

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micaela Arnek Rodrigues da Costa Alves

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2022

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Micaela Arnek Rodrigues da Costa Alves

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

ORIENTAÇÃO
Maria 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
Ano Letivo 2021/2022

Micaela Arnek Rodrigues da Costa Alves

**Relatório de Estágio para a 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, setembro de 2022

Agradecimentos

Concluir esta etapa tão importante para a minha vida não poderia deixar-me mais orgulhosa de mim própria. Sempre me senti indecisa sobre o caminho a tomar, mas hoje sei que a escolha que fiz foi a mais acertada. Porém, nada disto teria sido possível sem a presença e companhia de algumas pessoas que marcaram este percurso e que me auxiliaram sempre que precisei. Agradecer é um ato de amor e respeito. Assim, pretendo agradecer àqueles que mais marcaram estes anos.

Em primeiro lugar, queria agradecer àquela que sempre me apoiou e me ancorou, a minha mãe, Elsa. Para mim, esta mulher é símbolo de coragem e valentia. Esteve ao meu lado em cada momento, em cada dificuldade e em cada alegria. Sabia sempre o que dizer nos momentos certos e o que não dizer naqueles momentos em que eu simplesmente precisava do seu abraço. Obrigada por todas as ideias, por todas as horas a construir materiais e por ouvires todos os meus trabalhos com o máximo de cuidado. Obrigada, mami, és a minha heroína!

De seguida, queria agradecer à segunda mulher mais importante da minha vida, a minha avó, Maria Elsa. Apesar de não me conseguir ajudar com algo mais prático, sabia sempre me colocar para cima e abraçar reconfortantemente depois de um dia exaustivo. Obrigada por cada gesto, cada abraço, cada palavra. Obrigada, abuelita!

Queria agradecer ao Jordi, o meu namorado, que entrou nesta caminhada já no final, mas que tem se mostrado um fiel companheiro, nas horas boas e más. Obrigada por me ouvires, por me ajudares e por me aconselhares. Espero que continuemos esta caminhada da vida juntos, sempre enfrentando os desafios com leveza e amor. Obrigada por me deixares ser a criança feliz que sempre sonhei ser. Obrigada, meu amor!

Aos meus tios, às minhas madrinhas, aos meu primos, um muito obrigada por me acompanharem nesta trajetória e me incentivarem a continuar.

Às minhas fiéis companheiras, Natalina e Maria, um obrigado do tamanho do mundo. Somente nós sabemos o que enfrentamos nestes anos. Obrigada por me aturarem nos

momentos de loucura e por sempre me trazerem de volta à terra. Seremos para sempre o Team Orbit. Obrigada, meninas!

Aos meninos da sala dos Pandas do Auxílio Maternal do Funchal, que me demonstraram como podemos ensinar com amor e carinho. Obrigada por me terem recebido de braços abertos.

Aos meus meninos do 2.ºA e, posteriormente, do 3.ºA do Colégio do Marítimo. Vocês serão para sempre os meus primeiros alunos. Obrigada por cada momento, cada aprendizagem, cada sorriso.

À educadora Cátia agradeço a sua disponibilidade e simpatia. À professora Joana agradeço tudo. Não tenho palavras para descrever a alegria que foi trabalhar consigo. Obrigada por confiar em mim e por me fazer sentir como parte dessa turma maravilhosa que leva consigo.

Às minhas colegas de turma, obrigada por todo o companheirismo e partilha de conhecimentos. Aos docentes da Universidade da Madeira, obrigada por me acompanharem no meu percurso académico e me auxiliarem a crescer enquanto futura profissional de educação.

Um enorme obrigada à minha orientadora científica, a Professora Doutora Maria José Camacho, por me acompanhar, auxiliar e guiar neste processo. Obrigada por toda a orientação e carinho que demonstrou ao longo deste tempo.

Por fim, um gigante obrigada a todos aqueles que, direta ou indiretamente, influenciaram e estiveram presentes neste caminho.

A gratidão é a virtude das almas nobres.

(Esopo)

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e possui como principal objetivo a obtenção de grau de mestre nestas áreas de educação. Este tem como finalidade a partilha das experiências vivenciadas ao longo das três práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos enunciados anteriormente, sendo que a prática referente ao Pré-Escolar decorreu no Auxílio Maternal do Funchal e as práticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Colégio do Marítimo.

Cada vez mais compreende-se que o processo educativo deve apresentar na sua essência a criança, sendo esta responsável pela aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos. Para que tal possa acontecer, deve dar-se maior relevância à Inovação Pedagógica a fim de colmatar as consequências de uma educação tradicional.

Numa primeira parte deste relatório apresenta-se uma fundamentação teórica que contextualiza as práticas evidenciadas, na medida em que toda a ação educativa deverá possuir como alicerce uma intencionalidade pedagógica e didática. De modo a alcançar uma atitude reflexiva e crítica e com o intuito de resolver problemáticas específicas de cada grupo de intervenção, desenvolveram-se três projetos baseados na metodologia de Investigação-ação. Assim sendo, na parte dois deste relatório apresenta-se uma breve fundamentação que sustenta os projetos desenvolvidos. Por fim, a terceira parte deste relatório destinar-se-á à explanação das práticas desenvolvidas nos contextos referenciados anteriormente.

Em suma, este relatório constitui-se como uma profunda reflexão e análise de toda a prática desenvolvida ao longo da minha formação, tendo por base uma revisão literária que possui como principal objetivo colocar em primeiro lugar os interesses e as necessidades das crianças.

Palavras-chave: Educação; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-ação; Reflexão.

Abstract

This internship report comes within the scope of a Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and its main objective is to obtain a Master's Degree in these areas of education. The purpose of this is to share the experiences lived during the three pedagogical practices developed in the educational contexts mentioned above, teaching practice of Pre-School at the Auxílio Maternal do Funchal and teaching practice of 1st Cycle of Basic Education at the Colégio do Marítimo.

It is increasingly understood that the educational process must present in its essence the child, being responsible for the acquisition and development of new knowledge. For this to happen, greater relevance must be given to Pedagogical Innovation in order to address the consequences of a traditional education.

In the first part of this report, a theoretical foundation is presented that contextualizes the practices highlighted, seeing that all educational action must have a pedagogical and didactic intention as a foundation. In order to achieve a reflective and critical attitude and with the aim of solving specific problems of each intervention group, three projects were developed based on the Action Research Methodology. Therefore, part two of this report presents a brief rationale that supports the projects developed. Finally, the third part of this report will be dedicated to the explanation of the practices developed in the contexts mentioned above.

In short, this report constitutes a deep reflection and analysis of all the practice developed throughout my training, based on a literary review whose main objective is to put children's interests and needs first.

Keywords: Education; Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Reflexion.

Sumário

Agradecimentos	III
Resumo	VI
Abstract	VIII
Índice de figuras	XV
Índice de esquemas	XIX
Índice de tabelas	XX
Índice de gráficos	XXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM	XXII
Lista de siglas	XXV
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 – O Currículo na Educação	5
1. Uma conceção de currículo.....	5
2. O currículo em Portugal.....	8
2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar	9
2.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico	12
2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	14
3. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	16
Capítulo 2 – Escola Inclusiva	19
1. Educação inclusiva: um pressuposto em desenvolvimento	19
2. Ambientes de aprendizagem produtivos.....	23
3. A diferenciação pedagógica como meio propulsor da educação inclusiva	25
Capítulo 3 – Ação pedagógica: alguns pressupostos.....	28

1. Planificar para agir	28
2. Cooperar para aprender.....	30
3. Componentes do currículo	32
3.1. A Língua Portuguesa.....	32
3.2. A Matemática	33
3.3. As Expressões Artísticas como meio potencializador de Aprendizagem	36
3.4. O Ensino Experimental das Ciências e o seu papel na Educação	37
4. Interdisciplinaridade	39
5. Avaliação Formativa – uma avaliação para todos	41
PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	44
Capítulo 4 – Investigação-Ação: Metodologia Interventiva na Educação	46
1. A investigação-ação	46
2. A investigação qualitativa.....	47
3. A recolha de dados.....	49
3.1. A observação participante e a análise documental como técnicas de investigação	51
3.2. Os diários de bordo e os registos fotográficos como instrumentos de investigação	52
4. O método de análise dos dados.....	54
PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	56
Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar	58
1. Caracterização do Meio Envolvente	58
2. Caracterização da Instituição: Auxílio Maternal do Funchal	61
3. Caracterização da sala: Sala dos Pandas.....	63
3.1. Rotina diária	68
4. Caracterização do Grupo	69

5. Momentos de Aprendizagem	71
5.1. <i>Crianças de todo o mundo</i>	71
5.2. <i>Bolachas saudáveis</i>	79
5.3. <i>O inverno</i>	85
6. Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar.....	90
6.1. Enquadramento do problema	90
6.2. Questão de Investigação-Ação	91
6.3. Estratégias de Intervenção.....	92
6.3.1. Estratégia 1 - Promoção de diálogos – <i>Partilha do fim de semana</i>	92
6.3.2. Estratégia 2 - Exploração de histórias - <i>História “A Primeira Noite de Natal”</i>	93
6.3.3. Estratégia 3 - Jogos em grande grupo e em pequenos grupos - <i>Jogo dos números 1, 2, 3</i>	95
6.3.4. Estratégia 4 - Atividades plásticas em grupo e individuais - <i>Construção dos ecopontos</i>	96
6.4. Fases do Projeto	97
7. Projeto Realizado com a Comunidade Educativa.....	99
8. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica I.....	101
Capítulo 6 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade	104
1. Caracterização do Meio Envolvente	104
2. Caracterização da Instituição: Colégio do Marítimo	106
3. Caracterização da sala.....	108
4. Caracterização da Turma: 2.ºA	111
5. Momentos de Aprendizagem	114
5.1. <i>Banda desenhada</i>	114

5.2. <i>A Massa e a Capacidade</i>	119
5.3. <i>Os animais</i>	126
6. Projeto de Investigação-Ação	132
6.1. Enquadramento do problema	132
6.2. Questão de Investigação-Ação	132
6.3. Estratégias de Intervenção.....	132
6.3.1. Estratégias para a aquisição e desenvolvimento da leitura - <i>Leitura gratuita do livro Quando a minha irmã nasceu...</i> , de Maria Inês Almeida.....	133
6.3.2. Estratégias para a aquisição e desenvolvimento da escrita - <i>Produção de texto em grupo com o tema “Irmãos”</i>	135
6.4. Fases do Projeto	138
7. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica II	139
Capítulo 7 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade	142
1. Caracterização da Turma: 3.ºA	143
2. Momentos de Aprendizagem	145
2.1. <i>A saúde do meu corpo</i>	145
2.2. <i>A centena de milhar</i>	149
2.3. <i>Fico doente se tocar em alguém doente?</i>	151
3. Projeto de Investigação-Ação	160
3.1. Enquadramento do problema	160
3.2. Questão de Investigação-Ação	160
3.3. Estratégias de Intervenção.....	160
3.3.1. Trabalho a pares – <i>Jogo do Bingo da Tabuada</i>	161
3.3.2. Trabalho em grupo – <i>Jogo do Dominó da Matemática</i>	163
3.4. Fases do Projeto	166

4. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica III.....	167
Considerações Finais	171
Referências Bibliográficas	174
Referências Normativas	187
Outras Referências	188

Índice de figuras

Figura 1 – Esquema dos Princípios, Competências e Valores do PA	15
Figura 2 – Freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal.....	59
Figura 3 – Auxílio Maternal do Funchal	61
Figura 4 - Casa de banho e cacifos da Sala dos Pandas	63
Figura 5 - Planta da Sala dos Pandas.....	64
Figura 6 - Área das mesas da Sala dos Pandas	64
Figura 7 – Área da plástica.....	64
Figura 8 - Área da biblioteca e área dos puzzles/jogos	65
Figura 9 - Área do tapete.....	66
Figura 10 - Área dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças	66
Figura 11 - Área da casinha.....	67
Figura 12 - Área da garagem.....	67
Figura 13 - Televisão manipulável com a história da Maria Castanha	72
Figura 14 - Fantoches das personagens da história “Meninos de todas as cores”.....	74
Figura 15 - Atividade plástica de consolidação.....	75
Figura 16 - Diálogo sobre o globo terrestre e o planisfério.....	76
Figura 17 - Criança escolhendo qual menino quer colorir	76
Figura 18 - Crianças decoram o planisfério	77
Figura 19 - Planisfério decorado	78
Figura 20 - Resultado final da atividade do planisfério	78
Figura 22 - Procura pelos alimentos.....	80
Figura 21 - Explicitação das regras do jogo.....	80
Figura 23 - Eleição das caixas correspondentes aos alimentos	81

Figura 24 - Cartaz com a receita das bolachas	82
Figura 25 - Confeção das bolachas.....	82
Figura 26 - Bolachas prontas para assar	83
Figura 27 - Poema "Bolachas"	84
Figura 28 - Decoração do poema "Bolachas"	85
Figura 29 - Fantoches para o teatro	86
Figura 30 - Teatro de fantoches.....	87
Figura 31 - Crianças interagindo com os fantoches	88
Figura 32 – Realização do postal de inverno	89
Figura 33 - Momento de diálogo em grupo.....	93
Figura 34 - Livro "A primeira noite de Natal"	94
Figura 35 - Jogo dos números 1,2,3	96
Figura 36 - Construção dos ecopontos	97
Figura 37 - Realização do projeto em comunidade	100
Figura 38 - Freguesia de Santo António.....	105
Figura 39 - Colégio do Marítimo	106
Figura 40 - Sala do 2.ºA	109
Figura 41 - Planta da sala do 2.ºA	109
Figura 42 - Entrada da sala.....	110
Figura 43 - Quadro e secretária da professora.....	110
Figura 44 - Parte do fundo da sala.....	110
Figura 45 - Placares da sala.....	111
Figura 46 - Realização da TAF "Bilhetes à entrada e bilhetes à saída"	115
Figura 47 - Utilização do quadro de escrita criativa.....	116
Figura 48 - Elaboração da banda desenhada em grupo	117

Figura 49 - Bandas desenhadas feitas pelos alunos.....	117
Figura 50 - Resultado final da TAF "Bilhetes à entrada e bilhetes à saída"	118
Figura 51 - Balança de pratos	119
Figura 53 - Pesagem das frutas.....	120
Figura 52 - Aluna faz estimativa de peso	120
Figura 54 - Registo dos resultados no caderno.....	121
Figura 55 - TAF sobre a massa.....	123
Figura 56 - Experiência com os copos medidores.....	124
Figura 57 - Gravação da experiência da capacidade	125
Figura 58 - Desdobrável sobre a capacidade elaborado durante a gravação.....	125
Figura 59 - TAF sobre a massa e a capacidade	126
Figura 60 - Alunos interagindo com a tartaruga.....	127
Figura 61 - Construção do puzzle a pares	128
Figura 62 - Alunos apresentando os seus animais.....	129
Figura 63 - Desenhos sobre o Dia da África e os seus animais.....	130
Figura 64 - Leitura gratuita do livro <i>Quando a minha irmã nasceu...</i> , de Maria Inês Almeida	134
Figura 65 - Texto escrito em grupo	136
Figura 66 - Alunos realizando o trabalho de grupo sobre os cuidados com o corpo ..	147
Figura 67 - Alunos apresentando os seus trabalhos.....	148
Figura 68 - Ábaco.....	150
Figura 69 - Alunos a utilizarem os ábacos	151
Figura 70 - Grelha de observação/avaliação de leitura	152
Figura 71 - Resultado final da identificação dos sinais de pontuação no texto.....	153
Figura 72 - Flipbook sobre os sinais de pontuação	154

Figura 73 - Alunas identificando as maçãs.....	155
Figura 74 - Alunos a espetar o palito	156
Figura 75 - Maçãs dentro da caixa	156
Figura 76 - Preenchimento da primeira parte do protocolo.....	156
Figura 77 - Preenchimento da primeira parte do V de Gowin	157
Figura 78 - Preenchimento do protocolo.....	158
Figura 79 - Preenchimento do V de Gowin.....	159
Figura 80 - Realização do Jogo do Bingo da Tabuada individualmente.....	162
Figura 81 - Realização do Jogo do Bingo da Tabuada a pares.....	163
Figura 82 - Alunos a jogar ao Dominó da Matemática em grupo.....	164

Índice de esquemas

Esquema 1 – Fases do desenvolvimento do currículo.....	7
Esquema 2 – Áreas de conteúdo das OCEPE.....	11
Esquema 3 - Sistema inclusivo centrado no aluno	21
Esquema 4 – Quatro dimensões do contexto da turma.....	24
Esquema 5 - Questões fundamentais aquando da elaboração da planificação	30
Esquema 6 – Diversas fontes de evidências	50
Esquema 7 – Estádios de organização dos dados recolhidos	55
Esquema 8 - Atividades desportivas praticadas pelos alunos do Colégio do Marítimo	107

Índice de tabelas

Tabela 1 - Recursos existentes na Freguesia de São Pedro	60
Tabela 2 – Espaços existentes no Auxílio Maternal do Funchal	62
Tabela 3 - Rotina diária dos meses de novembro e dezembro	68
Tabela 4 - Rotina diária do mês de janeiro	68
Tabela 5 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPI.....	98
Tabela 6 - Recursos existentes na freguesia de Santo António	105
Tabela 7 - Espaços existentes no Colégio do Marítimo	108
Tabela 8 - Horário Semanal do 2.ºA.....	113
Tabela 9 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPII	138
Tabela 10 - Horário Semanal do 3.ºA.....	144
Tabela 11 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPIII	166

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género das crianças da Sala dos Pandas	69
Gráfico 2 - Concelhos de Residência das Crianças da Sala dos Pandas.....	70
Gráfico 3 - Género dos alunos do 2.ºA.....	112
Gráfico 4 - Género dos alunos do 3.ºA.....	143

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em formato Word

Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 1 – Planificação de 9 a 11 de novembro

Apêndice 2 – Planificação de 16 a 18 de novembro

Apêndice 3 – Planificação de 23 a 25 de novembro

Apêndice 4 – Planificação de 30 de novembro a 2 de dezembro

Apêndice 5 – Planificação de 7 a 9 de dezembro

Apêndice 6 – Planificação de 14 a 16 de dezembro

Apêndice 7 – Planificação de 11 a 14 de janeiro

Apêndice 8 – Planificação de 18 a 21 de janeiro

Apêndice 9 – Diário de bordo de 2 a 4 de novembro

Apêndice 10 – Diário de bordo de 9 a 11 de novembro

Apêndice 11 – Diário de bordo de 16 a 18 de novembro

Apêndice 12 – Diário de bordo de 23 a 25 de novembro

Apêndice 13 – Diário de bordo de 30 de novembro a 2 de dezembro

Apêndice 14 – Diário de bordo de 7 a 9 de dezembro

Apêndice 15 – Diário de bordo de 14 a 16 de dezembro

Apêndice 16 – Diário de bordo de 11 a 14 de janeiro

Apêndice 17 – Diário de bordo de 18 a 21 de janeiro

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 1 – Planificação de 26 a 28 de abril

Apêndice 2 – Planificação de 3 a 5 de maio

Apêndice 3 – Planificação de 10 a 12 de maio

Apêndice 4 – Planificação de 17 a 19 de maio

Apêndice 5 – Planificação de 24 a 26 de maio

Apêndice 6 – Planificação de 31 de maio a 2 de junho

Apêndice 7 – Planificação de 7 a 9 de junho

Apêndice 8 – Diário de bordo de 12 a 14 de abril

Apêndice 9 – Diário de bordo de 19 a 21 de abril

Apêndice 10 – Diário de bordo de 26 a 28 de abril

Apêndice 11 – Diário de bordo de 3 a 5 de maio

Apêndice 12 – Diário de bordo de 10 a 12 de maio

Apêndice 13 – Diário de bordo de 17 a 19 de maio

Apêndice 14 – Diário de bordo de 24 a 26 de maio

Apêndice 15 – Diário de bordo de 31 de maio a 2 de junho

Apêndice 16 – Diário de bordo de 7 a 9 de junho

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 1 – Planificação de 25 a 27 de outubro

Apêndice 2 – Planificação de 2 e 3 de novembro

Apêndice 3 – Planificação de 8 a 10 de novembro

Apêndice 4 – Planificação de 15 a 17 de novembro

Apêndice 5 – Planificação de 22 a 24 de novembro

Apêndice 6 – Planificação de 29 e 30 de novembro

Apêndice 7 – Planificação de 6 e 7 de dezembro

Apêndice 8 – Planificação de 13 a 15 de dezembro

Apêndice 9 – Diário de bordo de 11 a 13 de outubro

Apêndice 10 – Diário de bordo de 18 a 20 de outubro

Apêndice 11 – Diário de bordo de 25 a 27 de outubro

Apêndice 12 – Diário de bordo de 2 e 3 de novembro

Apêndice 13 – Diário de bordo de 8 a 10 de novembro

Apêndice 14 – Diário de bordo de 15 a 17 de novembro

Apêndice 15 – Diário de bordo de 22 a 24 de novembro

Apêndice 16 – Diário de bordo de 29 e 30 de novembro

Apêndice 17 – Diário de bordo de 6 e 7 de dezembro

Apêndice 18 – Diário de bordo de 13 a 15 de dezembro

Lista de siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE - Aprendizagens Essenciais

AFC - Autonomia e Flexibilidade Curricular

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PA - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE - Projeto Educativo de Escola

PP - Prática Pedagógica

TAF - Técnica de Avaliação Formativa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução

A produção do presente relatório de estágio surge no âmbito da conclusão da minha formação académica realizada na Universidade da Madeira e tem como intuito a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório teve na sua génese um processo de planificação cuidadoso, sendo esta “(...) uma planificação que facilite a tomada de decisão, mas que seja ajustável aos contextos reais, enquanto uma dinâmica eminentemente profissional que possibilita aos docentes fazer convergir elementos teóricos com a realidade prática de atuação” (Duarte & Moreira, 2019, p.176).

