugar onde as crianças são preparadas para a sua vida futura (Mesquita, 2015).

Termino estas considerações finais com uma citação de Freire (1996) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p. 25).

Referências Bibliográficas

- Abreu, C. (2011). *Jogos Rápidos – Atividades lúdicas de sala de aula*. Porto Editora.
- Afonso, M. (2005). *Trabalhar os Direitos Humanos em Contexto Escolar: da compreensão aos instrumentos*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7.^a ed.). Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^a ed.). Livraria Almedina.
- Alsina, À. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recurso lúdico-manipulativos para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora.
- Altet, M. (2019). Formas de resistência das práticas de formação de professores à prática reflexiva e condições de desenvolvimento da reflexividade. In Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R., Paquay, L. & Perrenoud, P., *Formar Professores Reflexivos – Obstáculos e Resistências* (pp. 47-72). Instituto Piaget.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (2000). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo – estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão* (pp. 89-123.) Porto Editora.
- Anastácio, I. & Seixas, S. (2020). Ensinar e Aprender através das Inteligências Múltiplas (IM): Estudo de Investigação-Ação numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista UIIPS*, 8 (2), pp. 4-21.

<https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/20660/15444>

- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo: Pioneira Educação.
- Antunes, R. & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona da Educação*, (30), pp: 73-79.
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130/3328>
- Barbosa, A. (2007). *O Valor da Gratuidade na Educação dos Jovens*. Universidade Católica Editora.
- Barbosa, M. & Gonçalves, J. (2003). *Escola e Cidadania – Contributos para Repensar o Sistema de Ensino em Portugal*. Ágora.
- Barreira, N. & Salvagnin, C. (2011). Contribuição dos mediadores musicais para a aprendizagem da matemática – Idéias para um projecto em Educação Expressiva. In Ferraz, M. (Coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*. Tuttirév Editorial.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Livros Horizonte.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre Investigação*. Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre educação*. Oficinas de São Miguel.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Borges, A. (2012). *As fábulas e os valores sociais em contexto pré-escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/1455/1/Ana_Borges.pdf
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 253-286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>
- Brazão, P. (2007). O Diário de um Diário Etnográfico Electrónico. In J.M. Sousa & C. N. Fino (Org.). *A escola sob suspeita*. (pp. 289-307). Edições ASA.
[https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/844/1/Brazao%202007%20O diário etnogr elect.pdf](https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/844/1/Brazao%202007%20O%20diario%20etnogr%20elect.pdf)
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brito, M. & Rodrigues, D. (2006). Educação inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores: dos discursos às práticas. In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (vol. 1, pp. 181-198). Faculdade de Motricidade Humana.
- Brito, R., Rodrigues, A. & Costa F. (2016). A relação entre a escola e as TIC: que desafios?. In Patrão, I. & Sampaio, D. (Coord.), *Dependências Online* (1.ª ed., pp. 53-74). PACTOR.
- Cabral, A. (2001). *O Jogo no Ensino*. Notícias Editorial.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.

Caldeira, M. & Pereira, P. (2013). *O Jogo na Aprendizagem Matemática*. Escola Superior de Educação João de Deus.

<https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4892>

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto Editora.

Cardona, M., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M. & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação e Cidadania – 1.º ciclo*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).

Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.

Carrega, J. (2013). A utilização do telemóvel em contexto educativo: um estudo sobre as representações de alunos e de professores. In Ruivo, J. & Carrega, J. (Coord.), *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento* (pp. 107-116). RVJ – Editores, Lda.

Charro, M. (2012). *Educar rapazes e Educar raparigas – Guia de Educação Diferenciada para Pais e Professores*. Diel, Lda.

Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

Conceição, C. & Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona da Educação*, (20), pp: 81-89.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2939/2214>

Correia, F. (2012). A Utilização da Internet como espaço de aprendizagem. In Bento, A. (Org.), *A escola em tempo de crise: oportunidades e constrangimentos*. (1.ª ed., pp. 268-274. Centro de Investigação em Educação – CIE-UMA.