Assim sendo, este documento encontra-se segmentado em três diferentes partes onde são retratadas e refletidas as aprendizagens, ações e experiências vivenciadas ao longo das práticas pedagógicas realizadas, baseadas numa revisão literária consistente que as fundamentam. Assim sendo, a parte I destina-se ao Enquadramento Teórico, a parte II ao Enquadramento Metodológico e a parte III às Intervenções Pedagógicas.

A **Parte I** é composta por três capítulos, sendo eles O Currículo como elemento basilar da educação, Um olhar sobre a Escola Inclusiva e Ação pedagógica: alguns pressupostos. No **Capítulo 1 - O Currículo como elemento basilar da educação** é feita uma explanação da organização do currículo em Portugal quer na educação de infância quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente ao **Capítulo 2 - Um olhar sobre a Escola Inclusiva** é realizada uma descrição da importância da educação inclusiva e dos ambientes de aprendizagem produtivos. Por fim, o **Capítulo 3 - Ação pedagógica: alguns pressupostos** culmina na explanação dos principais pressupostos educativos, bem como das componentes do currículo.

A **Parte II** relativa ao Enquadramento Metodológico possui apenas um capítulo. Neste sentido, o **Capítulo 4 - Investigação-Ação: Metodologia Interventiva na Educação** constitui-se como uma base fundamental para as Práticas Pedagógicas apresentadas de seguida, fundamentando esta metodologia e os pressupostos inerentes à mesma, explanando instrumentos e técnicas essenciais ao desenvolvimento de um projeto deste âmbito.

Por último, a **Parte III** comporta os capítulos referentes às Práticas Pedagógicas I, II e III. Portanto, no **Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar** é descrita e refletida a Prática Pedagógica I, decorrente no Auxílio Maternal do Funchal. O **Capítulo 6 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade** diz respeito à Prática Pedagógica II desenvolvida numa turma de 2.º ano do Colégio do Marítimo. O **Capítulo 7 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade**, por sua vez, descreve a Prática Pedagógica III que decorreu igualmente no Colégio do Marítimo, numa turma de 3.º ano. Cada um dos capítulos inerentes a esta parte está organizado de modo a apresentar uma caracterização da instituição e do meio envolvente à mesma, dos grupos/turmas e das salas onde decorreram as intervenções. Após a explanação e reflexão sobre alguns momentos de aprendizagem que se demonstraram mais relevantes, é evidenciado o projeto de investigação desenvolvido e uma reflexão crítica sobre a prática realizada.

No CD-ROM encontra-se disponibilizado todo o presente relatório tanto em Word como em PDF na pasta A, bem como os diários de bordo e planificações referentes a cada uma das práticas organizados em três pastas distintas (B, C e D).

Para concluir o presente relatório são tecidas as **Considerações Finais**, onde se apresentará uma reflexão retrospectiva sobre as minhas vivências ao longo da minha formação académica e das práticas desenvolvidas na mesma.

Em suma, todo o processo retratado ao longo deste documento consistiu num profundo aprendizado e na aquisição de diversas competências uma vez que “(...) as competências se adquirem mediante as experiências e as reflexões sobre elas” (Correia, 2019, p.17).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Currículo na Educação

Tendo em conta que o currículo consiste num elemento basilar da organização escolar, este capítulo pretende ilustrar o modo como o currículo português se encontra organizado e gerido. Roldão e Almeida (2018) referem que a escola deverá ser considerada como “(...) instituição quando se reconheceu a necessidade social de fazer passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector dessa sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola” (p.9).

Desta forma, este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos, sendo eles: uma conceção de currículo; o currículo em Portugal; e o Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Dentro do segundo subcapítulo, o currículo em Portugal, serão abordadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), a Organização Curricular no 1.º CEB e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA).

1. Uma conceção de currículo

O termo currículo pode ser utilizado com diversas aceções e tem adquirido um papel relevante no campo da educação nos últimos tempos. Como refere Ribeiro (1990), citado por Pacheco (2001), este é um conceito polissémico e ambíguo, que não apresenta um único sentido, existindo “(...) na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p.15).

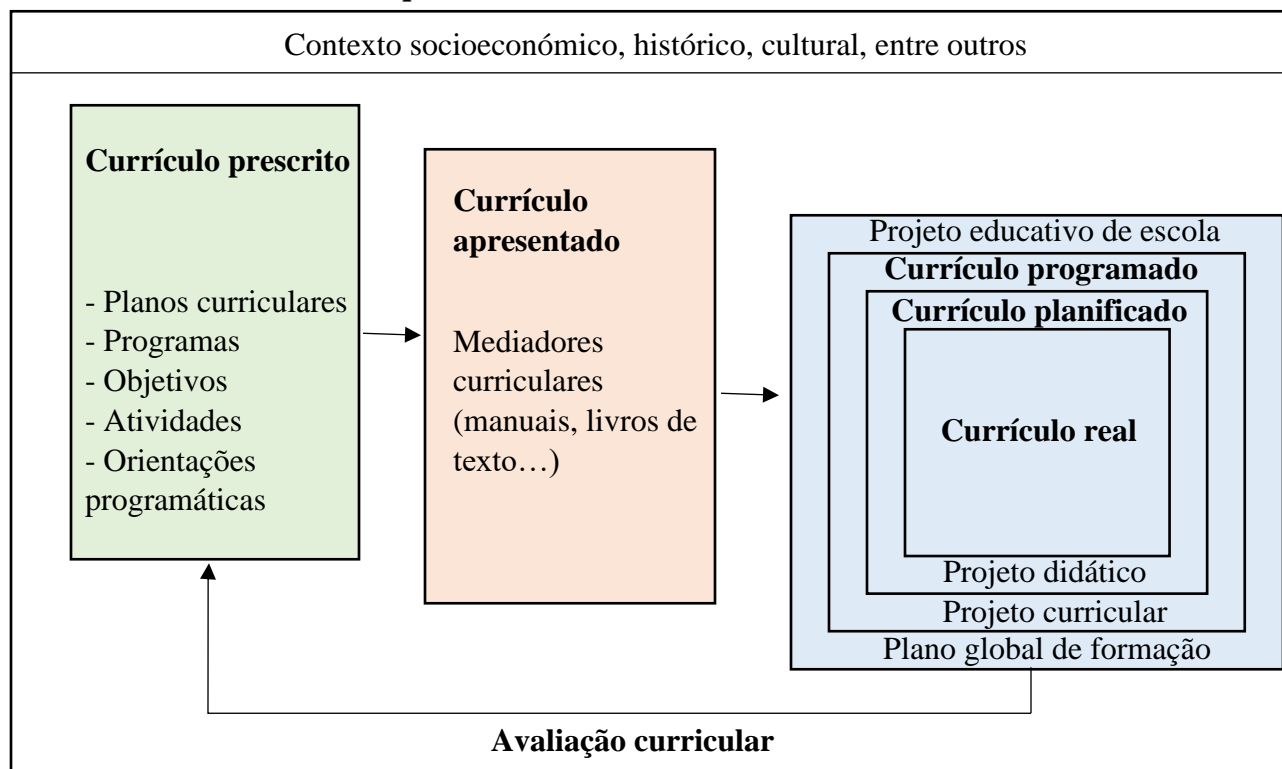
Todavia, e encarando este conceito numa perspetiva educacional, Pacheco (2001) defende o currículo como sendo um caminho ou trajeto elaborado por objetivos, conteúdos, estratégias e procedimentos que se encontram enquadrados nas disciplinas que o alicerçam. Em suma, pode ser encarado como “(...) um plano de aprendizagem, um plano preestabelecido, resultante de um processo de planeamento curricular ordenado e sequenciado” (Morgado, 2000, p.23).

Paralelamente, o currículo pode ser encarado por uma vertente política, dado que este reflete as relações que são estabelecidas entre a sociedade e a escola, tendo em conta os interesses tanto de grupo, como individuais, os interesses ideológicos e políticos, entre outros. Deste modo, o currículo representa não só uma construção de práticas, possuindo um enorme significado cultural e social, como também um instrumento de carácter imprescindível para a elaboração de uma análise e melhoria das decisões educativas (Pacheco, 2001).

Gaspar e Roldão (2007) apresentam cinco elementos caracterizadores do currículo, sendo eles:

(...) (i) experiências pré-selecionadas e guiadas às quais as crianças e os jovens devem ser expostos; (ii) planos para aprendizagem; (iii) fins e resultados da aprendizagem no educando; (iv) modos de ensinar e aprender e (v) sistemas visando o todo educacional – objetivos, conteúdos, processos e meios (p.23).

Pacheco (2001) esclarece-nos que a construção do currículo, enquanto um processo contínuo de decisão, ocorre em distintos contextos e é sucedida por diversas fases de concretização (apresentadas no esquema 1), contemplando três níveis de decisão curricular: político-administrativo, de gestão e de realização.

Esquema 1 – Fases do desenvolvimento do currículo

Fonte: Adaptado de Pacheco, 2001

No seguimento do esquema anterior, podemos destacar a primeira fase, que diz respeito ao currículo prescrito, ou seja, aquele que é aprovado pela administração central e adotado pela estrutura organizacional escolar. A segunda fase contempla o currículo apresentado aos docentes através dos mediadores curriculares, sendo estes os manuais ou livros de textos. Na fase seguinte, tendo em conta o projeto educativo da escola e o plano global de formação, “(...) o currículo é programado, em grupo, e planejado, individualmente, pelos professores” (Pacheco, 2001, p.69). Na última fase existe o currículo real, que concerne no que acontece em sala de aula, a cada momento de aprendizagem. Por fim, é realizada uma avaliação curricular, “(...) que inclui a avaliação dos alunos mas igualmente a avaliação dos planos curriculares, dos programas, das orientações, dos manuais e livros de texto, dos professores, das escolas, da administração” (Pacheco, 2001, p.70).

Em jeito de conclusão, e apesar das incontáveis perspetivas existentes que têm por base a complexidade da definição do currículo, é de ressaltar que este conceito encontra-se

vinculado a uma construção cultural “(...) cuja análise deve ser procurada no espaço e no tempo que a enquadram, nos contextos que a referencializam e nos actores que directa e indirectamente a personificam” (Pacheco, 2001, p.253).

2. O currículo em Portugal

A partir do século XX testemunhou-se a ocorrência de algumas mudanças no campo da educação, dado que se começou a privilegiar o acesso da educação para todos. Assim, foi com a reforma educativa que ocorreu nos finais dos anos 80 e inícios dos anos 90 que se iniciaram mudanças significativas tanto ao nível da educação como ao nível da sociedade em geral (Fernandes, 2011). Deste modo, mostrou-se imprescindível reformar o sistema de ensino em Portugal e desenvolver novos documentos orientadores.

Atualmente, a estrutura curricular portuguesa encontra-se referenciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo¹ (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, documento que estabelece “(...) não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objectivos de cada nível de ensino, incluindo a organização em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local)” (Pacheco, 2008, p.11). Nesta lei é enfocada a importância que a educação representa para todos, garantindo uma igualdade de possibilidades ao acesso e sucesso do ensino para todos os cidadãos de Portugal, através de uma escolaridade obrigatória e gratuita entre os seis e os dezoito anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No 4º artigo da referida lei é designada a estruturação do sistema educativo português. Desta forma, o referido sistema é composto pela educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. A educação pré-escolar é entendida como complementar à ação educativa desenvolvida pela família. A educação escolar compreende os seguintes níveis de ensino: básico, secundário e superior. Esta educação refere-se de igual forma às modalidades especiais e às atividades de ocupação dos tempos livres. A educação extra-escolar “(...)

¹ Após a sua publicação, a LBSE sofreu quatro alterações, sendo elas: em 1997, pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; em 2005, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; e em 2015, pela Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto.

engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.5).

O sistema educativo português estrutura-se e organiza-se tendo por base uma legislação específica que regula o processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. Seguindo esta lógica, de seguida serão analisados alguns dos normativos orientadores associados à educação portuguesa que servem de base para a ação educativa, patenteados pelo Ministério da Educação.

2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é entendida como a primeira etapa de todo o processo de educação, sendo esta complementar da ação educativa realizada pela família. Na relação entre a escola e a família deve prevalecer a cooperação, de modo a favorecer o desenvolvimento e a formação da criança. Assim, será possível que esta usufrua de uma “(...) plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

De modo a orientar a ação pedagógica dos profissionais de educação, o Ministério da Educação disponibiliza um agrupamento de documentos. As OCEPE, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e a LBSE são alguns desses documentos. Este último normativo, como já foi referido anteriormente, tem por objetivo estabelecer o quadro geral do sistema educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Tanto a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como a LBSE referem que a Educação Pré-Escolar inicia-se a partir dos três anos. Contudo, nas OCEPE é referido que a educação em creche é também um direito das crianças (Silva et al., 2016).

As OCEPE consistem num documento que orienta a Educação Pré-Escolar e que tem por finalidade “(...) apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da

responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5).

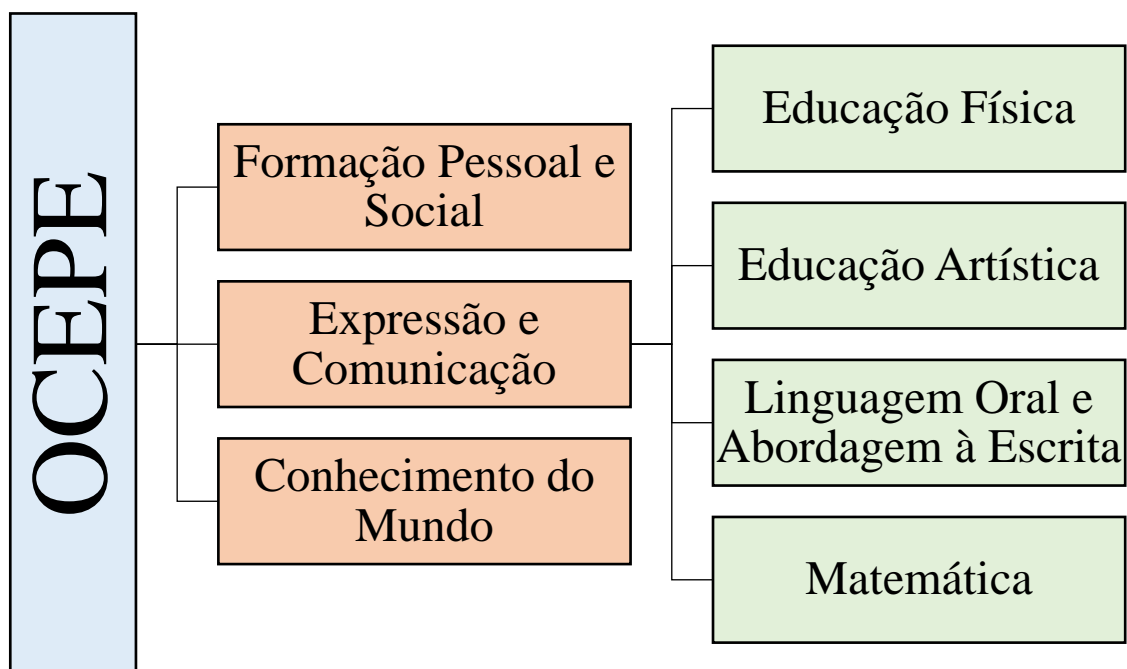
Segundo Cardona (2006) nestas orientações curriculares é possível observar uma definição clara dos conteúdos, “(...) passando este tipo de ensino a ser concebido de forma mais abrangente, sendo consideradas, para além da componente desenvolvimentista, a componente cultural e a aquisição de conhecimentos” (p.548).

O documento referido encontra-se dividido em três partes: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições (Silva et al., 2016), a fim de que a sua compreensão decorra da melhor forma.

Dentro do capítulo do Enquadramento Geral são apresentados três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa e organização do ambiente educativo (Silva et al., 2016). Deste modo, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância encontram-se “(...) intimamente articulados e correspondem a uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem e aprendem” (Silva et al., 2016, p.8). No que concerne à intencionalidade educativa, esta aborda a ação do profissional de educação, tendo por base um perfil reflexivo sobre as finalidades das suas práticas pedagógicas e da organização da ação (Silva et al., 2016). Relativamente à organização do ambiente educativo, Silva et al. (2016) defende que este ambiente deverá ser encarado como um “(...) 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), sendo a sua organização um fator crucial para o sucesso educativo.

Seguidamente, são apresentadas as Áreas de conteúdo, entendidas como “(...) âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p.31). Dentro desta secção são apresentadas três áreas: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo (esquema 2).

Esquema 2 – Áreas de conteúdo das OCEPE



Fonte: Adaptado de Silva et al., 2016

A primeira área é considerada transversal, uma vez que se caracteriza por estar intimamente ligada com todo o trabalho educativo desenvolvido no jardim de infância (Silva et al., 2016). Esta área diz respeito ao modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo que a rodeia, através do desenvolvimento de valores, atitudes e disposições. Deste modo, haverá a promoção de uma cidadania autónoma, solidária e consciente na criança (Silva et al., 2016).

A segunda área é constituída pela integração de distintos domínios: da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Estes domínios encontram-se expressos nesta área dado que se constituem como “(...) formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p.43).

A última área tem por base a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber sempre mais, devendo esta curiosidade ser fomentada através de distintas oportunidades para

aprofundar, comunicar e relacionar o que já sabem (Silva et al., 2016). A Área do Conhecimento do Mundo exprime-se assim como uma “(...) sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Silva et al., 2016, p.85).

Na última parte deste documento, intitulada Continuidade Educativa e Transições, é abordada a emergência da criação de condições propícias para que a criança transite para o 1.º CEB de forma adequada (Silva et al., 2016).

É possível concluir que os educadores de infância desempenham um papel efetivo como gestores deste documento fulcral da educação pré-escolar, devendo, portanto, geri-lo de forma a atender as potencialidades e necessidades apresentadas pelo grupo de crianças. Paralelamente ao trabalho do educador, realçasse o papel fulcral dos pais no desenvolvimento de competências, visto que “(...) a experiência que as crianças vivenciam em casa pode proporcionar algo que não está facilmente disponível na escola” (Siraj-Blatchford, 2007, p.14).

2.2. Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O 1.º CEB é composto pelos quatro primeiros anos da escolaridade obrigatória, sendo o seu responsável o professor titular de turma. A LBSE refere que o Ensino Básico tem como objetivo principal assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses, que possibilite o desenvolvimento “(...) dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.6).

O Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, que define os referenciais curriculares das dimensões do desenvolvimento curricular, estipula os documentos de referência para o 1.º CEB, sendo eles: O PA, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho, As Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, 8476-A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de

17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho, A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e Os perfis profissionais/referenciais de competência.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, organiza

(...) o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p.2929).

Neste decreto-lei são apresentadas as matrizes-curriculares que indicam quais as componentes curriculares a considerar para lecionar e o tempo letivo de cada uma delas. Assim sendo, a matriz curricular referente aos dois primeiros anos deste ciclo apresenta como partes constituintes do currículo: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física, o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar. O Português e a Matemática deverão apresentar um mínimo de setes horas semanais cada um, o Estudo do Meio um mínimo de três horas, a Educação Artística e a Educação Física um mínimo de cinco horas e o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar um mínimo de três horas. A nível da matriz curricular para os últimos dois anos deste ciclo mantém-se tudo igual excetuando o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar que passam a apresentar um mínimo de uma hora e a inclusão do Inglês, ocupando no mínimo 2 horas semanais. Num total são apresentadas 25 horas semanais, havendo a possibilidade da inclusão da Educação Moral e Religiosa em qualquer um dos anos, dispondo de, no mínimo, uma hora semanal. Esta é uma disciplina de oferta obrigatória, mas que apresenta uma frequência facultativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Importa referir que as componentes de Tecnologias de Informação e Comunicação e de Cidadania e Desenvolvimento estão também contempladas na matriz curricular. Porém, são entendidas como “Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2940).

Desta maneira, é da responsabilidade da escola, como espaço autónomo, gerir os tempos apresentados na matriz curricular da melhor forma, tendo sempre em consideração que esta autonomia é entendida como um “(...) meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são (...) a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas” (Barroso, 1997, p.21).

2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Devido às constantes alterações e avanços que têm ocorrido no conhecimento em geral e nas áreas das ciências e tecnologias, mostrou-se imperioso que o campo da educação sofresse de igual forma um processo de adaptação e alteração, de modo a acompanhar estas evoluções, pois a “(...) escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas” (Martins et al., 2017, p. 7).

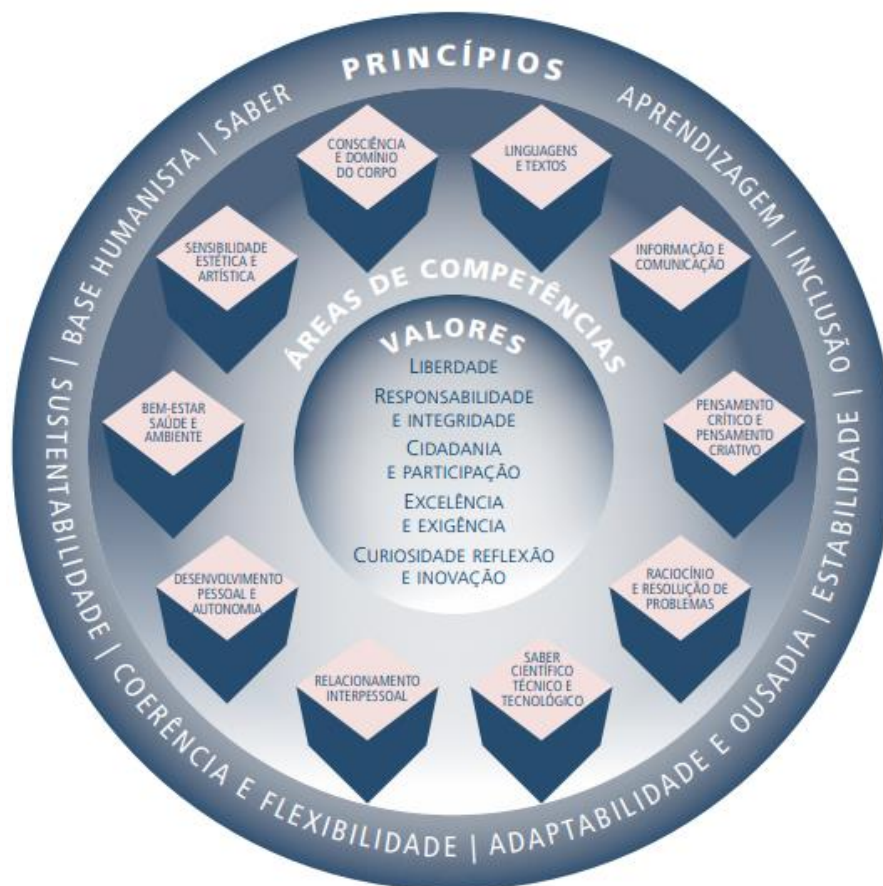
Nesta linha de raciocínio, o Ministério da Educação gerou um documento que prepara os alunos e orienta os mesmos para o seu futuro. O documento referenciado anteriormente é o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho) e que “(...) tem como objetivo formular uma pretensão de competências para os alunos após a sua saída da escolaridade obrigatória” (Quelhas, 2019, p. 8). Este documento defende que o perfil do aluno ao fim dos 12 anos de escolaridade obrigatória deverá “(...) convergir todas as aprendizagens que permitissem responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual e promover o desenvolvimento de competências adequadas ao século XXI” (Ribeiro, 2019, p. 35).

Através da sua natureza abrangente e transversal, o PA tem subjacente as ideias de inclusão educativa e transversalidade do processo formativo. Este perfil tem uma “(...) base humanista, centrado na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Figueiroa, 2018, p. 18). Assim, o PA abrange diversos princípios que norteiam os distintos anos de escolaridade, permitindo deste modo promover o desenvolvimento de competências e valores nos alunos, tornando-os cidadãos ativos, isto é,

O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p.10).

A informação apresentada anteriormente encontra-se documentada sob a forma de esquema na figura 1.

Figura 1 – Esquema dos Princípios, Competências e Valores do PA



Fonte: Retirado de Martins et al., 2017

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho apresenta então dez áreas de competências transversais que deverão ser promovidas pelas diversas disciplinas. As competências deverão ser entendidas como “(...) combinações complexas de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (Comissão Europeia, 2007, p. 3), sendo que todas as áreas de competências apresentadas pelo documento são complementares. Importa ressaltar que “O conhecimento e competência são faculdades humanas, que se potenciam mutuamente, elevando cada uma delas o *maximum* ou o limite da outra” (Costa e Couvaneiro, 2019, p.38).

A par deste normativo, é publicado o Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho, que legitima a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) como um projeto piloto. Contudo, somente no ano letivo seguinte à sua publicação, através do Decreto de Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, é que a escola confere a “(...) possibilidade de participar no desenvolvimento curricular, estabelecendo prioridades e assumindo a diversidade ao encontrar opções que melhor se adequam aos desafios do seu projeto educativo, consubstanciando em três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade” (Cohen & Fradique, 2018, p. 12).

Em suma, a AFC é entendida como a abertura de uma panóplia de oportunidades para a escola, dado que permitirá a autonomia da mesma. Isto reforçará a possibilidade da escola promover a reconfiguração dos seus espaços e tempos, beneficiando do trabalho em cooperação. Através da implementação da AFC houve uma abertura de uma visão mais abrangente, que possibilitou a promoção de aprendizagens mais significativas para os alunos, indo ao encontro das competências, valores e princípios elencados no PA.

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

Tanto o educador de infância como o professor representam parte fundamental do funcionamento de uma sala, lutando de forma a promover a “(...) melhoria das práticas de ensino com vista às aprendizagens significativas dos estudantes, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como da organização escolar” (Antunes & Silva, 2015, p.79). Tendo isso em consideração, o docente deverá apresentar um perfil específico, de modo a promover os aspetos referidos. Este perfil geral encontra-se homologado no Decreto-Lei n.º

240/2001, de 30 de agosto. Este decreto tem como principal objetivo funcionar como um referencial comum à ação desenvolvida pelos docentes, destacando “(...) exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.5570).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 encontra-se dividido em quatro dimensões, que referenciam o que é pretendido que o docente desenvolva em cada uma das mesmas. A primeira denomina-se dimensão profissional, social e ética e refere-se à promoção das aprendizagens curriculares, tendo sempre em atenção o uso e produção dos diversos saberes integrados (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). A segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sendo que o professor é responsável por possibilitar aprendizagens “(...) no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.5571). A terceira dimensão, intitulada de dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, concerne no desenvolvimento da prática docente, tendo em consideração as distintas dimensões da escola e da comunidade onde esta se encontra (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). A quarta e última dimensão reporta o desenvolvimento profissional ao longo da vida, referindo que o docente é responsável pela sua formação, “(...) construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.5571).

Após a publicação deste decreto, sentiu-se a necessidade de desenvolver um outro decreto que especificasse os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional. Como tal, foi redigido o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este decreto encontra-se dividido em dois anexos, sendo um referente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e o outro ao perfil específico de desempenho profissional do professor. Cada um destes anexos apresenta três partes constituintes, sendo elas: perfil do docente, conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Deste modo, no que concerne ao perfil específico do educador de infância, é referenciado que este docente poderá possuir formação que o capacite para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente a educação de crianças que possuam idade inferior a 3 anos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Paralelamente, o educador de infância é responsável por conceber e desenvolver o currículo, com base na planificação, organização e avaliação da prática educativa. Por fim, este docente responsabiliza-se por mobilizar “(...) o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5573).

No que diz respeito ao perfil específico do professor, é ressaltado o facto deste se encontrar envolvido no projeto curricular da escola, na promoção de aprendizagens que mobilizem os saberes científicos das mais distintas áreas curriculares, na organização do processo de ensino, na integração de todas as vertentes do currículo, promovendo a sua articulação, entre outros aspetos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto). Em síntese, é encarregue de promover “(...) a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, p.5574).

Concluindo, a intervenção do docente deverá “(...) passar pela alteração das práticas educativas de forma a dar resposta às necessidades das crianças, sendo para isso fundamental reconhecer os aspectos que coadjuvam ou limitam o seu desenvolvimento” (Lopes et al., 2011, p.167). Ao aplicar o seu perfil específico, o docente poderá valorizar a aprendizagem como uma prática de relação, em que o adulto respeita a criança como uma pessoa, que possui o seu direito de expressão e individualidade (Mesquita-Pires, 2007).

Capítulo 2 – Escola Inclusiva

A educação inclusiva constitui-se como um objetivo a atingir por todas as escolas, tornando-se cada vez mais uma meta a alcançar. De modo que o sistema educativo obtenha o sucesso pretendido é necessário garantir momentos de aprendizagem de qualidade centrados nas especificidades e características individuais de cada aluno. Martins et. al (2017) reforçam a ideia de que é na escola que os alunos adquirem as múltiplas literacias necessárias para o seu futuro, sendo então responsabilidade desta de se adaptar às mudanças existentes e à imprevisibilidade dos tempos que correm.

Assim, este capítulo comporta três subcapítulos, intitulados: educação inclusiva: um pressuposto em desenvolvimento; ambientes de aprendizagem produtivos; e a diferenciação pedagógica como meio propulsor da educação inclusiva.

1. Educação inclusiva: um pressuposto em desenvolvimento

Atualmente, um dos maiores desafios colocados à comunidade educativa consiste em conseguir que todos os alunos obtenham sucesso na sua aprendizagem, independentemente das suas diferenças e particularidades (Ainscow et al., 1997). Como tal, a educação inclusiva é um conceito que tem ganho força com o passar dos anos, levando a mudanças no mundo da educação. É necessário compreender que “(...) a escola deve procurar exercer as suas actividades tendo em vista a prestação de um ensino de qualidade” (Correia, 2001, p.125).

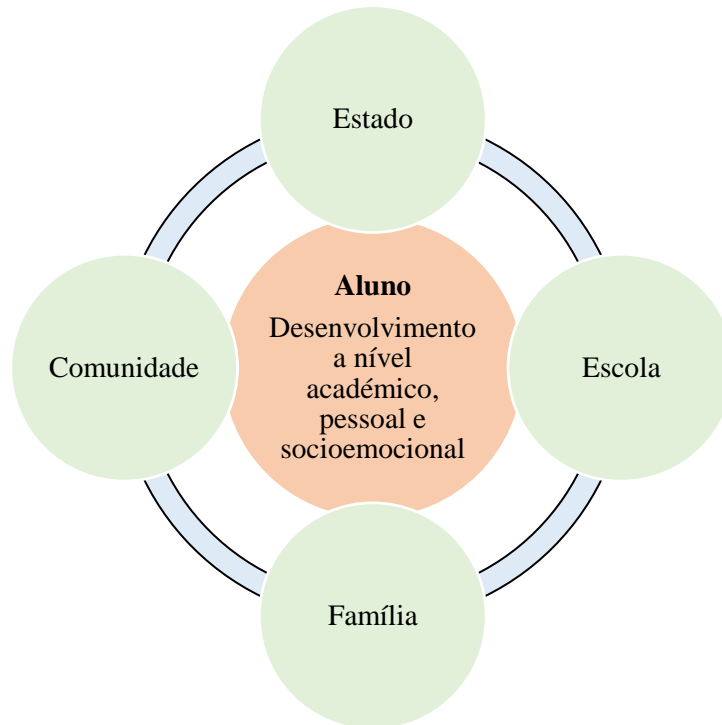
De acordo com Morgado (2011) podemos entender a educação inclusiva como um “(...) processo de promoção da participação dos alunos na cultura, currículos e atividades das suas escolas, minimizando tanto quanto possível os riscos de exclusão” (p.110).

Todavia, é possível observar uma determinada confusão entre inclusão e escola inclusiva. Uma das características da inclusão consiste na partilha, por parte dos alunos, de espaços comuns, como a sala de aula, o refeitório ou o recreio. Contudo, se não houver uma diferenciação nas atividades desenvolvidas, a inclusão torna-se meramente física, transformando assim o processo de evolução de aprendizagem fraco e de pouca qualidade (Silva, 2011).

Para que a inclusão se encontre de acordo com os princípios da escola inclusiva, é necessário que a escola seja um ambiente potencializador da interação entre as aprendizagens significativas de cada um dos alunos. Assim, “(...) todos os alunos estão lá para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, mesmo que alguns tenham dificuldades mais complexas, às quais cabe, também, à escola adaptar-se” (Silva, 2011, p.18).

Segundo Correia (2001) quando nos referimos a esta inclusão temos de ter em conta um conjunto de pressupostos orientadores. Em primeiro lugar estão as atitudes dos elementos envolvidos, quer os profissionais de educação, quer a sociedade em geral, uma vez que estes devem estar conscientes do seu importante papel no sucesso da aprendizagem dos alunos. Em segundo lugar está a formação tanto dos profissionais de educação como dos encarregados de educação. A nível dos profissionais, é necessário que estes estejam preparados para “(...) responder às necessidades de todos os alunos, selecionando e adaptando o currículo e os métodos de ensino” (Correia, 2001, p.129). Em terceiro lugar encontra-se a colaboração entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de modo a “(...) comungar para o bem-estar académico, social e emocional do aluno, para o seu desenvolvimento global” (Correia, 2001, p.129). Em último lugar encontram-se os recursos humanos e materiais, visto que “A escola (...) deve envidar todos os esforços para assegurar os serviços do pessoal necessário” (Correia, 2001, p.129).

Na perspetiva de Correia (2008), no modelo inclusivo o aluno é o centro da atenção por parte de diversas entidades, sendo elas: a escola, a família, a comunidade e o estado. O estado encontra-se incluído neste círculo, uma vez que o seu papel é fundamental na conceção de normativos que promovam um sistema inclusivo eficaz (esquema 3).

Esquema 3 - Sistema inclusivo centrado no aluno

Fonte: Adaptado de Correia, 2008

A Declaração de Salamanca, de 1994, foi um marco de referência para o impulsionamento da educação inclusiva. Esta Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais – Acesso e Qualidade e na mesma estão elencados inúmeros fatores referentes à inclusão. O objetivo primordial desta declaração baseia-se na “(...) inclusão, integração e participação (...) tendo por fim a promoção da igualdade de acesso de todos os que apresentam necessidades educativas especiais, como parte integrante duma estratégia de nível nacional que visa a educação para todos” (UNESCO, 1994, p.17).

Nesta declaração é feita referência à importância do currículo apresentar um carácter flexível, de modo a ajustar-se às necessidades apresentadas pelos alunos (UNESCO, 1994). É da responsabilidade da escola promover oportunidades que se adaptam às capacidades e aos interesses das crianças. Assim, o docente como gestor do currículo será responsável por refletir sobre práticas educativas inclusivas, uma vez que “(...) apenas os profissionais capacitados e conscientes das suas competências poderão vir a ser os agentes de contextos

verdadeiramente inclusivos, capazes de transformar as barreiras às aprendizagens em janelas abertas para a diversidade” (Ferreira & Romano, 2016, p.60).

Após o lançamento deste documento, diversos normativos foram publicados sobre o tema. Atualmente, a nível nacional existe o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, modificado posteriormente pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, que institui o regime jurídico da educação inclusiva, auxiliando no processo de implementação de uma escola para todos (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Este normativo apresenta fatores que sustentam a inclusão como um método que procura certificar a diversidade das potencialidades e necessidades dos alunos, assim como declara as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e os recursos a utilizar para promover aprendizagens que assegurem as necessidades educativas da criança ao longo de todo o seu percurso escolar (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Paralelamente, este documento apresenta no seu segundo artigo definições essenciais para a prática inclusiva, que permitem ao docente compreender estes conceitos que, por vezes, mostram-se tão abstratos. Por fim, importa ressaltar que este decreto-lei dirige-se a todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e aos estabelecimentos de educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário.

A nível regional, as diretrizes para uma escola inclusiva encontram-se presentes no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, que consiste numa adaptação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho à Região Autónoma da Madeira. Neste normativo, é referido que

Esta resposta à diversidade pela flexibilização dos percursos escolares é decisiva para o sucesso da escola e dos alunos da Região Autónoma da Madeira e deve constituir-se como garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil, às necessidades e aos contextos específicos de todos e de cada um dos alunos (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho).

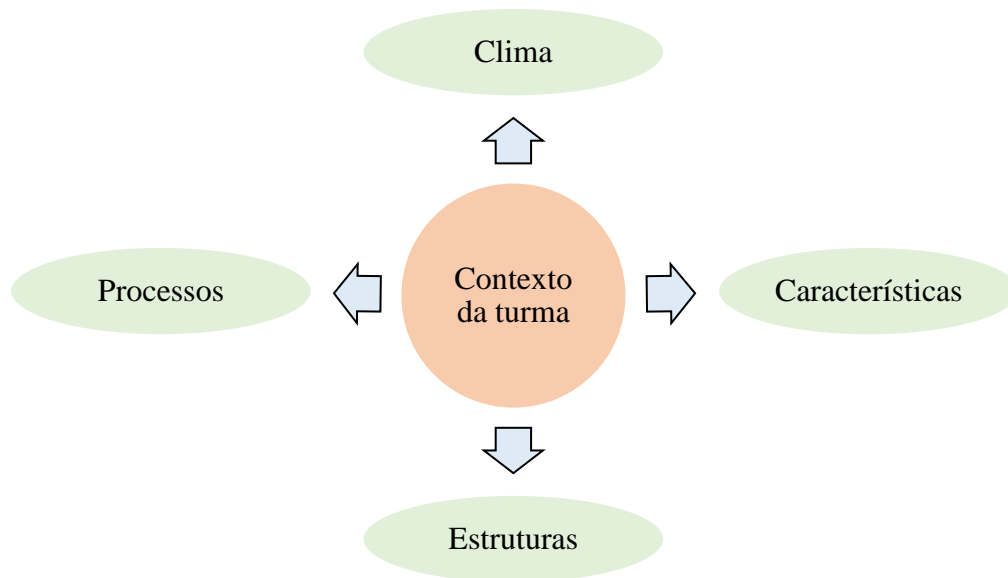
Em suma, a educação inclusiva é um processo em contínua evolução e construção. Deste modo, o compromisso com a educação inclusiva é da responsabilidade de todos, a fim de promover uma escola na “(...) qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno” (Pereira, 2018, p.8).

2. Ambientes de aprendizagem produtivos

Tanto alunos como professores passam praticamente metade do seu tempo em contextos de sala de aula. Como tal, estes devem ser ambientes motivadores e produtivos para todos. As estratégias e processos que os docentes desenvolvem para aplicar na turma influencia o modo como esta se irá desenvolver (Arends, 1995). Deste modo, proporcionar “ (...) ambientes de sala de aula produtivos é uma função crítica da liderança realizada pelos professores” (Arends, 1995, p.109).

Como refere Lopes (2002), gerir uma sala de aula não é uma tarefa fácil “(...) especialmente quando os indivíduos que constituem esse grupo têm que cumprir tarefas que implicam concentração, esforço e empenho continuados e, ainda, em certa medida, cooperar com quem os gere” (p.107).

Como é explanado por Arends (1995), para que uma sala de aula possa apresentar um ambiente de aprendizagem produtivo, precisa de incluir quatro ideias básicas, presentes no esquema 4.

Esquema 4 – Quatro dimensões do contexto da turma

Fonte: Adaptado de Arends, 1995

A interação social que ocorre dentro de uma sala de aula “(...) é um resultado de pessoas individualmente motivadas respondendo umas às outras num contexto social” (Arends, 1995, p.111). Assim, é através destas interações que se desenvolve a primeira dimensão apresentada por Arends, ou seja, o clima da sala de aula, onde são mantidos e produzidos determinados comportamentos de aprendizagem por parte dos alunos (Arends, 1995).