Cortez, P. (1998). *Educação para Todos – Ler, Jogar, Desenhar, Escrever...e Aprender*. (20). Ministério da Educação.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, D. (2012). A recolha de dados: Técnicas utilizadas. In Silvestre, H. & Araújo J. (Coord.), *Metodologia para a Investigação Social*. (pp. 141-170). Escolar Editora.
- Costa, I. (2016). *A Música no Jardim de Infância. Uma proposta de desenho curricular*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2338/3/ebook.pdf>
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. Edições Almedina, S.A.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 455-479.
<https://pt.scribd.com/document/447296330/Coutinho-et-al-2009-Investigacao-accao-metodologia-preferencial-nas-praticas-educativas>
- Cunha, M. (2008). *Animação: Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação e Práticas Teatrais*. S.L: Editora Ousadias.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para Professores e Educadores*. Areal Editores.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D'Água Editores.
- DGE - Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Ministério da Educação.
- DGE - Direção-Geral da Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

DGE - Direção-Geral da Educação. (2018a). *Orientações Curriculares para as TIC*. Ministério da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/oc_1_tic_1.pdf

DGE - Direção-Geral da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Expressão Dramática e Teatro*. Ministério da Educação.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto Editora.

Duarte, P. & Moreira, I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação*, 50 (50), pp. 161-176.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7550>

Eça, T. (2009). Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. *Red Visual*, 9 (10), pp. 1-12.

http://www.redvisual.net/pdf/9-10/art7.pdf?fbclid=IwAR2-e5voP06daS62L3NutZxQQnXGjg5tyQUQVdl_I7NTNcgXo8UAdx5ayiM

Espelage, D. & Lopes, J. (2013). *Indisciplina na Escola*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – o papel dos professores*. Editorial Presença.

Estrela, M. (2010). *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Areal Editores.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50. Universidade do Minho.

https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2015/07/bibliog_doc1.pdf

- Fernandes, L. (2008). *Os Medos dos Professores...e só deles?* Produções Especiais, Lda.
- Ferrão, A. (2002). Cantar – Espaço de prazer, arte e educação. *Educação Musical: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, (112), pp. 15-16.
<https://www.cantarmais.pt/contents/investigacao/art-revista112-jan-mar-2002-ferrao-ana.pdf>
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula – Teorias, Práticas e Desafios*. Coisas de Ler Edições, Lda.
- Fino, C. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, (3), pp. 107-117.
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf>
- Fonseca, A. (2000). *Educar para a Cidadania – motivações, princípios e metodologias*. Porto Editora.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicopedagógica* (5.ª ed.). Âncora Editora.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedago, Lda.
- Formosinho, O. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

- Formosinho, O. & Araújo, S. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas do Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Fróis, J., Marques, E. & Gonçalves, R. (2011). A Educação Estética e Artística na formação ao longo da vida. In Housen, A., Funch, B., Martindale, C., Leontiev, D., Marques, E., Höge, H., Fróis, J., Parsons, M., Yenawine, P. & Gonçalves, R., *Educação Estética e Artística – abordagens transdisciplinares* (2.ª ed, pp. 203-245). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Casa da Leitura.
http://magnetesrvk.noip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_pr_omleit_a.pdf
- Gomes, M. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos – Conceitos, Estratégias e Práticas*. Edições Ecopy Prometeu.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças. Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, D. & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (2000). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão* (pp.151-170). Porto Editora.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para todas as idades*. Edições ASA.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas – Desenvolver o pensamento crítico nas escolas* (2.^a ed.). Porto Editora.
- Keegan, D., Dias, A., Baptista, C., Olsen, G., Fritsch, H., Föllmer, H., Mičincová, M., Paulsen, M., Dias, P. & Pimenta. P. (2002). *E-Learning - O Papel dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem na Europa*. Instituto para a Inovação na Formação.
- Kishimoto, T. (1994). *O Jogo e a Educação Infantil*. Livraria Pioneira Editora.
- Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão Dramática e Teatro*. Edições ASA.
- Lapo, M. (2010). *Professores que marcam a diferença*. Alfarroba.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa* (1.^a ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Editor Ramos Leitão.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *E-learning e E-conteúdos – Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Editora Centro Atlântico.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o Professor*. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. LIDEL - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 técnicas de avaliação formativa (2.ª ed. Atualizada e Aumentada)*. PACTOR.
- Magalhães, P. (2007). Os lados da escola: as actividades lúdicas de ocupação do tempo livre no contexto escolar. In Gomes, R., *Olhares sobre o lazer*, (pp. 113-131). CEB - Centro de Estudos Biocinéticos.
- Magno, M. (2011). Instrumentos musicais com material reutilizável – uma contribuição para projectos de Educação Expressiva. In Ferraz, M. (Coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*. Tuttirév Editorial.
- Marques, R. (1997). *Educação Social na Escola Básica: modelos e métodos*. Livros Horizonte, Lda.
- Martins, I. (2006). Inovar o Ensino para promover a aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo. *Revista Noesis*, (66), pp. 30-33.
https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/RevNac_17_NOESIS66_p30-33.pdf

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de Professores*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf
- 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. Direcção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf
- Matta, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Máximo, L., Azevedo, A. & Oliveira-Formosinho, J. (2004). Tempos Livres e Brincadeiras – para quando o Reencontro de um Direito Perdido nas Malhas da Escolarização? In Oliveira-Formosinho, J., *A Criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 97-129). Universidade Aberta.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor – representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo, Lda.

Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência – a visão dos futuros professores. In Formosinho, O., Machado, J. & Mesquita, E., *Formação, Trabalho e Aprendizagem – tradições e inovação nas práticas docentes* (1ª ed., pp. 19-42). Edições Sílabo, Lda.

Molina, M. (2003). *Socorro, sou professor!* Bookout, Lda.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível? – para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Celta Editora.

Moran, J. (2005). Pedagogia e a Didáctica da Educação On-line. In. Silva, R. & Silva, A. (Org.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI* (1.ª ed., pp. 69-93). Edições Sílabo.

Moreira, J. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In Monteiro, A., Moreira, J. & Almeida, A. (Org.), *Educação Online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (1.ª ed., pp. 27-44). De Facto Editores.

Moreira, J. (2018). Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. In Mill, D., Santiago, G., Santos, M. & Pino, D. (Org.), *Educação a Distância - dimensões da pesquisa, da mediação e da formação* (pp. 37-54). Artesanato Educacional. <https://manuelfariasousa.pt/ficheiros/d37912283wrGztye4x1.pdf>

Moreira, J. & Horta, M. (2020). Educação e ambientes híbridos de aprendizagem. Um processo de inovação sustentada. *Revista UFG*, vol. 20 (26), pp. 1-29. <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66027>

Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.

Moreira, V. (2000). *Escola do Futuro Sedução ou Inquietação? – as novas tecnologias e o reencantamento da escola*. Porto Editora.

- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. ISPA.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo e a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (9), pp: 55-64.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/46863/1/O%20Professor%20como%20Decisor%20Curricular%20%28JCM%29.pdf>
- Neres, A. (2014). *Manual de Gestão e Administração Escolar para Todos – Para uma Escola de Qualidade*. Princípia Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças - a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, T. (2012). *A Importância do Lúdico na Educação da Criança*. Garrido Artes Gráficas.
- Neves, M. (2007). *Organização e Gestão da Sala de Aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. EDUCA - Universidade de Lisboa.
- Oliveira, E., Araújo, M., Silvestre, M. & Ferreira, R. (2010). *A história do lúdico como instrumento facilitador no ensino aprendizagem*.
<https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-do-ludico-como-instrumento-facilitador-no-ensino-aprendizagem/36350>
- OMS - Organização Mundial de Saúde. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19)*.
<https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>

- OPP (2020). *Recomendações para psicólogos com intervenção em contexto escolar. Documentos de apoio à prática OPP / Covid-19*. Ordem dos Psicólogos.
https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/intervencao_contexto_escolar.pdf
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e prática*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Palmeirão, C. & Alves, J. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular – os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Paviani, J., Esteves, A., Pombo, O., Pimenta, C., Chazal, G., Fragateiro, C., Rocha-Cunha, S. & Rege-Colet, N. (2004). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Campo das Letras – Editores.
- Peixoto, M. & Ribeiro, T. (2006). O professor de educação da sexualidade – aspectos a desenvolver. In Ribeiro, T. (Coord.), *Educação da Sexualidade na Escola: um Treino de Competências* (pp. 37- 46). Casa do Professor.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2.^a ed.). Artmed Editora.
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista da Educação*, 1 (1), pp. 43-54. <https://eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/6/9>
- Pessanha, A. (2003). Actividade Lúdica associada à Literacia. In Neto, C., *Jogo & Desenvolvimento d Criança* (pp. 151-169). FMH – Faculdade de Motricidade Humana.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D'Água Editores.

- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Texto Editora, Lda.
- Ramos, J. (2005). Experiências Educativas Enriquecedoras no âmbito das Tecnologias de Informação e Comunicação. In Silva, R. & Silva, A. (Org.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI* (1.^a ed.), pp. 69-93. Edições Sílabo.
- Rodrigues, C., Correia, I. & Martins, I. (2021). A escola em nossa casa: o envolvimento parental no ensino a Distância. *Gestão e Desenvolvimento*, (29), pp. 357-379. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2021.10037>
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In Rodrigues, D. (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (vol. 2, pp. 11-22). Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de Género na Infância*. Instituto de Piaget.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora;
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- 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*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular - para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.

- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2007). *Das Ciências Experimentais à Literacia. Uma Proposta didáctica para o 1.º ciclo*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), pp. 127-142.
<https://revistas.ulusoфона.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>
- Santos, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação – e-learning*. FAC - Editora de Informática, Lda.
- Santos, R. (2011). Contribuições dos mediadores lúdicos para a educação Expressiva. In Ferraz, M. (Coord.). *Educação Expressiva – Um Novo Paradigma Educativo*. Tutirév Editorial.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Serrazina, L. (2008). Preâmbulo. In Castro, J. & Rodrigues, M. *Sentido de número e organização de dados – Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/sent_num_net.pdf
- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto I: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. FACTOR.

- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto II. 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. PACTOR.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015c). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos - o que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, n.º 2, pp. 62-81.
http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_de_sempenho_escolar_dos_seus_alunos.pdf
- Silva, H. & Lopes, J. (2015d). O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, n.º 5, pp. 1-17.
http://edupsi.utad.pt/images/PDF/Revista5/Artigo_O_Questionamento_Eficaz_na_sala_de_aula_-_Verso_revista_Final.pdf
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. (2020). *Dicas - as TIC como apoio a uma Educação Inclusiva*. Auladigital-Leya. Consultado a 2 de junho de 2021.
<https://auladigital.leya.com/blog/2cd8ccd7-ca86-49a6-9cbe-c47e44937ee8>
- Silveira, L. & Cunha, A. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. De Facto Editores.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33188/1/Livro%20O%20Jogo%20e%20a%20Infancia_M_02.pdf
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem - Para que todos possam aprender*. Porto Editora.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_co_municacao_jardim_infancia.pdf

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

Sousa, A. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas* (2.ª ed.). Edições Piaget.

Sousa, J. (2019). Currículo, Inovação e Flexibilização na perspetiva académica. In Pacheco, J. Viana, I. & Morgado J. (Eds.), *Currículo, Inovação e Flexibilização*. (pp. 73-81). De Facto Editores.

<http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/121JMS.pdf>

Souza, R. (2005). Uma proposta Construtivista para a Utilização de Tecnologias na Educação. In Silva, R. & Silva, A. (Org.), *Educação, Aprendizagem e Tecnologia – Um Paradigma para Professores do Século XXI* (1.ª ed., pp. 121-138). Edições Sílabo.

Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudo de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas Concretas para a sala de aula*. Porto Editora.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Trindade, A. (1990). *Introdução à Comunicação Educacional*. Universidade Aberta.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya, SA.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música 1.º Ciclo do Ensino Básico – orientações programáticas*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf
- Vasconcelos, T. (2007). “A Importância da Educação na Construção da Cidadania”, *Saber (e) Educar*, (Vol. 2). (pp. 109-117).
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e Competências*. Edições Colibri.
- Valadares, J. (2011). *Teoria e Prática de Educação a Distância*. Universidade Aberta.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula – Contributo para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre.
- Zoran, E. & Vieira, M. (2018). O puzzle escolas, professores, aprendizagens – articulação vertical numa disciplina. In Alves, J. & Roldão, M. (Org.), *Articulação Curricular: o que é? Como se faz? – Dos conceitos às práticas possíveis* (pp. 63-81). Fundação Manuel Leão.

Referências Normativas

- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1ª série - N.º 237.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1ª série - N.º 34.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1ª série - N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1ª série - N.º 201.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1ª série - N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República, 1ª série - N.º 240.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série - N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série - N.º 129.
- Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República, 2ª série - N.º 178.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2ª série - N.º 128.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, 2ª série - N.º 143.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, 2ª série - N.º 138.
- Despacho n.º 100/2020, de 13 de março. RAM, 2ª série – N.º 51.
- Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho. Diário da República, 2ª série – N.º 129.
- Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República, 1ª série - N.º 111.
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República, 1ª série - N.º 193.
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 18 de março. Diário da República, 1ª série – N.º 55.

Outras Referências

EB1/PE da Achada. (2016-2020). *Projeto Educativo de Escola – Crescer em Harmonia!*

EB1/PE da Ladeira (2019-2023). *Projeto Educativo de Escola – Celebrar a Diversidade em Cooperação.*

<https://escolas.madeira->

[edu.pt/eb1peladeira/AEscola/ProjetoEducativo20192023/tabid/17910/Default.as](https://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/AEscola/ProjetoEducativo20192023/tabid/17910/Default.aspx)

[px](https://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/AEscola/ProjetoEducativo20192023/tabid/17910/Default.aspx)

EB1/PE da Ladeira. (2020). *Plano de Ensino à Distância.*

<https://pt.calameo.com/read/0000110185f4adf75be7d>