Arends (1995) elenca seis características da sala de aula. A multidimensionalidade é a primeira delas, já que “A sala de aula é um local povoado no qual muitas pessoas, com preferências e aptidões competem por recursos escassos” (Arends, 1995, p.111). De seguida, existe a simultaneidade, que diz respeito aos acontecimentos decorrentes no contexto de sala de aula que “(...) para além de serem múltiplos, ocorrem frequentemente em simultâneo” (Lopes, 2002, p.108). A contiguidade é a terceira característica da sala de aula e corresponde à sucessão dos acontecimentos em sala de aula, de uma forma rápida. Paralelamente, existe a imprevisibilidade, referente a que “Os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados” (Arends, 1995, p.111). Em penúltimo lugar é apresentada a

notoriedade. Este conceito diz respeito à existência de diversas pessoas dentro de uma sala de aula, o que faz com que todos os acontecimentos sejam observados e notados por vários indivíduos. Por fim, existe a historicidade, no que concerne à história produzida entre o docente e os alunos ao longo do tempo passado em contexto de sala de aula. É importante recordar que “Os primeiros encontros moldam, frequentemente, os acontecimentos para o resto do ano” (Arends, 1995, p.112).

A terceira dimensão apresentada por Arends (1995) diz respeito aos processos decorrentes em sala de aula. Estes processos podem ser classificados em seis tipos, sendo eles: as expectativas, a liderança, a atração, as normas, a comunicação e a coesão. Estes processos, quando trabalhados corretamente, serão capazes de promover um clima positivo na sala de aula. Ao invés das características, os processos podem ser “(...) altamente influenciados pelas ações do professor e podem ser alterados de forma a construir ambientes de sala de aula produtivos” (Arends, 1995, p.113).

A última dimensão está relacionada com os tipos de estruturas existentes na sala de aula. Estas estruturas podem ter um caráter de orientação e assim especificarem como os alunos se deverão relacionar entre si e com o docente. As estruturas de tarefa de sala de aula dizem respeito “(...) aquilo que é esperado dos alunos e as exigências cognitivas (de processamento de informação) e sociais que lhes são colocadas para poderem completar a tarefa” (Arends, 1995, p.114). As estruturas de recompensa permitem uma organização dos comportamentos e do ambiente. Por último, as estruturas de participação norteiam os alunos, de modo a que estes compreendam quando devem intervir e de que forma o devem fazer (Arends, 1995).

Em jeito de conclusão, construir ambientes de aprendizagem produtivos, que promovam atitudes positivas por parte dos alunos, para consigo próprios e para com os outros, pode mostrar-se uma tarefa complicada, principalmente para um docente que se encontre em início de carreira (Arends, 1995). Contudo, através das estratégias adequadas às necessidades dos alunos da turma, esse não é um objetivo tão árduo de alcançar.

3. A diferenciação pedagógica como meio propulsor da educação inclusiva

Como foi abordado até então, a preocupação crescente nos últimos anos tem sido a de “(...) encontrar os meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar” (Vieira, 2004, p.27). Assim, houve uma preocupação em desenvolver pedagogias que fossem ao encontro deste objetivo.

Uma pedagogia diferenciada permite a aceitação da diversidade e valoriza o sentido social das aprendizagens, permitindo deste modo gerir as diferenças existentes dentro de um grupo (Cadima et al., 1997). Em suma, este tipo de pedagogia “(...) origina uma nova abordagem, mais centrada no aprendiz e em seu itinerário” (Perrenoud, 1997, p.44).

Como é descrito por Grave-Resendes e Soares (2002), a diferenciação pedagógica pode ser entendida como a “(...) identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.22).

Na diferenciação pedagógica devem ser concebidas situações de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir novos conhecimentos. Para tal, o professor é responsável pela elaboração e articulação de atividades que promovam a aprendizagem no contexto coletivo da sala de aula “(...) sendo necessário analisar as operações mentais para poder aceder ao domínio de um conceito em função de objetivos descritos em termos de competências cognitivas” (Vieira, 2004, p.27).

Morgado (1997) ressalva que as estratégias e os métodos que são utilizados pelo docente devem ser encarados como “(...) algo que é operacionalizado de uma forma extremamente individualizada” (p.45).

De modo a potencializar a implementação da diferenciação pedagógica é necessário ter em atenção três aspetos fulcrais. O primeiro diz respeito à organização do espaço. Uma vez que a sala de aula é o local privilegiado para as atividades da turma, é imperioso organizar a mesma, de modo a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais. Tendo isto em conta “(...) é importante colocar os materiais em sítios estratégicos, ou seja, criar áreas específicas para certas actividades” (Cadima et al., 1997, p.25).

Em segundo lugar é relevante a organização dos materiais de modo a que os alunos sejam capazes de trabalhar de forma autónoma. Estes materiais devem ser apresentados pelo

docente aos alunos e carecem de atualização, conforme o conteúdo trabalhado na sala de aula (Cadima et al., 1997).

Em último lugar, é necessário ter uma organização rentável do tempo. Este tempo deverá ser organizado pelo docente e pelos alunos, de forma conjunta. Isto é, tendo por base o programa “(...) ou seja, daquilo que os alunos têm de saber e de saber fazer, e das possibilidades de trabalho que os materiais existentes na sala oferecem, o professor elabora com os alunos uma listagem de actividades que podem realizar” (Cadima et al., 1997, p.28).

Concluindo, a diferenciação pedagógica não deve ser encarada como uma estratégia a fazer quando há tempo extra, mas sim como uma forma de estar na sala de aula. O docente não a deve considerar como uma receita, mas sim “(...) combinar o que consegue aprender sobre a diferenciação através de uma série de diferentes fontes e os seus próprios instintos profissionais e conhecimentos básicos a fim de ir de encontro às necessidades de todos os alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

Capítulo 3 – Ação pedagógica: alguns pressupostos

Tendo em consideração o que foi abordado nos capítulos antecedentes mostra-se fundamental abordar alguns aspetos essenciais que tornam a prática pedagógica (PP) capaz de promover a aquisição de conhecimentos de uma forma significativa para os alunos, possibilitando um futuro promissor para os mesmos.

Assim sendo, neste capítulo serão abordados cinco subtópicos, sendo eles: planificar para agir; cooperar para aprender; componentes do currículo; interdisciplinaridade; e avaliação formativa – uma avaliação para todos. Dentro do terceiro subcapítulo, componentes do currículo, será abordada a Língua Portuguesa, a Matemática, as Expressões Artísticas e o Ensino Experimental das Ciências.

1. Planificar para agir

Quando nos referimos a planificação pensamos na conversão de uma ideia num processo contínuo de ações (Zabalza, 1994). Assim, este conceito esteve presente ao longo de toda a minha prática pedagógica, de modo a guiar a mesma.

Cardoso refere que a planificação constitui-se numa relação entre os “(...) termos normativo-legais, curriculares e programáticos” (p.45) e o contexto educativo em que o grupo está inserido. Ao realizar esta relação o professor consegue conciliar os referidos documentos e as necessidades dos alunos e deste modo as decisões tomadas pelo docente durante este processo apresentam uma profunda influência nos resultados da aprendizagem dos alunos. Para que estes resultados sejam os melhores possíveis, o professor deverá dedicar-se à elaboração da planificação com a antecipação necessária.

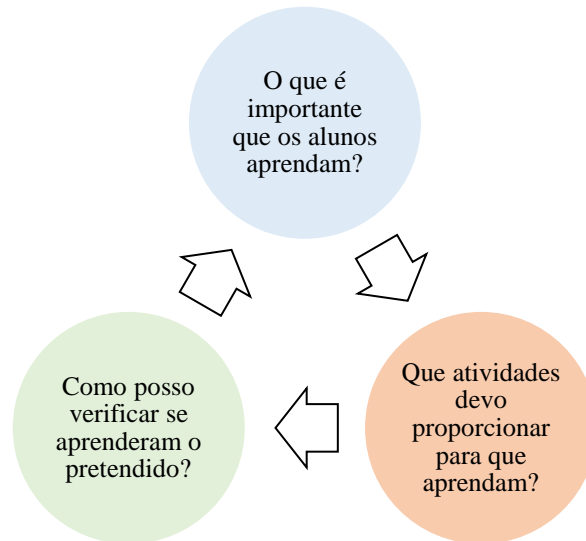
Segundo Lopes e Silva (2015) a planificação pode ser classificada em três tipos: a planificação a longo prazo, a planificação a médio prazo e a planificação a curto prazo. A planificação a longo prazo consiste na distribuição dos conteúdos programáticos pelos três períodos letivos, tendo em conta o tempo destinado a outras possíveis atividades e à avaliação. A planificação a médio prazo corresponde a uma planificação mais detalhada, feita para as diferentes unidades da disciplina, onde aparecem as estratégias, os objetivos que os

alunos devem atingir e as atividades de aprendizagem. Já a planificação a curto prazo diz respeito à planificação de uma aula, tendo em conta o que foi estabelecido na planificação a médio prazo. O tipo de planificação que utilizei ao longo das minhas práticas pedagógicas foi a planificação a curto prazo. Tendo em conta a planificação a médio prazo da educadora/professora cooperante, elaborava um plano para cada aula/momento de aprendizagem, de modo a potencializar as aprendizagens dos alunos.

Segundo Zabalza (1994) quando um professor planifica este dedica determinado tempo a cada etapa. Primeiro, a maior parte do tempo destina-se à decisão dos conteúdos a lecionar. Em segundo lugar, elege as estratégias e atividades que pretende realizar. E, só por último, dedica-se à eleição dos objetivos.

Todavia, Lopes e Silva (2015) propõem uma sequencialização diferente da apresentada pelo autor supracitado. Para estes, o primeiro passo consiste na definição dos objetivos de aprendizagem. De seguida, devem ser selecionadas as atividades de ensino aprendizagem, assim como as estratégias para alcançar os objetivos propostos. Em terceiro lugar, é realizada a definição das estratégias de avaliação, que servirão para monitorizar a aprendizagem realizada. Em quarto e último lugar, devem prever quais atividades podem ser implementadas, de modo a colmatar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Na base desta planificação, os docentes devem pensar em três questões fundamentais, apresentadas no esquema 5.

Esquema 5 - Questões fundamentais aquando da elaboração da planificação

Fonte: Adaptado de Silva & Lopes, 2015

Outro aspeto a considerar aquando da implementação das planificações é o seu carácter flexível, ou seja, estas não precisam ser seguidas estritamente à regra. Isto ocorre uma vez que as necessidades dos alunos alteram-se e as aprendizagens devem estar em consonância com as necessidades apresentadas pelo aluno nesse momento (Pacheco, 2001). Assim, o carácter flexível foi uma das características basilares de todas as minhas planificações e estas poderiam ser alteradas em qualquer momento. É até de salientar que rara foi a vez em que a aula/momento de aprendizagem decorreu exatamente como planeado.

Podemos concluir que planificar a aprendizagem e o ensino mostra-se como um processo complexo devido à quantidade de fatores envolvidos, sendo que este ato exige do docente um elevado nível de trabalho e reflexão. Contudo, como nos elucidam Santos, Cardoso e Lacerda (2016) “A planificação constitui um desafio para quem a realiza, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial” (p.1046).

2. Cooperar para aprender

O tipo de aprendizagem que sempre predominou nas escolas foi a aprendizagem individualista, onde os alunos trabalham de forma individual com o intuito de obterem determinados resultados e atingir os seus próprios objetivos. Contudo, cada vez mais, este tipo de aprendizagem tem sido colocado em segundo plano, dando destaque a outra aprendizagem que apresenta maior significado para os alunos, a aprendizagem cooperativa. Esta aprendizagem tem como objetivo o trabalho em equipa, de modo a otimizar os resultados de todos os integrantes do grupo (Silva, 2019).

“Cooperar é trabalhar com outra ou outras pessoas”, explicita Silva et al., (2018). Deste modo, podemos afirmar que a aprendizagem cooperativa é entendida como um “(...) conjunto de técnicas de ensino em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo” (Firmiano, 2011, p.5). Assim, os alunos tornam-se parceiros entre si e com o professor e entreajudam-se no processo de aprendizagem.

Este tipo de aprendizagem possui um conjunto de técnicas ou métodos que possibilita a organização e orientação do processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de que os alunos assumam distintos papéis e aprendam a partilhar entre si as tarefas e conhecimentos que levam à aprendizagem. É de realçar que isto ocorre sempre alinhado com a “(...) matriz de princípios, valores e áreas de competências e com as implicações práticas consideradas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*” (Moreira, 2019, p.1).

A aprendizagem cooperativa possui algumas características próprias. A primeira consiste na interdependência positiva, que diz respeito à certeza de que o êxito de cada integrante do grupo está relacionado com o êxito global do grupo (Silva et al., 2018), ou seja, todos os elementos do grupo têm de trabalhar de modo a serem bem sucedidos e a levarem o grupo ao sucesso. A segunda corresponde à responsabilidade individual e de grupo, em que cada elemento do grupo possui a responsabilidade de produzir a sua própria aprendizagem e a dos colegas. A terceira diz respeito à interação face a face, que nada mais é do que a possibilidade de interagir com os colegas diretamente, explicando, relacionando e elaborando conteúdos. A quarta característica relaciona-se com as competências interpessoais, isto é, no desenvolvimento das competências de confiança, comunicação, resolução de conflitos e tomada de decisão. A quinta e última característica consiste na avaliação, no que concerne a

“(…) balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão das aprendizagens.” (Moreira, 2019, p.1).

Por fim, acho fulcral realçar que este tipo de aprendizagem promove também o desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos, isto porque é possível constatar que “(…) no âmbito da utilização da aprendizagem cooperativa, tal como são capazes de melhorar os seus resultados escolares, os alunos também sejam capazes de melhorar as suas atitudes relativamente a outras variáveis.” (Bessa & Fontaine, 2002, p.95).

3. Componentes do currículo

3.1. A Língua Portuguesa

Todos os seres humanos nascem com a capacidade de aprender a falar. Basta observar uma criança que antes mesmo de aprender a ler ou a escrever já apresenta o domínio da língua falada (Fossile, 2010).

A capacidade de falar permite-nos comunicar com terceiros, sendo uma competência social de extrema importância. É através da língua que acedemos ao conhecimento e aos outros, exprimimos o que sentimos e o que pensamos, afirmamo-nos como cidadãos (Ferraz, 1997). Quanto mais trabalhada for esta competência, melhor poderemos realizar as referidas tarefas.

O professor apresenta um papel fundamental no bom desenvolvimento da competência da fala. Propiciando uma educação rica e completa ao nível da língua portuguesa, o professor possibilita um futuro brilhante para a criança. Para que tal possa acontecer, os professores deverão possuir formação de qualidade, “(…) contribuindo para uma melhoria da aprendizagem da nossa língua, contribuindo para uma melhor formação de cidadãos” (Ferraz, 1997, p.10).

O ensino da língua portuguesa tem em conta “(…) a realidade vasta e complexa que é uma língua e incorpora o conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (DGE, 2018a, p.1). De modo que este ensino ocorra na sua plenitude, o professor deverá

utilizar uma abordagem “(...) analisada, pensada, estudada e planejada com cuidado” (Fossile, 2010, p.5).

O 1.º CEB é um período extremamente importante para a formação da língua portuguesa no indivíduo. No final deste ciclo o aluno deverá apresentar determinadas competências, estando estas elencadas nas AE de Português.

Ao nível do domínio da oralidade, os alunos deverão estar aptos a expressar-se de forma adequada e a compreender discursos completos, tendo desenvolvido capacidades discursivas tais como a elaboração de descrições, pedidos, narrativas e opiniões. Tudo isto encontra-se correlacionado com o desenvolvimento da competência comunicativa (DGE, 2018a).

No domínio da leitura, os alunos deverão ser capazes de ler textos escritos, “(...) tornando-se leitores fluentes” (DGE, 2018a, p.3).

Já no domínio da educação literária, é de se esperar que os alunos possuam contacto diário com literatura de referência, desenvolvendo capacidades apreciativas (DGE, 2018a).

Quanto ao domínio da escrita, os alunos deverão saber utilizar corretamente as técnicas básicas para a elaboração de textos, acarretando o desenvolvimento de competências específicas de escrita (DGE, 2018a).

Por fim, ao nível da gramática, os alunos deverão ter desenvolvido a sua consciência linguística, “(...) consolidando gradualmente a capacidade de reflexão e de domínio das regras que estruturam a língua e que regem o seu uso” (DGE, 2018a, p.3).

Em jeito de conclusão, o ensino da língua portuguesa não se baseia somente no ensino de regras de uma língua, mas sim no desenvolvimento de uma competência social. O aluno deverá compreender que esta aprendizagem se inicia no nascimento e percorrerá toda a sua vida, uma vez que a língua não é um conceito estanque, mas sim mutável (Fossile, 2010). Todavia, o período mais importante para esta aprendizagem ocorre até ao final do 1.º ciclo.

3.2. A Matemática

A matemática é, por vezes, encarada como um monstro, como algo difícil e complicado. É normal que nem todos os alunos apresentem a mesma predisposição para a aprendizagem da matemática. Contudo, através das estratégias corretas o professor será capaz de fomentar o gosto por esta área em todos os alunos.

O docente é responsável por promover um ambiente favorável ao desenvolvimento do pensamento matemático das crianças, sendo que a aprendizagem da matemática deve ocorrer de uma forma construtiva, permitindo aos alunos a construção do seu próprio conhecimento. Para que tal possa acontecer, as ideias preconcebidas dos alunos deverão servir de base para a interiorização e integração de novos conhecimentos e conceitos (Barroso, 2013).

Na opinião de Krantz (2000) o ensino da matemática deverá seguir o método indutivo, visto que “Aprendemos começando com exemplos simples e trabalhando a partir daí para obter princípios gerais” (p.34).

O ensino da matemática tem como objetivo:

(...) o desenvolvimento da capacidade de os alunos em utilizá-la em contextos matemáticos e não matemáticos ao longo da escolaridade, e nos diversos domínios disciplinares, por forma a contribuir não só para a sua autorrealização enquanto estudantes, como também na sua vida futura pessoal, profissional e social (DGE, 2018b, pp.1-2).

Como ocorreu para a língua portuguesa no capítulo anterior, também para a matemática são apontadas determinadas competências que o aluno deverá dominar no final do 1.º CEB, estando estas presentes nas AE de Matemática.

Assim, para o domínio dos números, os alunos deverão ter consolidado o sentido de número e a compreensão quer dos números quer das operações matemáticas. De igual forma, deverão apresentar uma fluência tanto no cálculo escrito como no cálculo mental (DGE, 2018b).

Para o domínio da geometria e medida, os alunos deverão ser capazes de visualizar e compreender as propriedades das diferentes figuras geométricas, assim como ter noção das medidas e das grandezas (DGE, 2018b).

Ao nível do domínio da organização e do tratamento de dados, os alunos deverão conseguir compreender informações estatísticas e representar as mesmas das mais variadas formas (DGE, 2018b).

Por fim, quanto ao domínio da resolução de problemas, raciocínio e comunicação, os alunos deverão ser capazes de resolver problemas envolvendo os mais distintos conteúdos abordados, aplicando estratégias e analisando os resultados obtidos (DGE, 2018b).

De modo a potencializar estas aprendizagens matemáticas, o docente poderá recorrer a inúmeras estratégias. Uma das estratégias mais cativantes para os alunos é a utilização de materiais didáticos. Uma das principais características da utilização destes materiais é a sua capacidade de “ (...) potenciar um interesse acrescido por parte dos alunos nesta ciência, promovendo a sua predisposição para a aprendizagem e consequentemente, obtendo melhores resultados” (Fernandes, 2014, p.15). Todavia, Breda et al. (2011) defende que

(...) os materiais só por si não conduzem a nenhuma aprendizagem, tendo o professor um papel fundamental neste processo. Os professores devem disponibilizar os materiais e organizar adequadamente o ambiente de aprendizagem, de modo a encorajar os alunos a explorar as figuras e as suas propriedades (p.20).

Em conclusão, o ensino da matemática não precisa ser encarado como algo difícil pelo professor. Este deverá pensar em estratégias cativantes tendo em conta os seus alunos e planificar antecipadamente a sua aula para que se “possa concentrar no acto de ensinar e não nos detalhes” (Krantz, 2000, p.115). Assim, a aprendizagem da matemática por parte dos alunos ocorrerá de uma forma fluída e prazerosa para os mesmos.

3.3. As Expressões Artísticas como meio potencializador de Aprendizagem

A expressão corporal de uma criança tem início antes do nascimento, ainda dentro do ventre da mãe e “(...) desde a sua chegada ao Mundo a criança descobre o corpo e as suas possibilidades de ação e exploração” (Andrea, 2005, p.15). O ensino tradicional tinha por base uma aprendizagem passiva, em que a criança tinha que estar sentada, a prestar atenção no que era debitado pelo docente. Hoje em dia, caminhamos para um ensino em que a criança possui o papel principal da sua aprendizagem, apresentando uma postura dinâmica e ativa. Tendo isto em conta, as Expressões Artísticas mostram-se como um excelente contributo para o enriquecimento da aprendizagem (Sousa, 2017).

As Expressões Artísticas auxiliam a criança no seu processo de estruturação, fazendo com que esta construa uma imagem de si mesma. Deste modo, esta será capaz de se expressar e comunicar com terceiros. Assim, quanto mais forem usadas as Expressões Artísticas, mais a criança “(...) poderá alargar o seu leque de aprendizagem e mais será colocada na situação de descobrir o corpo, as percepções, os seus sentimentos e o seu mundo interior, aquele que povoa os seus pensamentos” (Andrea, 2005, p.55).

Através do Decreto-Lei da Educação Artística (Decreto Lei n.º 344/90) e tendo em conta a LBSE, as Expressões Artísticas representam parte integrante da educação e são destinadas a todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões ou talentos. Apesar das Expressões Artísticas estarem presentes ao longo de todo o ensino regular, é possível verificar a sua predominância na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB (Sousa, 2003).

Durante muitos anos as Expressões Artísticas eram consideradas secundárias e o seu papel no currículo baseava-se no canto e no desenho. Todavia, com o passar dos anos, a educação artística tem tomado um lugar importante no processo educativo, fazendo parte fundamental do desenvolvimento integral dos alunos. Através da inclusão das Expressões Artísticas na educação de uma criança, possibilita-se à mesma a experienciação de inúmeras vivências emocionais. Isto faz com que a criança aprenda a lidar com as suas emoções (Sousa, 2017). Deste modo, torna-se fulcral que os alunos cantem, dancem, dramatizem e joguem.

O professor deverá assumir as Expressões Artísticas como uma área transversal do currículo. Deste modo, conseguirá desenvolver inúmeras atividades que conjuguem as

expressões e as áreas do saber, sendo elas o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. Estas atividades promovidas pelo docente deverão ter em conta o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e as suas faculdades mentais, conjugando-as de forma harmoniosa. Para que tal aconteça, nada melhor do que a incorporação de aspetos artísticos nas mesmas.

Andrea (2005) argumenta que as Expressões Artísticas apresentam três funções/objetivos fulcrais no desenvolvimento de uma criança. A primeira diz respeito a conhecer-se a si próprio, isto porque “(...) as actividades artísticas levam a criança a exprimir-se e a reflectir verdadeiramente sobre si mesma, assim não só a sensibiliza para quem é como também lhe permite explorar todas as suas capacidades” (Andrea, 2005, p.55). Em segundo lugar, o autor refere a relação com os outros, uma vez que as Expressões Artísticas passam muito pela atividade lúdica e esta apresenta características de comunicação e expressão, o que proporciona o desenvolvimento da vertente social na criança. Por fim, potencializa-se a interação com o meio, visto que as diversas atividades artísticas permitem que a criança conheça e explore o meio que a rodeia, fazendo com que esta desenvolva capacidades perceptivas e cognitivas (Andrea, 2005).

Em síntese, as Expressões Artísticas apresentam um papel fundamental no desenvolvimento da criança, devendo ser prática recorrente no seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Andrea (2005) “(...) é assim, que as artes, através do seu papel de instrumento do conhecimento, da expressão e da comunicação, contribuem para o desenvolvimento da criança com coerência e objetivos concretos” (p.57).

3.4. O Ensino Experimental das Ciências e o seu papel na Educação

O Estudo do Meio, enquanto componente do currículo, possui como principal potencialidade a integração curricular, no sentido em que apresenta conteúdos que se constituem temas aglutinadores para integrar ou serem integrados noutras áreas do currículo. Desta forma, o Estudo do Meio pode ser encarado como sendo uma disciplina integrada, mas também integradora. A denominação de disciplina integrada deve-se pelo facto de ser uma área disciplinar integrada, pois dela “(...) convergem as várias disciplinas das Ciências Sociais (História, Geografia e Sociologia...) e das Ciências da Natureza (Botânica e

Zoologia...)" (Campino & Dias, 2019, p.179). Esta potencialidade do Estudo do Meio reforça a sua importância, pois "(...) é a sua natureza totalizante e integrada para compreender o mundo que rodeia o sujeito, que lhe confere as condições para se constituir como polo aglutinador das aprendizagens, numa perspectiva globalizante e integradora" (Campino & Dias, 2019, p.179). Esta perspectiva, por sua vez, permitirá que os alunos compreendam que a mobilização de conteúdos de várias áreas possibilitará um conhecimento mais global de um determinado tema. Isto ocorre uma vez que analisar as várias perspectivas de um tema permite ganhar um maior conhecimento sobre o mesmo.

A disciplina de Estudo do Meio privilegia, mais do que qualquer outra, um ensino significativo, pois os seus conteúdos, por estarem integrados e por serem integradores, possibilitam a aproximação aos alunos. Aprender Estudo do Meio pressupõe que se aprendam "(...) contextos de vida real e do mundo do trabalho, estabelecendo uma outra relação com a escola e os saberes que nela se constroem, interligados com a vida quotidiana" (Cachapuz et al., 2002, p.220). Com isto, os alunos vão dando mais significado ao que é estudado e, ao mesmo tempo, intervêm no mundo real de um modo mais criativo e informado (Cachapuz et al., 2002).

O ensino experimental das ciências está intrinsecamente ligado à potencialidade e à pertinência do Estudo do Meio, isto porque a "(...) ciência apresenta enormes potencialidades que permitem envolver o aluno activamente, interessando-o pela sua própria aprendizagem" (Matos & Valadares, 2001, p.229). A implementação do ensino experimental das ciências tem sido muito debatida, uma vez que, para que seja bem sucedida, os docentes que a implementam necessitam de uma boa e segura formação, pois ensinar ciências está inteiramente relacionado com "(...) o modo como se concebe a Ciência que se ensina, e o modo como se pensa que o Outro aprende o que se ensina" (Cachapuz et al., 2004, p.378), por esta razão "(...) torna-se pertinente aprofundar aspectos tendo em vista a formação epistemológica dos professores bem como aspectos relativos à concepção de aprendizagem" (Cachapuz et al., 2004, p.378). Apesar de toda a evolução sentida nos últimos tempos, ainda existem alunos que passam toda a escolaridade obrigatória sem realizar nenhuma atividade experimental, o que constitui um indicador muito preocupante (Cachapuz et al., 2004).

Muitos professores afastam-se do ensino experimental pelo simples facto de não terem bases nesta área, pois sabem que se “(...) não dominarem os conhecimentos para ensinar Ciências também não serão capazes de implementar atividades experimentais” (Domingos & Costa, 2018, p.69). É por esta razão que, por vezes, os conhecimentos ainda são apresentados aos alunos de uma forma sequencial, sem que as relações entre eles existentes fiquem claras (Gouveia & Valadares, 2004). Para além disso, ainda se assiste a situações onde cada componente do currículo continua a estar “(...) estruturada de modo independente das outras, sem que os alunos se apercebam da complementaridade das diversas ciências para o conhecimento do mundo que é um só. Isto é, domina a disciplinaridade quando devia ser privilegiada a transdisciplinaridade” (Gouveia & Valadares, 2004, p.201).

Em suma, o ensino experimental das ciências é de extrema importância para a matriz curricular do 1.º CEB, pois permite um desenvolvimento global dos indivíduos. Este ensino possibilita tornar os alunos em alunos ativos, pesquisadores, intencionais, dialogantes, reflexivos e ampliativos. Desta forma, o “(...) fomento de um espírito científico, aberto e autocrítico é um dos papéis fulcrais das actividades experimentais” (Matos & Valadares, 2001, p.237).

4. Interdisciplinaridade

O ambiente escolar tem por objetivo fornecer à criança um conjunto de estímulos capazes de promover a sua aprendizagem. Porém, a maior parte desta aprendizagem ocorre quando a criança tem a oportunidade de conhecer e explorar o mundo que a rodeia. Os saberes que esta adquire através desta exploração devem ser articulados com os saberes proporcionados pelo contexto escolar. Para que tal possa acontecer e para potencializar a aprendizagem da criança, tem havido um esforço para eliminar as barreiras existentes entre as disciplinas, com o objetivo de “(...) acabar com um ensino passivo, monótono e transmissivo distanciando-o dos olhos das crianças” (Teixeira, 2016, p.12).

Quando nos referimos à interdisciplinaridade pode haver alguma confusão com outros dois conceitos muito parecidos, sendo eles a multidisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. Fourez (2008) refere que a multidisciplinaridade consiste na contribuição das diferentes

disciplinas, mas sem que os elementos envolvidos no processo tenham fixado objetivos previamente. Por outro lado, a pluridisciplinaridade consiste “(...) em tratar uma questão justapondo as contribuições de diversas disciplinas, em função de uma finalidade convencionada entre os parceiros do processo” (Fourez, 2008, p.63).

Agora que estes conceitos se encontram esclarecidos, passaremos ao conceito basilar deste capítulo, a interdisciplinaridade. Este conceito pode ser entendido como “(...) a utilização, associação e coordenação das disciplinas adequadas” (Fourez, 2008, p.70). O mesmo autor refere que o traço mais marcante do processo interdisciplinar é a interconexão das disciplinas, tendo em conta um contexto particular.

Pombo (2004) esclarece-nos que, para alcançar uma interdisciplinaridade plena, os indivíduos envolvidos no processo deverão sair do seu domínio próprio e da linguagem técnica a que estão habituados e aventurar-se por domínios desconhecidos. Assim, a interdisciplinaridade pressupõe uma “(...) abertura de pensamento, curiosidade” (Gusdorf, 1990, cit. por Pombo, 2004, p.164).

No parecer de Pombo (2004) a interdisciplinaridade tem por base a interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir desde uma simples comunicação de ideias até à integração de conceitos diretivos, da metodologia, da terminologia, dos dados, dos procedimentos, da investigação, da organização e do ensino correspondentes, visando assim a “(...) aquisição de saberes estruturados, transferíveis e actualizáveis na ação” (Fourez, 2008, p.74).

Neste sentido, através da interação dos diferentes saberes das disciplinas, os alunos poderão atribuir significado e sentido pessoal aos conteúdos abordados, desenvolvendo vontade de continuar a aprender. Deste modo, a

(...) sala de aula deixa de ser um espaço fechado restrito apenas à transmissão de conteúdos e, sim, um espaço aberto para a comunicação à troca de ideias entre professores e alunos, alunos e alunos e porque não, entre professores e professores (Santos, 2010, p.8).

Em suma, a interdisciplinaridade não só possibilita a comunicação entre as diferentes disciplinas, como também entre os diferentes intervenientes deste processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma melhor compreensão do real através das distintas práticas pedagógicas (Teixeira, 2016).

5. Avaliação Formativa – uma avaliação para todos

Uma das peças fundamentais do desenvolvimento curricular é a avaliação e esta pode ser definida de diversas formas, conforme o autor abordado. Para Ribeiro e Ribeiro (1989) a finalidade da avaliação diz respeito à análise detalhada das aprendizagens obtidas tendo em conta as aprendizagens planeadas, o que culminará numa descrição que permite alunos e professores terem conhecimento tanto dos objetivos alcançados, como daqueles que despertaram maior dificuldade.

A avaliação não deve ser encarada como um ponto final, mas sim como uma ação contínua que acompanha o processo de ensino aprendizagem. Assim, o seu objetivo fulcral é “(...) conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudos que seguem” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 338).

Deste modo, a avaliação poderá apresentar três formas distintas, sendo elas a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Estas devem ser encaradas como estratégias complementares. Porém, e uma vez que a relação entre o professor e o aluno deve ser a mais próxima possível, a avaliação que deve apresentar maior impacto é a avaliação formativa.

A avaliação formativa consiste “(...) num conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino/aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas, como importantes” (Cortesão, 1993, p. 12). Assim, este tipo de avaliação possui um carácter individual e é dirigida ao aluno, fazendo com que este se torne consciente da sua própria aprendizagem (Abrecht, 1994).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (1971), citados por Barreira, Boavida e Araújo (2006), a avaliação formativa consiste na identificação das dificuldades das crianças, sendo que o seu “(...) objectivo não é atribuir uma nota ou um certificado ao aluno; é ajudar tanto o aluno como o professor a deterem-se na aprendizagem específica necessária ao domínio da matéria” (p.97).

De modo a implementar na sua plenitude este tipo de avaliação, o docente deve recorrer às mais variadas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF). Aquando da utilização destas é possível realizar os ajustes necessários, de modo a colmatar as dificuldades dos alunos.

Para que um docente possa implementar estas TAF é necessário que este esteja consciente das técnicas existentes e de todas as suas potencialidades. Assim, este estará apto para eleger aquela que melhor se adequa ao objetivo que pretende alcançar naquele momento de aprendizagem (Lopes & Silva, 2015).

Em jeito de conclusão, a avaliação deve ser encarada como uma ação inerente ao processo de aprendizagem, devendo acompanhar o mesmo. A avaliação formativa, tendo em conta o que foi dito anteriormente, mostra-se como a ferramenta de eleição para este processo. Apesar deste tipo de avaliação requerer um maior empenho, tanto por parte do docente, como por parte do aluno, apresenta vantagens que compensam todo o esforço e dedicação.

PARTE II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Investigação-Ação: Metodologia Interventiva na Educação

A investigação consiste num processo que nos permite desenvolver “(...) novos conhecimentos acerca do ensino, da aprendizagem e da administração educacional” (Bento, 2012, p.1). Assim, esta torna-se fundamental no bom desenvolvimento de uma sala de aula e do ensino decorrente na mesma.

Neste capítulo será realizada uma descrição da metodologia de investigação-ação, sendo que este encontra-se composto por quatro subcapítulos: a investigação-ação; a investigação qualitativa; a recolha de dados; e o método de análise dos dados. O terceiro subcapítulo, a recolha de dados, aborda quer as técnicas quer os instrumentos característicos deste tipo de investigação.

1. A investigação-ação

A definição de investigação-ação encontra-se em construção ainda nos dias de hoje. Isto ocorre devido a diversos fatores, tais como: a extensa quantidade das suas áreas de aplicação; as diversas perspetivas filosóficas que tentam suportar este conceito e o seu carácter recente. Porém, diversos autores produziram definições do que entendem por investigação-ação, que irei apresentar de seguida.

John Elliot (1991), citado por Máximo-Esteves (2008), apresenta uma das definições mais referidas, sendo que este defende que investigação-ação é o estudo de uma determinada situação social com o intuito de melhorar a ação que decorre na mesma. É de referenciar que existem duas linhas orientadoras nesta definição. A primeira diz respeito ao “(...) desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação” (Máximo-Esteves, 2008, p.18). A segunda refere-se à inevitabilidade de investigação da referida situação.

Altrichter (1996), citado por Máximo-Esteves (2008), defende que este conceito tem como objetivo “(...) apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adoptarem as inovações de forma reflectida” (p.18). Deste modo, os docentes têm a possibilidade de melhorar o seu trabalho nas instituições e

ampliar o seu conhecimento e a sua competência profissional por meio da investigação realizada. Através desta definição é possível compreender que investigação-ação mostra-se como um recurso conveniente para melhorar a educação e o desenvolvimento dos profissionais desta área (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), citados por Máximo-Esteves (2008), a investigação-ação apresenta-se como uma recolha de dados sistemáticos com o intuito de proporcionar mudanças sociais. Outros autores concordam com os referidos anteriormente, destacando a sistematicidade e o rigor presentes nos procedimentos metodológicos utilizados para a perceção e conhecimento da situação (Máximo-Esteves, 2008).

James McKernan, (1998), citado por Máximo-Esteves (2008), enuncia uma definição que engloba, na sua maioria, as opiniões apresentadas anteriormente. Segundo este autor existem duas dimensões importantes neste conceito, sendo estas “(...) a da intervenção colaborativa nas áreas problemáticas dos ambientes de pertença e a do rigor metodológico que deve acompanhar todo o processo de investigação-intervenção” (Máximo-Esteves, 2008, p.20). O autor defende que investigação-ação procura amplificar as competências profissionais do investigador, bem como fazê-lo compreender e melhorar o seu local de trabalho. Para atingir estes objetivos necessita do sucesso da “(...) aplicação sistemática e rigorosa de uma metodologia de investigação, numa lógica colaborativa, apoiada em estratégias de avaliação e do exercício da capacidade de reflexão individual e de grupo sobre a acção desenvolvida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Como foi possível constatar, existem diversas definições deste conceito, sendo impossível perceber a complexidade implícita na investigação-ação através de um único autor. Contudo, todas estas definições assentam na ideia de investigar uma situação com o objetivo de melhorar as ações ocorrentes na mesma.

2. A investigação qualitativa

De acordo com Fortin (2003), citado por Bento (2013), uma investigação científica é um “(...) processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (p. 13). Este mesmo autor esclarece-nos que o termo

investigação advém do latim “investigatio” (in+vestigium), onde o “in” significa a ação de entrar e o “vestigium” diz respeito ao sinal, à marca. Deste modo, investigar está relacionado com o ato de “(...) procurar nos sinais o conhecimento daquilo que os provocou” (Bento, 2013, p. 13). A investigação ocorre diversas vezes no campo da educação, podendo ser descrita de duas formas: quantitativa ou qualitativa.

A investigação quantitativa apresentou forte impacto até aos anos 70 do século passado, em que se acreditava que os factos e os conhecimentos poderiam ser unicamente expressos de forma numérica. Assim, houve “(...) uma pesada dependência em números, medidas, experiências, relações e descrições numéricas” (Bento, 2013, p. 13).

Por outro lado, a investigação qualitativa tem por base as percepções dos indivíduos, sendo o seu objetivo “(...) compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e observações em vez de através de números” (Bento, 2013, p. 13). Neste tipo de investigação, “As estratégias mais representativas (...) são a observação participante e a entrevista em profundidade” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa deve apresentar cinco características. A primeira característica concerne no princípio de que o ambiente natural deverá ser a fonte direta dos dados, sendo que o investigador é o instrumento principal. Isto ocorre uma vez que “(...) as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

A segunda característica refere que a investigação qualitativa apresenta um carácter descritivo, sendo que “Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.48).

A terceira característica defende que os investigadores deverão focar-se essencialmente no processo, ao invés de focar-se simplesmente nos resultados ou produtos obtidos (Bogdan & Biklen, 1994).

Na quarta característica é referido que os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de uma forma indutiva, isto é “Não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são

construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

A quinta e última característica refere que “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p.50). Isto significa que o investigador preocupa-se com o que os intervenientes consideram importante e essencial para a sua vida.

Em jeito de conclusão, é possível constatar que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994, p.51).

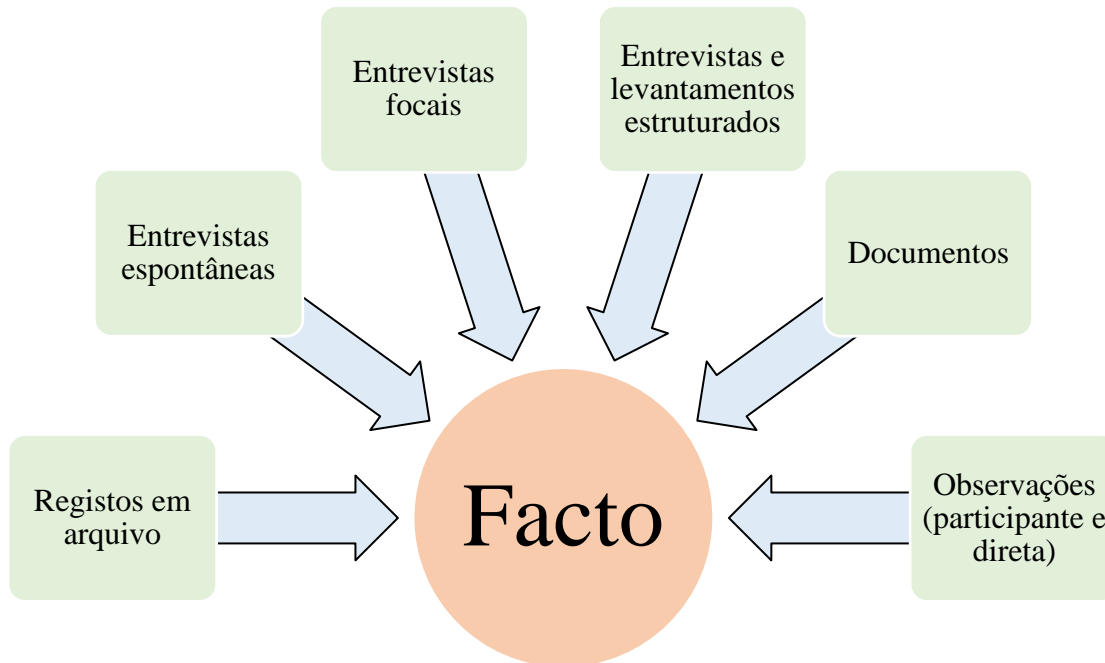
3. A recolha de dados

A recolha de dados numa investigação em educação não ocorre de forma imediata, sendo este “(..) um processo muito activo, criativo e de improvisação” (Graue & Walsh, 1998, p. 115). Esta recolha de informações pode ser definida como “(...) o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (Moresi, 2003, p. 64).

Este processo de recolha de dados requer do investigador uma preparação prévia. Esta preparação deverá passar pela realização de um leque de questões, que culminarão na geração dos referidos dados investigativos. Paralelamente, o investigador deverá possuir um conhecimento prévio daquilo que vai investigar, uma vez que “Quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor” (Graue & Walsh, 1998, p. 116). Por fim, é imprescindível planear a recolha destes dados. Em suma, como nos referem Graue e Walsh (1998), “A formulação de perguntas, a revisão da bibliografia e a elaboração de planos são actividades importantes que antecedem o trabalho de campo e não terminam quando este se inicia” (p. 117).

De acordo com Yin (2005), para este processo de recolha de dados o investigador deverá manter presente três princípios fundamentais. O primeiro princípio diz respeito à utilização de diversas fontes de evidência (esquema 6), sendo da responsabilidade do investigador a escolha dessas fontes.

Esquema 6 – Diversas fontes de evidências



Fonte: Adaptado de Yin, 2005

O segundo princípio apresentado por Yin (2005) consiste na criação de um banco de dados relativos ao estudo de caso que está a ser realizado, devendo haver um cuidado acrescido na “(...) maneira de organizar e documentar os dados coletados” (Yin, 2005, p.123).

O último princípio concerne no encadeamento das evidências, tendo por objetivo “(...) permitir que um observador externo (...) possa perceber que qualquer evidência proveniente de questões iniciais da pesquisa leve às conclusões finais do estudo de caso” (Yin, 2005, p.127).

Tendo em conta o primeiro princípio apresentado por Yin (2005), irei aprofundar duas fontes de aquisição de evidências/técnicas: observação participante e análise documental, sendo estas as que utilizei em maior predominância ao longo das investigações realizadas nas práticas desenvolvidas.

3.1. A observação participante e a análise documental como técnicas de investigação

Existem as mais variadas técnicas de recolha de dados, desde os “(...) inquéritos por questionário à observação directa, passando pelos variados tipos de entrevista, pela análise documental e outras” (Benavente et al., 1990, p.9)

A observação deverá ser reconhecida como uma das principais técnicas de recolha de dados, tendo em conta que

A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários (Afonso, 2005, p.91).

Do ponto de vista de Bogdan e Taylor (1975), citados por Fino (2008), a observação participante é entendida “(...) como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (p. 4). O objetivo da observação é registar as particularidades concretas da vida quotidiana, neste caso, das crianças em estudo, ou seja, “(...) descrições detalhadas do vestuário, cabelo, lancheiras, expressões, postura, idade, género, como as crianças parecem estar, o que dizem e o que fazem” (Graue & Walsh, 1998, p. 130).

Tendo em conta a perspectiva de Lapassade (1991, 1992, 2001), citado por Fino (2008), a observação participante corresponde ao trabalho realizado em campo, desde a chegada do investigador até ao momento em que parte, depois de uma estadia prolongada no campo.

Durante esta estadia “(...) os observadores imergirão pessoalmente na vida dos locais, partilhando as suas experiências” (Fino, 2008, p. 4).

Numa primeira instância, o investigador deverá produzir “(...) as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir” (Afonso, 2005, p.93). Num segundo momento, deverão ser redigidos “(...) os relatórios de campo constituídos por textos mais elaborados e reflexivos a partir das notas de campo” (Afonso, 2005, p.93).

Assim, podemos afirmar que “As observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (Stake, 2009, p.77), sendo por isso uma técnica relevante e imprescindível para a investigação-ação.

Com o intuito de tornar a investigação mais objetiva e fundamentada, a recolha de documentos e futura análise dos mesmos mostra-se uma técnica indispensável. Aquando da reunião dos documentos para análise, “(...) é particularmente importante ser sistemático, completo e rigoroso na recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 299).

A busca e recolha de documentos deve passar por um processo exaustivo, de modo a conseguir o máximo de informação que fundamente as ideias apresentadas. Neste sentido, “(...) muito do material que se pode vir a necessitar não é secreto e pode ser encontrado em bibliotecas, tribunais e escritórios de advogados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 298).

Deste modo, a primeira etapa num estudo qualitativo passa por “(...) obter cópias de todos os documentos disponíveis que descrevem o acontecimento ou fenómeno (ou o seu background) e estudá-los cuidadosamente” (Tuckman, 2000, p.524). Só assim é que o investigador ficará munido de informações que lhe permitam dar início ao seu estudo de caso.

3.2. Os diários de bordo e os registos fotográficos como instrumentos de investigação

O instrumento é encarado como “uma ferramenta de investigação utilizada para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certo tipo de dados.” (Graue & Walsh, 1998,

p. 148). Existem inúmeros instrumentos que podem ser aplicados em campo, de modo a recolher os dados necessários para o estudo.

Os diários de bordo ou de campo consistem numa descrição detalhada que tem por base uma “(...) escrita pessoal” (Amado, 2017, p.281) e que permite ao observador uma maior percepção do que o rodeia, possibilitando uma reflexão sobre as suas estratégias e ajustamento das mesmas, caso necessário.

Paralelamente, Brazão (2007) faz a referência de que no diário de campo as “(...) anotações do pesquisador etnográfico são feitas dia a dia, implicando uma observação participante junto dos membros da comunidade” (p.290).

Segundo Allport (1942), citado por Bogdan e Biklen (1994), “(...) o diário íntimo e espontâneo é documento pessoal por excelência” (p. 177), pois este permite compreender a percepção do observador. Através das notas de campo, o investigador escreve o seu “(...) diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150/151).

Os registos fotográficos permitem captar com precisão momentos que servem para análise futura. Assim sendo,

Nas mãos de um investigador, uma máquina fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objectos no local de investigação. O quadro de notícias, os conteúdos da estante dos livros, o que está escrito no quadro e a disposição do mobiliário podem ser registados para futuro estudo e análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140).

Para além do referido anteriormente, estas fotografias podem passar também pelo registo do que acontece na sala de aula, das ações desenvolvidas pelos intervenientes, com o intuito de analisar e refletir posteriormente sobre as mesmas.

Em jeito de conclusão, estes registos escritos e fotográficos deverão ser entendidos como “(...) documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois

de convenientemente arquivados, serem analisados e reanalisados, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

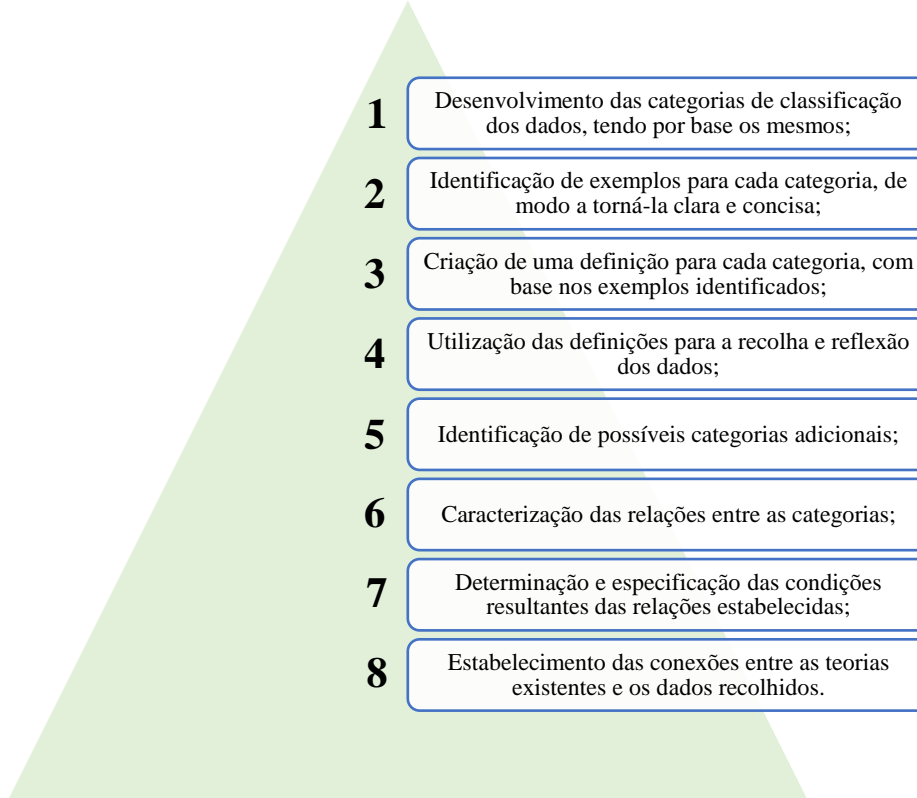
4. O método de análise dos dados

A análise dos dados consiste “(...) em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombina as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2005, p.131), com o intuito de “(...) responder às questões de investigação” (Tuckman, 2000, p.527).

Tal como é referido por Bogdan e Biklen (1994), o momento de análise dos dados diz respeito ao procedimento de pesquisa e organização das notas de campo, das transcrições das entrevistas e restantes materiais recolhidos, que se acumularam e agora requerem a devida atenção, permitindo deste modo que o investigador compreenda tudo o que descobriu e relatou.

Este processo de análise envolve “(...) o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese e procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Segundo Turner (1981), citado por Tuckman (2000), existem oito estádios que devem ser desenvolvidos para a organização dos dados recolhidos, estando os mesmos presentes no esquema que se segue no esquema 7.

Esquema 7 – Estádios de organização dos dados recolhidos

Fonte: Adaptado de Tuckman, 2000

Concluindo, esta última fase da investigação consiste numa das mais importantes, em que será possível tirar as conclusões e reflexões do estudo realizado. Contudo, segundo Bogdan e Biklen (1994) antes de partir para esta fase, o investigador deverá fazer uma pausa, de modo a refrescar as ideias e ganhar “(...) um entusiasmo renovado pelos dados que se podem ter tornado, entretanto, aborrecidos” (p.220).

PARTE III – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 - Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

Neste capítulo serão abordadas questões relevantes à PPI desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, mais precisamente no Auxílio Maternal do Funchal.

Este estágio teve início no dia 2 de novembro de 2020 e terminou no dia 21 de janeiro de 2021, com uma carga horária total de cento e vinte horas, inicialmente distribuídas por dez semanas de intervenção, cada uma com três dias de estágio, compostos por cinco horas. Porém, devido a restrições impostas pela pandemia, houve algumas alterações nesta planificação, pelo que este estágio acabou por ser composto por nove semanas, sendo as últimas duas compostas por quatro dias de intervenção. Neste estágio pude, como estagiária, desempenhar funções de educadora de infância. Ao longo deste período fui acompanhada pela educadora Cátia, como minha educadora cooperante.

Deste modo, neste capítulo começarei por apresentar o estabelecimento educativo onde desenvolvi esta prática, seguido das caracterizações da sala e do grupo. Seguir-se-á a apresentação de alguns momentos de aprendizagem, bem como do projeto de investigação-ação e das estratégias inerentes ao mesmo. Concluirei com uma reflexão crítica relativa à prática desenvolvida neste período.

1. Caracterização do Meio Envolvente

No âmbito da educação mostra-se fundamental conhecer o contexto que envolve a instituição de educação, de modo que o educador possa promover momentos de aprendizagem que deem total resposta aos interesses e necessidades das crianças. Isto porque, como nos refere Portugal e Laevers (2018) “A caracterização geral do contexto em que se situa o jardim de infância pretende levar o educador a refletir sobre características e recursos da comunidade” (p.94).

O Auxílio Maternal do Funchal encontra-se situado na Rua dos Frias, n.º 55, na freguesia de São Pedro (figura 2), no concelho do Funchal.

Figura 2 – Freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal



Fonte – https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_%28Funchal%29

A freguesia de São Pedro é uma das dez freguesias do município do Funchal com cerca de 7.500 habitantes e possui vários equipamentos e serviços de apoio à população. Estes encontram-se divididos por espaços de cultura, lazer e património, imóveis classificados, ensino, desporto e saúde e segurança social (tabela 1²).

² Informação obtida do Projeto Educativo de Escola (PEE) do Auxílio Maternal do Funchal (2017-2021).

Tabela 1 - Recursos existentes na Freguesia de São Pedro

Cultura, lazer e património	Imóveis classificados
Bibliotecas públicas: 3 Museus: 5 Galerias de arte: 5 Livrarias: 3 Centros culturais: 4 Grupos musicais, dança e teatro: 9 Associações culturais e de recreio: 4 Junta de freguesia: 1 Parque infantil: 1 Minimercado: 2 Outros: 1	Monumentos nacionais: 2 Imóveis de interesse público: 6 Imóveis de valor cultural regional: 3 Imóveis de valor cultural local: 8
Saúde e segurança social Hospitais: 1 Hospital/clínica: 3 Posto médico: 1 Farmácias: 3 Centros comunitários: 2 Centro ATL: 1 Centros de convívio: 2 Centro de dia: 1 Lares de idosos: 2 Refeitório/cantina social: 1 Clubes de emprego/UNIVA: 3	Ensino Pré-escolar: 5 Pré-escolar e ensino básico 1.º: 2 Pré-escolar e ensino básico 1.º, 2.º e 3.º: 1 Ensino básico 1.º ciclo: 2 Ensino básico 2.º ciclo e 3.º ciclo: 2 Ensino secundário: 1 Ensino especial: 2 Ensino específico: 2
	Desporto Piscinas cobertas: 2 Piscinas descobertas: 2 Pequenos jogos: 11 Pavilhões: 2 Ginásios: 3 Campo de ténis: 2

Em suma, é de realçar que todos estes recursos são uma mais-valia para o desenvolvimento de atividades que promovam aprendizagens significativas para as crianças. Infelizmente, aquando da realização da minha PPI não pude usufruir de nenhum destes recursos, devido à situação epidemiológica da COVID-19 que impossibilitava a saída das crianças do estabelecimento.

2. Caracterização da Instituição: Auxílio Maternal do Funchal³

O Auxílio Maternal do Funchal (figura X) era denominado por Associação de Beneficência e foi fundado a 4 de julho de 1902 com o objetivo de auxiliar crianças pobres. Em 1973 cessou as suas funções como internato, transformando-se numa creche e jardim de infância. Atualmente, este estabelecimento possui as valências de creche e pré-escolar, com crianças de idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos.

Figura 3 – Auxílio Maternal do Funchal



Fonte – <https://educareprevenir.madeira.gov.pt/index.php/menu-noticias/183-scre-auxilio-maternal>

Os recursos humanos distribuem-se pelas crianças, pelo corpo docente e corpo não docente e pelos pais. É de destacar que existem 18 educadoras, sendo duas delas educadoras coordenadoras.

O Projeto Educativo desta instituição tem como título “Educar para a saúde”, tendo por prioridade áreas como a alimentação, a educação física, a higiene pessoal e o sono. A nível dos objetivos gerais, destacam-se

- Compreender a importância de hábitos alimentares equilibrados para a promoção e manutenção da saúde;

³ Informação obtida do PEE do Auxílio Maternal do Funchal (2017-2021).

- Promover atitudes e valores que visam comportamentos saudáveis;
- Desenvolver medidas de prevenção, protecção e cuidados com o corpo;
- Estimular a importância da actividade física na promoção e manutenção da saúde. (PEE Auxílio Maternal do Funchal, 2017-2021).

As instalações do Auxílio Maternal do Funchal encontram-se equipadas com material didático e lúdico, de modo a promover o desenvolvimento das crianças em todos os estágios do seu crescimento. Na tabela 2 apresento de forma sucinta os espaços existentes neste estabelecimento.

Tabela 2 – Espaços existentes no Auxílio Maternal do Funchal

Espaços interiores	
1	Receção
1	Secretaria
3	Casas de banho
15	Salas
1	Piscina
1	Cave
1	Polivalente
1	Refeitório
1	Cozinha
2	Gabinetes
Espaços exteriores	
2	Parques infantis
1	Horta

3. Caracterização da sala: Sala dos Pandas

O modo como o espaço educativo da sala de um jardim de infância é organizado é essencial para o desenvolvimento de cada uma das crianças presentes na mesma. Assim sendo, é crucial que “(...) o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p.24).

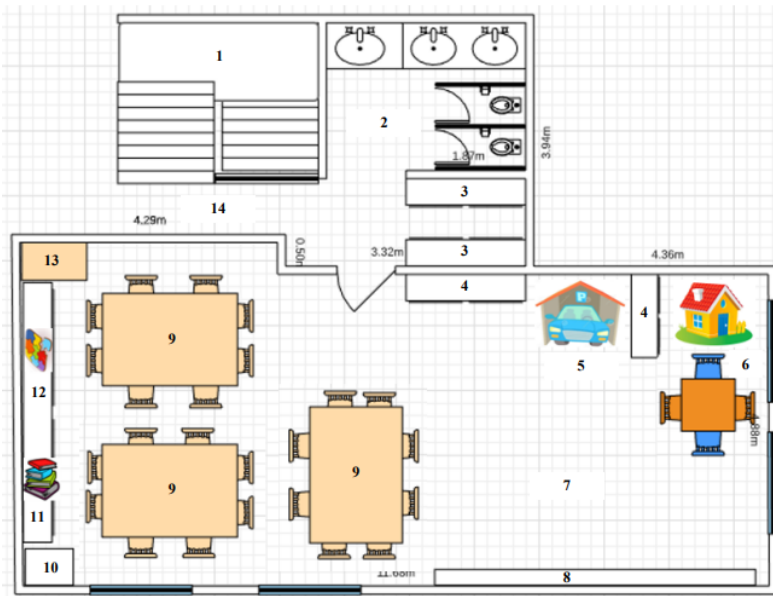
Em consonância com o que foi referido, mostra-se fundamental que o espaço educativo se encontre organizado para a aquisição de novas aprendizagens, seja um local lúdico e seguro e que exista abertura para as vivências, interesses e curiosidades das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011).

A Sala dos Pandas encontra-se isolada das restantes salas, no primeiro piso do edifício. Como tal, esta tem uma casa de banho privativa e cacifos no corredor, um para cada criança (figura 4). Na casa de banho podemos encontrar duas sanitas adaptadas ao tamanho das crianças e três lavatórios.

Figura 4 - Casa de banho e cacifos da Sala dos Pandas



Na figura 5 é possível observar a planta da sala e a respetiva legenda.

Figura 5 - Planta da Sala dos Pandas**Legenda:**

- 1 - Escadas para o andar inferior
- 2 - Casa de banho exclusiva da Sala dos Pandas
- 3 - Cacifos das crianças
- 4 - Armário de arrumação
- 5 - Área da garagem
- 6 - Área da casinha
- 7 - Tapete
- 8 - Placar para exposição dos trabalhos das crianças
- 9 - Mesas
- 10 - Caixa para colocar os brinquedos para desinfecção
- 11 - Área das histórias
- 12 - Área dos jogos
- 13 - Mesa com materiais para expressão plástica
- 14 - Corredor

Ao entrar na sala encontramos três mesas, cada uma rodeada por oito cadeiras. É nestas mesas que as crianças realizam algumas refeições, brincam e fazem atividades (figura 6). Ao lado destas mesas existem alguns armários. Um possui materiais para atividades plásticas, tais como tintas, pincéis, cola, entre outros, sendo esta a área da plástica (figura 7).

Figura 6 - Área das mesas da Sala dos Pandas**Figura 7 - Área da plástica**

Nos outros armários podemos encontrar brinquedos com os quais as crianças podem brincar nos momentos livres. Estes encontram-se organizados por áreas. Existe a área da biblioteca, onde há diversas histórias de diferentes temas e a área dos puzzles/jogos, que possui jogos de mesa (figura 8). Na parte de cima dos armários estão dispostos os lápis de cor, as tesouras e outros materiais mais utilizados pela educadora e pelas auxiliares. Por fim, podemos encontrar um aparelho de rádio e diversos CD's com músicas infantis variadas.

Figura 8 - Área da biblioteca e área dos puzzles/jogos



Ao lado destes armários encontra-se uma caixa onde as crianças colocam os brinquedos para desinfecção. Nas paredes existem alguns documentos informativos, tais como a planificação mensal, a lista das crianças, entre outros. Para uso das crianças, existe o quadro do tempo, que é preenchido com o estado do tempo diariamente.

Do outro lado da sala encontramos um espaço amplo, designado por área do tapete (figura 9). É aqui que as crianças se sentam para cantar a canção dos bons dias e realizar diálogos ou jogos. Esta interação fomenta o desenvolvimento da “(...) educação para a cidadania, enquanto 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” (Silva et al., 2016, p.39).

Figura 9 - Área do tapete

A parede adjacente ao tapete é específica para a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças (figura 10). Nas OCEPE é referenciado que aquilo que se encontra exposto nas paredes de uma sala constitui uma forma de comunicação, dado que representa os trabalhos desenvolvidos e possibilita a sua apreciação pela comunidade educativa (Silva et al., 2016).

Figura 10 - Área dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças

Neste lado da sala encontramos também a área da casinha (figura 11), onde existem diversos brinquedos alusivos a este tema e a área da garagem que possui carrinhos e camiões (figura 12).

Figura 11 - Área da casinha



Figura 12 - Área da garagem



Atrás da porta está um armário destinado à colocação de materiais e pertences pessoais da educadora e das auxiliares. Neste existe também uma caixa com jogos de madeira.

Por fim, importa ressaltar que a sala possui uma única entrada e quatro janelas amplas. Na hora da sesta as camas são dispostas pela sala e os cortinados fechados de modo a proporcionar um ambiente calmo e escuro propício para o descanso.

Tendo em conta a disposição e organização dos recursos e áreas da Sala dos Pandas, acredito que esta esteja apta para promover o melhor desenvolvimento para as crianças que dela usufruem. Isto porque, como nos refere Oliveira-Formosinho (2011) as experiências vividas pela criança no espaço educativo deverão converter-se em experiências de prazer e bem-estar.

3.1. Rotina diária

O dia a dia numa sala de jardim de infância é muito agitado. Como tal, é importante haver uma rotina que organize os diferentes momentos do dia. Assim, as crianças sabem o que irá acontecer e como irá acontecer. A rotina, segundo Hohman e Weikart (2007), citados por Santos (2010), permite à criança "(...) perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo" (p. 10).

Ao longo da minha intervenção pedagógica pude observar duas rotinas diárias distintas. Nos meses de novembro e dezembro estava a ser aplicada a rotina diária normal da sala, presente na tabela 3. Já no mês de janeiro a rotina diária da sala teve de ser alterada. Devido à pandemia da COVID-19 houve a obrigação do encerramento de todos os estabelecimentos às 18h, pelo que a rotina passou a ter a organização apresentada na tabela 4.

Tabela 3 - Rotina diária dos meses de novembro e dezembro

Horário	Atividade
8h – 9h45	Acolhimento
9h45 – 10h	Reforço da manhã
10h – 11h30	Atividade
11h30 – 12h15	Recreio
12h15 – 12h45	Almoço
12h45 – 15h15	Descanso
15h15 – 15h45	Acordar
15h45 – 16h15	Atividade
16h15 – 16h45	Lanche
16h45 – 17h	Higiene
17h – 17h30	Momento livre
17h30 – 18h30	Reforço da tarde
18h30	Encerramento da sala

Tabela 4 - Rotina diária do mês de janeiro

Horário	Atividade
8h – 9h45	Acolhimento
9h45 – 10h	Reforço da manhã
10h – 11h30	Atividade
11h30 – 12h15	Recreio
12h15 – 12h45	Almoço
12h45 – 15h15	Descanso
15h15 – 15h45	Acordar
15h45 – 16h15	Atividade
16h15 – 16h45	Lanche
16h45 – 17h	Higiene
17h – 17h30	Momento livre
17h30	Encerramento da sala

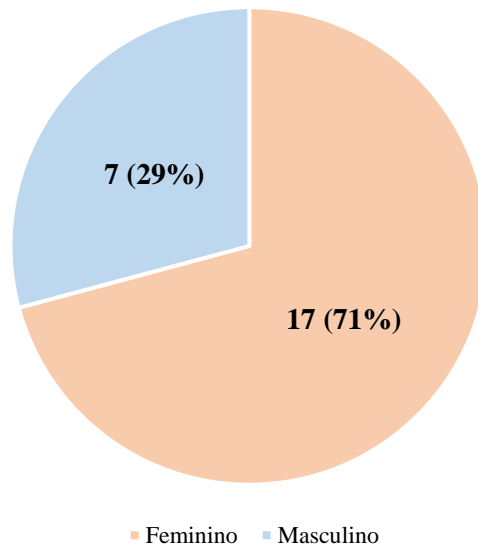
4. Caracterização do Grupo

Conhecer as características específicas do grupo é parte fundamental do trabalho do docente, uma vez que é com base nestas que “(...) o/a educador/a explicita as suas intenções educativas, planeia a sua intervenção, elaborando o projeto curricular de grupo em articulação com o projeto educativo do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.17).

O grupo da Sala dos Pandas é composto por vinte e quatro crianças, sendo dezassete meninas (71%) e sete meninos (29%) (gráfico 1). Como é possível constatar, neste grupo existe uma predominância das meninas. Contudo, isso não parece afetar o desenvolvimento das atividades e das interações entre todos.

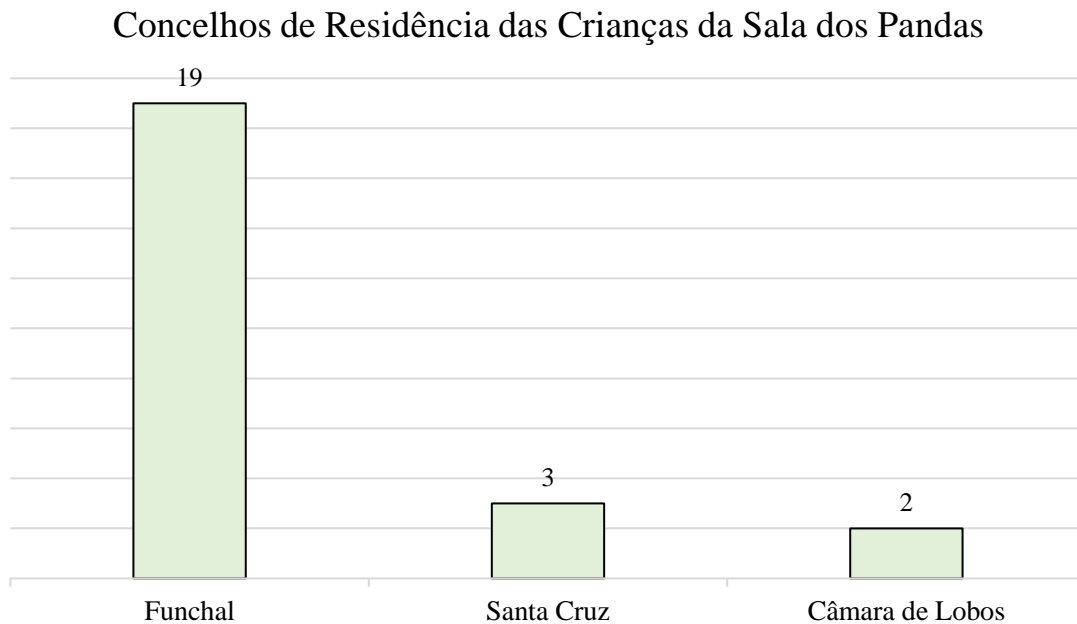
Gráfico 1 - Género das crianças da Sala dos Pandas

Género das crianças da Sala dos Pandas



Todas as crianças deste grupo tinham quatro anos, sendo que a mais velha fez cinco anos no mês de janeiro de 2021 e a mais nova no mês de outubro de 2021.

A nível do contexto familiar destas crianças, posso destacar que a maioria das famílias provêm de um meio sociocultural médio alto. Observando o gráfico 2 é possível constatar que grande parte das crianças é proveniente do concelho do Funchal.

Gráfico 2 - Concelhos de Residência das Crianças da Sala dos Pandas

Em suma, as crianças deste grupo apresentam níveis de bem-estar elevados, bem como os níveis de implicação. Ao realizar as atividades demonstram envolvimento e interesse no que estão a fazer, pelo que se torna prazeroso realizá-las. A maioria manifesta curiosidade pelo que lhes é apresentado. Em concordância com isto, são muito alegres, amorosas, simpáticas e sociáveis.

5. Momentos de Aprendizagem

Os momentos de aprendizagem proporcionados ao grupo da Sala dos Pandas durante a minha ação pedagógica tiveram por base atividades planeadas de forma intencional e fundamentadas numa aprendizagem significativa para as crianças. Para tal planeamento, houve uma particular atenção às características, potencialidades e necessidades das crianças, dado que “A aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo que aprende põe em relação os novos conteúdos com o corpo de conhecimento que já possui, ou seja, quando estabelece um vínculo entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios” (Gispert & Matos, 2000, p.760).

De seguida, irei apresentar e refletir sobre três momentos de aprendizagem implementados em contexto de estágio. Estes pretendem ilustrar algumas das estratégias desenvolvidas na minha PP.

5.1. Crianças de todo o mundo

A semana de 16 a 18 de novembro teve por base a temática da multiculturalidade, tendo sido dinamizadas atividades que proporcionaram a compreensão das diferentes etnias e culturas e que promoveram o respeito pelo outro, independentemente das suas características físicas. Em concordância, Silva et al. (2016) elucida-nos que a promoção destes saberes articulados “(...) permitirá à criança conhecer as características da sua e de outras comunidades, os seus hábitos, costumes, tradições e elementos do património cultural e paisagístico, facilitando o desenvolvimento de atitudes de respeito e compreensão face à diversidade” (p.89).

Na maioria das vezes, a leitura de histórias infantis consistia na estratégia utilizada para dar início às atividades dinamizadas, isto porque as crianças demonstravam enorme interesse pelas mesmas. A meu ver, devemos utilizar instrumentos que suscitem o entusiasmo e gosto por parte das crianças, de modo a potencializar a aprendizagem.

Após a dinamização desta atividade, pude perceber como estas crianças demonstram elevado interesse e curiosidade no conto de histórias.

Diário de bordo, 04 de novembro de 2020

Após refletir sobre a temática a trabalhar, decidi iniciar a semana com a leitura da história da Maria Castanha. Contudo, de modo a diversificar a estratégia utilizada decidi apresentar a história com recurso a um material construído por mim. A diversificação de estratégias e a escolha adequada das mesmas devem permitir “(...) que a aprendizagem dos alunos se realize de forma mais eficaz” (Rief & Heimburge, 2000, p.19). Assim sendo, decidi construir uma televisão manipulável contendo a referida história (figura 13). Esta história foi recomendada pela educadora cooperante, estando presente na planificação anual constante no projeto de sala. Esta história retrata a chegada de uma menina de pele escura a um parque infantil e a curiosidade dos restantes meninos pela sua cor e cultura.

Figura 13 - Televisão manipulável com a história da Maria Castanha



Neste sentido, no dia 16 de novembro iniciei a atividade com um momento de suspense, com o intuito de instigar a curiosidade nas crianças.

Coloquei sobre a mesa um saco e perguntei se sabiam o que era. Para conseguirem descobrir dei uma pista (“Todos os meninos têm em casa e veem desenhos animados nela”). Logo um menino disse que era uma televisão. Quando mostrei a televisão que tinha construído, todas as crianças ficaram encantadas e entusiasmadas.

Diário de Bordo, 16 de novembro de 2020

Em seguida, dei início ao conto da história. Após a sua conclusão, foi realizado o reconto da mesma através de questões. A utilização de estratégias como o reconto “(...) potenciam a participação ativa das crianças em eventos de leitura, fomentam a aquisição de ferramentas cruciais para que as crianças sejam futuros leitores” (Rato & Martins, 2019, p.18) e, paralelamente, desenvolvem “(...) também as relações de grupo: como o questionar, o refletir, o respeitar a opinião do outro, a criatividade e a autoestima” (Rato & Martins, 2019, p.18). Ao refletir posteriormente sobre o desenvolvimento da atividade concluí que poderia ter tornado a mesma mais significativa para as crianças se tivesse reservado um momento para estas manipularem a televisão.

Ao finalizar este reconto e após abordar a temática das diferentes cores de pele, pedi aos alunos que realizassem um desenho alusivo à história, representando a parte que mais gostaram da mesma. Os desenhos infantis consistem numa das formas de expressão artística da criança e constituem-se como um meio de comunicação em que a criança expressa e transmite uma mensagem (Afonso, 2015). Com esta atividade foi possível verificar a perceção da história por cada um dos elementos do grupo da sala.

No mesmo dia, noutra momento de diálogo com o grupo, voltamos a recordar a história contada e abordei de forma mais detalhada as diferentes etnias e culturas.

Referi que, no dia seguinte, abordaríamos outras culturas de meninos de outros países. As crianças mostraram-se extremamente curiosas.

Diário de Bordo, 16 de novembro de 2020

Assim sendo, no dia 17 de novembro, após a canção dos bons dias, recordámos a história da Maria Castanha e explanei às crianças que iriam conhecer meninos de outras cores. Deste modo, contei a história “Meninos de todas as cores”, de Luísa Ducla Soares, através de uma dramatização com personagens feitas em papel (figura 14). Utilizei o fator surpresa, retirando cada personagem de dentro do saco conforme estas iam aparecendo na história. Segundo Scheel (2015), citado por Vidal (2019), os fantoches são considerados “(...) umas das mais diversas ferramentas de comunicação e expressão de emoções” (p.194).

Figura 14 - Fantoches das personagens da história “Meninos de todas as cores”

Ao finalizar o conto e reconto da história, promovi um diálogo com as crianças, reforçando as ideias das diferentes culturas. Para tal, recorri ao computador, de modo a demonstrar os aspetos abordados. O uso das tecnologias constitui-se como uma estratégia de excelência nos dias de hoje, dado que estas “(...) exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida diária” (Silva et al., 2016, p.85). Contudo, durante a dinamização desta atividade pude perceber que as crianças começavam a dispersar e deixavam de prestar a devida atenção ao que estava a ser discutido. Como tal, decidi encurtar a apresentação e dar maior enfoque à parte musical da mesma, pois foi notório o interesse das crianças nesse aspeto.

Em jeito de consolidação desta atividade, foi solicitado que as crianças fossem para as mesas e pintassem um desenho associando as cores e os diferentes meninos da história (figura 15).

Através desta atividade é possível verificar os conhecimentos das cores (houve alguns meninos que tiveram dificuldade em identificar algumas cores), bem como as capacidades de pintura das crianças (algumas pintam dentro das linhas, mas a maioria ainda tem alguma dificuldade em respeitar os limites da figura).

Diário de Bordo, 17 de novembro de 2020

Figura 15 - Atividade plástica de consolidação

No último dia de intervenção desta semana foi dinamizada a atividade de consolidação da temática da semana. Neste seguimento, o dia foi iniciado com um diálogo, recordando todos os aspetos abordados nos dois dias anteriores. Silva et al. (2016) refere-nos que a capacidade do educador de ouvir a criança e reconhecer a sua “(...) contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p.61).

Após este diálogo inicial questionei às crianças se conheciam o globo terrestre e o planisfério, pelo que a maioria referiu que não. Mostrei os exemplares que trazia comigo e discutimos sobre os mesmos (figura 16). Expliquei então que este planisfério estava muito triste, porque não tinha cor nem meninos coloridos. Propus às crianças a decoração do mesmo, utilizando materiais reutilizáveis (tais como diferentes grãos para os continentes e caixas de leite para o oceano). O objetivo desta atividade era que as crianças concretizassem a localização no mundo daqueles meninos de cor que tínhamos abordado anteriormente.

Figura 16 - Diálogo sobre o globo terrestre e o planisfério

Na figura 17 podemos observar uma criança a escolher um menino para pintar, uma vez que disponibilizei mais desenhos do que o número de crianças, de modo a possibilitar a escolha a todas as crianças. No meu ponto de vista permitir que as crianças façam escolhas promove a construção da autonomia das mesmas através da partilha entre estas e a educadora e, segundo Silva et al. (2016) isso faz com que estas possam tomar decisões e aumentem progressivamente a sua responsabilidade.

Figura 17 - Criança escolhendo qual menino quer colorir

Depois de todos terem escolhido qual o desenho que queriam colorir, chamei quatro crianças para uma mesa de modo a dar início à decoração do planisfério. Questionei-lhes o que queriam decorar (um dos continentes ou o oceano) pelo que me responderam que queriam decorar o oceano. Entreguei-lhes o material que deveriam utilizar e deram início à decoração (figura 18). Permaneci na mesa, de modo a poder auxiliar caso necessitassem, mas deixei que trabalhassem autonomamente. Acredito que a educadora deve permanecer ao lado das crianças durante as aprendizagens, mas deixando que estas explorem livremente e desenvolvam as suas competências de forma autónoma.

Enquanto isso, as outras crianças encontravam-se a colorir os seus desenhos nas outras mesas.

Diário de Bordo, 18 de novembro de 2020

Figura 18 - Crianças decoram o planisfério



Concluída a decoração do oceano, chamei outro grupo de crianças para que dessem continuidade à decoração do planisfério. E assim sucessivamente, até concluir por completo a decoração do mesmo (figura 19).

Figura 19 - Planisfério decorado

Na parte da tarde deste dia fizemos a conclusão desta atividade. Expus o planisfério na parede e pedi que cada criança me trouxesse o seu menino colorido e colocasse onde desejasse, ao redor do planisfério. Após todos os trabalhos expostos, achei importante dar algum tempo para que as crianças pudessem apreciar e comentar o trabalho realizado. Segundo Silva et al. (2016) é fulcral que “(...) para além de experimentar, executar e criar, as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem” (p.49). Na figura 20 é possível observar o resultado final desta atividade.

Figura 20 - Resultado final da atividade do planisfério

Finda a explanação deste conjunto de atividades, acredito que estas tenham sido extremamente benéficas para as crianças pois, deste modo, ficaram a conhecer culturas diferentes das suas. Paralelamente, promoveu-se a aquisição de conhecimentos do mundo terrestre, tais como os continentes e oceanos, sendo este um tema que desperta a curiosidade de muitas crianças.

5.2. Bolachas saudáveis

As atividades dinamizadas no dia 9 de dezembro tiveram como base a alimentação saudável e não saudável. O PEE do Auxílio Maternal do Funchal defende a alimentação saudável e a educação para a mesma. Como tal, a educadora propôs-me trabalhar esta temática, reforçando estas ideias, dado a proximidade da época natalícia, conhecida como uma época de exageros a nível da alimentação.

Assim sendo, neste dia, após a canção dos bons dias, iniciei um diálogo com as crianças sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, de modo a compreender os conhecimentos prévios dos mesmos. De acordo com Gonçalves e Pimentel (2017) “(...) se pretendemos promover uma aprendizagem que faça sentido para a criança, devemos analisar os conhecimentos prévios, para então ensinar novos conteúdos” (p.110).

Através das respostas dadas, consegui perceber que sabiam a diferença entre a alimentação saudável e a não saudável, sendo capazes de identificar quais os alimentos pertencentes a cada uma.

Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2020

Findo o diálogo, expliquei que iríamos realizar um jogo com esta temática. O jogo permite que as crianças aprendam “(...) através de ensinamentos que conduzem à reflexão racional que actua de maneira gradual, lógica, estruturada, analítica; mas também é possível uma abordagem lúdica, logo intuitiva, emotiva, sensorial e criativa” (Ticli & Calvetti, 2010, p.11). Deste modo, considero que esta seja uma estratégia fundamental para a aquisição de competências e conhecimentos.

Desta forma, comecei por explicar as regras do referido jogo (figura 21). Para o jogo havia duas caixas, uma referente aos alimentos saudáveis e a outra referente aos alimentos não saudáveis. Num primeiro momento, as crianças deveriam procurar os alimentos que eu tinha escondido previamente pela sala, sendo que cada uma deveria encontrar um alimento (figura 22).

Figura 21- Explicitação das regras do jogo



Figura 22 - Procura pelos alimentos



Após todos terem encontrado um alimento, voltámos a sentar-nos para que cada criança pudesse identificar o seu alimento e a qual caixa o mesmo pertencia (figura 23).

Quase todas as crianças foram capazes de identificar corretamente o alimento e colocá-lo na caixa correta, exceto duas. A menina que ficou com o sumo ficou um pouco confusa, pois este era da Compal e tinha morangos na embalagem. Por essa razão, alegou que era um alimento saudável, ao que lhe explicamos que neste caso não é saudável, pois estes sumos embalados possuem muito açúcar. O outro caso foi do menino que ficou com as bolachas de chocolate, defendendo que era um alimento saudável. Expliquei que existem bolachas mais saudáveis que outras, mas estas, devido à presença do chocolate, não são consideradas saudáveis.

Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2020

Figura 23 - Eleição das caixas correspondentes aos alimentos

Assim que todas as crianças identificaram e colocaram os seus alimentos nas caixas corretas, terminamos o jogo. A utilização de alimentos reais para a realização do jogo mostrou-se uma mais-valia, pois permitiu que as crianças os identificassem com maior facilidade.

Depois de terminado o jogo aproveitei a caixa de bolachas que tinha sido utilizada para o mesmo e expliquei às crianças que iríamos confeccionar bolachas, ao que todas demonstraram imensa curiosidade. Então, propus a confeção de bolachas saudáveis, ótimas para o Natal. Esta receita foi adaptada por mim, de forma a ficar mais saudável.

Todas as crianças mostraram enorme entusiasmo por esta atividade.

Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2020

Comecei a atividade com a exploração do cartaz com a receita das bolachas (figura 24). Nesta exploração, falámos sobre os números e sobre os ingredientes necessários para a confeção das mesmas. Acredito que apesar de ainda não serem capazes de ler ou identificar corretamente todas as informações presentes no cartaz, é essencial este contacto das crianças com as letras e os números.

Figura 24 - Cartaz com a receita das bolachas



Concluída a exploração do cartaz, iniciámos a parte prática da atividade. Coloquei todos os ingredientes sobre a mesa e fui chamando as crianças para que auxiliassem no processo de confeção da massa das bolachas (figura 25).

Figura 25 - Confeção das bolachas



Ao concluir a massa, chamei seis crianças para uma mesa para que, com as forminhas de Natal, criassem as suas próprias bolachas. Neste momento, os alunos puderam manipular a massa e provar a mesma. No final, colocámos todas as bolachas num tabuleiro para que fossem a assar (figura 26). Ao refletir sobre o desenrolar da atividade pude perceber como esta foi interessante para as crianças e como a realização de atividades práticas suscita a curiosidade das mesmas.

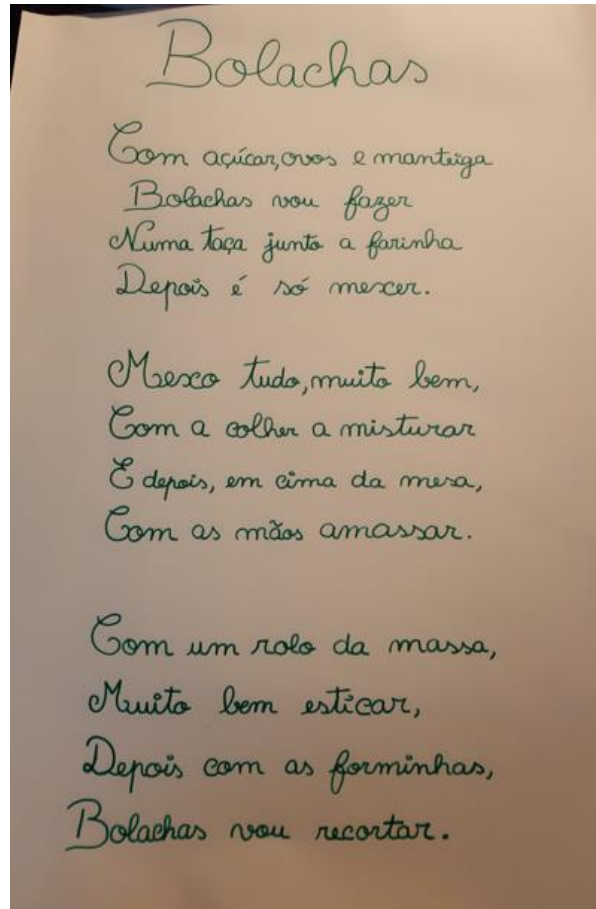
Figura 26 - Bolachas prontas para assar



Na parte da tarde deste dia realizámos uma pequena atividade de consolidação. Para tal, decidi utilizar um poema referente à confeção das bolachas. Como nos explanam Reis e Silva (2015) “As crianças devem poder contactar com diferentes poemas e rimas infantis, no sentido de alargarem o seu leque de opções de leitura e de potenciarem o gosto pela poesia” (p.232).

Assim sendo, escrevi num papel cenário o poema intitulado “Bolachas” (figura 27). Comecei a abordagem com as crianças fazendo um diálogo de modo a recordar todo o processo de confeção das bolachas. Posteriormente, passei à leitura do poema.

Figura 27 - Poema "Bolachas"

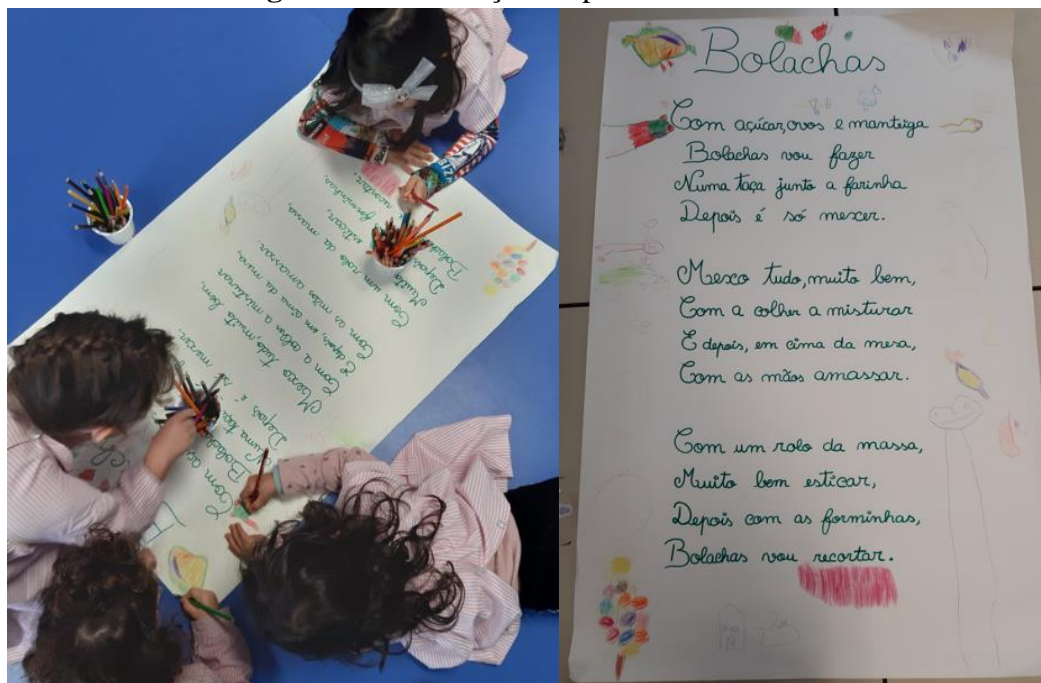


Concluída a leitura e exploração do mesmo, pedi às crianças que o decorassem com desenhos alusivos ao tema (figura 28). Assim, foi possível verificar se as crianças tinham compreendido o poema lido. Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas mesmas pude perceber que houve duas crianças que não tinham compreendido corretamente ou o poema ou o que tinha sido solicitado, uma vez que realizaram desenhos que não se encontravam relacionados com o assunto.

O resultado final foi incrível, pois o poema ficou decorado pelas mãos das crianças.

Diário de Bordo, 9 de dezembro de 2020

Figura 28 - Decoração do poema "Bolachas"



Em suma, este bloco de atividades permitiu que as crianças recordassem as diferenças entre a alimentação saudável e a alimentação não saudável e possibilitou que experienciassem a confeção de uma receita tradicionalmente não saudável, mas numa versão mais saudável.

5.3. O inverno

Na última semana de estágio, mais precisamente no dia 20 de janeiro, elaborei algumas atividades tendo como tema central o inverno.

Para introduzir o tema e visto não ter utilizado este elemento ao longo de toda a minha intervenção pedagógica, decidi realizar um teatro de fantoches. Aquando da visualização de uma peça de teatro “(...) a criança é exposta a uma complexidade de estímulos visuais, sonoros, linguísticos, gestuais e plásticos, onde cada um desses estímulos possui determinado sistema de códigos, que é distinto de uns para os outros, provocando um prazer essencialmente sensorial” (Lino, 2007, p.168).

Para esta peça de teatro decidi ser eu própria a autora da história a representar. Assim sendo, construí um enredo intitulado “O que é o Inverno?”. Os fantoches utilizados nesta representação foram igualmente produzidos por mim (figura 29).

Figura 29 - Fantoches para o teatro



Deste modo, no dia 20 de janeiro levei para a sala o biombo de madeira existente na escola, específico para a representação deste tipo de teatros. Comecei por explicar às crianças que iriam assistir a um espetáculo de teatro. Depois, dei início à representação da história (figura 30). No início sentia-me nervosa e apreensiva, receando se tudo iria correr como previsto.

Durante toda a representação podia ouvir as vozes das crianças encantadas e admiradas com o que observavam.

Diário de Bordo, 20 de janeiro de 2020

Figura 30 - Teatro de fantoches

Ao longo da apresentação teatral que realizei, optei pelo contacto direto com as crianças, de modo a cativá-las e torná-las parte da representação, dado que a criança deve ser encarada como um agente ativo na obra teatral e não como um simples destinatário passivo (Lino, 2007).

Ao finalizar a representação, realizamos o reconto da história ouvida e passei pelas crianças para que pudessem tocar nos fantoches (figura 31). Nessa hora, prometi-lhes que mais tarde poderiam experimentar o biombo e os fantoches.

Figura 31 - Crianças interagindo com os fantoches

Concluída a apresentação teatral e a sua exploração, propus às crianças a elaboração de um postal de inverno como o que surgia no biombo, durante a apresentação. Assim, chamei um grupo de crianças para dar início à decoração do postal. Esta decoração iniciou-se com a pintura de “flocos de neve” utilizando uma mola de roupa com um pompom branco preso na ponta. As crianças deveriam colocar tinta no referido pompom e carimbar na cartolina azul de modo a imitar os flocos de neve. Segundo Silva et al. (2016) as crianças devem “(...) apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções” (p.48).

Finda a pintura dos flocos de neve, as crianças começaram a decoração das “árvores nuas”. Disponibilizei imensos ramos secos para que pudessem escolher qual queriam utilizar na sua produção artística (figura 32).

Figura 32 – Realização do postal de inverno

Na parte da tarde foi realizada a exploração dos fantoches e do biombo por parte das crianças. Primeiramente, as crianças puderam manipular os fantoches em grande grupo. Posteriormente, as crianças que quiseram foram para o biombo experimentar os fantoches e dizer algumas falas ou até cantar.

Algumas crianças mostraram-se intimidadas e não quiseram ir até ao biombo experimentar. Outras sentiam-se mais confiantes e algumas até cantaram algumas canções, dançando com os fantoches.

Diário de Bordo, 20 de janeiro de 2020

Concluindo, esta atividade ocorreu sem percalços aparentes, apesar de ser a minha primeira representação teatral, revelando-se esta importante para o desenvolvimento global das crianças. Primeiro, possibilitou o contacto com um tema tão interessante para as crianças, neste caso, o inverno e as suas características. Segundo, promoveu a utilização de materiais distintos para a elaboração das suas produções artísticas. Terceiro, permitiu que as crianças se expressassem livremente, dado que “A aprendizagem do teatro, a experimentação de múltiplas técnicas expressivas contribuem para a formação global da criança” (Gauthier, 2000, p.133).

6. Projeto de Investigação-Ação em contexto de Educação Pré-Escolar

O presente projeto de investigação-ação insere-se na PPI e realizou-se na Sala dos Pandas, com o grupo já apresentado anteriormente. O principal objetivo deste projeto centrou-se no planeamento, elaboração e implementação de estratégias que promovessem nas crianças o respeito pelas regras da sala e pela sua vez de intervir nas atividades.

Relativamente à metodologia aplicada neste projeto, é de ressaltar que este tem por base um paradigma qualitativo, recorrendo aos instrumentos de recolha de dados e às técnicas apresentadas no capítulo 4 do presente relatório.

Deste modo, promoveram-se atividades baseadas em distintas estratégias relacionadas com a promoção de diálogos, com a exploração de história, com a realização de jogos e com a elaboração de atividades plásticas.

Tendo em conta o curto espaço de tempo de implementação do projeto, não foi possível retirar conclusões exatas da sua eficácia. Contudo, pude observar melhorias no comportamento das crianças do grupo.

6.1. Enquadramento do problema

Ao longo das primeiras semanas de estágio comecei a observar as crianças pertencentes a este grupo e verifiquei que estas possuíam algumas dificuldades em respeitar as regras da sala, bem como em esperar pela sua vez de intervir e realizar as atividades.

Deste modo, esta investigação mostrou-se essencial para o desenvolvimento deste grupo, visto que tinha como objetivo implementar atividades e estratégias com o intuito de melhorar estes aspetos. De forma que estas estratégias fossem eficazes, foi importante que, previamente, fosse realizado um processo de observação, análise e reflexão. Assim, estas seriam direcionadas para as necessidades e interesses das crianças da Sala dos Pandas e os resultados finais seriam mais vantajosos. Posteriormente, foi fundamental voltar a observar e refletir, com o intuito de verificar se houve melhorias e se seria necessário continuar a trabalhar sobre este problema.

Esta problemática em estudo está relacionada com a Área de Formação Pessoal e Social. Esta é uma área transversal “(...) porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 33). A Área de Formação Pessoal e Social encontra-se relacionada com os valores, as atitudes e, paralelamente, com a vida em sociedade e em grupo. Como tal, esta mostrou-se basilar para o meu projeto, pois foi nesta área que me debrucei para a criação das estratégias e futuras atividades que promoveriam os objetivos pretendidos neste projeto.

As crianças deste grupo são extremamente amorosas, simpáticas, sociáveis e alegres. Contudo, aquando das minhas intervenções pude observar a dificuldade que estas demonstram em esperar pela sua vez de intervir e respeitar as regras.

Comecei a explorar as diferentes abas com o grupo, chamando um de cada vez para abrir uma aba. Esta estratégia não obteve os resultados que pretendia, pois as crianças ficaram demasiado agitadas e já não obedeceram à regra de esperar pela sua vez. Tentei explicar que todos teriam oportunidade de intervir e pedi que esperassem pela sua vez. Porém, as crianças não estavam a conseguir respeitar a regra imposta.

Diário de Bordo, 24 de novembro de 2020

6.2. Questão de Investigação-Ação

Após observar e identificar as necessidades do grupo, desenvolvi o meu problema para estudo e realizei uma revisão de literatura⁴ com o intuito de adaptar e adequar as estratégias e atividades para promover os objetivos já enunciados anteriormente, ou seja, melhorar a espera pela sua vez, o respeito pelas regras da sala e o controlo do grupo. Máximo-Esteves (2008) refere-nos que “(...) formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (p.80).

Posto isto, formulei a seguinte questão de investigação:

⁴ Presente no capítulo 4 do presente relatório.

Como promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças da Sala dos Pandas?

6.3. Estratégias de Intervenção

As estratégias são uma organização sequencial de atividades de ensino que são utilizadas no tempo e no espaço planejado, com o intuito de promover aprendizagens específicas. Segundo Silva et al. (2016) “(...) é indispensável que o/a educador/a selecione e utilize estratégias diversificadas” (p. 14).

A criação das estratégias tem de estar em conformidade com os objetivos que o educador pretende que as crianças alcancem. Como tal, para as minhas intervenções pedagógicas utilizei estratégias que fortaleçam a ideia de saber esperar pela sua vez, bem como o cumprimento de regras.

6.3.1. Estratégia 1 - Promoção de diálogos – *Partilha do fim de semana*

Ao longo de todo o estágio desenvolvi atividades que tinham como base o diálogo. Através de questões ao grande grupo, pedia que colocassem o braço no ar de forma que pudessem responder um de cada vez e soubessem esperar pela sua vez de intervir. As OCEPE referem que o educador deverá acompanhar “(...) as experiências que as crianças realizam, proporcionando um diálogo interativo entre elas, e envolvendo-se nesse diálogo, colocando perguntas abertas e incentivando a explicitação das suas ideias, de modo a facilitar a construção conjunta do pensamento” (Silva et al., 2016, p.39).

Uma das atividades de diálogo que ocorria semanalmente era a partilha dos relatos do fim de semana, que, geralmente, ocorria na segunda-feira de manhã. Inicialmente, esta partilha dos relatos ocorria de forma descontrolada e não havia partilhas significativas, ou seja, as crianças diziam sempre a mesma coisa, repetindo o que os colegas diziam. Talvez por vergonha de expressar-se livremente. Com o passar do tempo e com o trabalho que fomos realizando em conjunto, pude observar uma evolução nestas partilhas semanais, havendo diálogos mais controlados e complexos por parte das crianças.

Assim, pude verificar uma grande evolução no controlo do grupo e nas partilhas das crianças. Inclusivamente, uma das crianças que apresenta maior dificuldade na área da linguagem e comunicação com o grupo falou de modo mais articulado e expressivo, relativamente à primeira vez que realizei este momento de partilha com as crianças, referindo “Eu brinquei com a mana. Brincamos com legos. E fui ao parque com a mamã, o papá e a mana.”.

Diário de Bordo, 18 de janeiro de 2020

Figura 33 - Momento de diálogo em grupo



Em suma, antes de qualquer atividade, realizávamos um diálogo em grande grupo onde partilhávamos ideias sobre um determinado tema. Isso promovia na criança a espera pela sua vez de comunicar no grupo.

6.3.2. Estratégia 2 - Exploração de histórias - História “A Primeira Noite de Natal”

A utilização de histórias foi constante ao longo do meu estágio. Esta estratégia foi utilizada diversas vezes, pois pude observar o interesse e gosto das crianças pelos contos,

tanto com livros como com imagens, dramatizações, entre outros. Em concordância com o que foi referido, Sim-Sim et al. (2008) elucidam-nos que o educador deve ler “(...) histórias servindo-se de material diverso: livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas em cassetes de áudio e vídeo, álbuns de imagens, objectos reais, etc” (p.39).

Após contar as histórias, recorria sempre ao reconto da mesma, onde através de questões as crianças relembavam os momentos mais importantes do decorrer do conto. Deste modo, tinham de esperar pela sua vez de intervir e respeitar a intervenção dos colegas.

Numa das atividades de Natal, o conto do Nascimento de Jesus, no dia 23 de novembro, usei o livro “A Primeira Noite de Natal”. Este livro possui abas que revelam imagens escondidas (figura 34). De modo a promover a espera pela sua vez, solicitei a cada criança que abrisse uma das abas e revelasse o que estava por trás da mesma aos amigos. Ao longo da realização da atividade, precisei parar algumas vezes, pedindo que aguardassem pela sua vez, pois algumas crianças queriam vir no lugar das outras. No final, consegui que todos aguardassem pela sua vez de intervir.

Figura 34 - Livro "A primeira noite de Natal"



6.3.3. Estratégia 3 - Jogos em grande grupo e em pequenos grupos - *Jogo dos números 1, 2, 3*

A utilização de jogos é extremamente benéfica nesta idade, promovendo o desenvolvimento das crianças enquanto realizam um ato natural para elas, o brincar, uma vez que enquanto brincam ampliam o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia (Migueis & Abrantes, 2017).

Esta estratégia foi implementada diversas vezes ao longo da minha intervenção pedagógica. Por vezes, os jogos eram realizados com o grupo todo. Outras vezes, optei por pequenos grupos. Desta forma, podia prestar maior atenção aos elementos envolvidos no mesmo.

O jogo é também fundamental para a compreensão das regras e da importância das mesmas, tendo em conta Silva et al. (2016) que referem que a criança deverá esperar “(...) pela sua vez na realização de jogos e na intervenção nos diálogos, dando oportunidades aos outros para intervirem” (p.40).

Para esta estratégia destaco o jogo dos números 1,2,3 realizado no dia 24 de novembro. Este jogo tinha como objetivo consolidar os referidos números e foi realizado em pequenos grupos. Assim, dividi o grupo em três pequenos grupos de sete elementos cada para poderem realizar este jogo. Para a sua realização coloquei no chão da sala três arcos: um vermelho, um amarelo e um azul. Para dar início ao jogo eu dizia “Quero 3 crianças no arco amarelo, 1 no arco azul e 2 no vermelho”. O objetivo era que as crianças se dirigissem aos arcos e fossem capazes de identificar quantos elementos deveria ter em cada arco e quantos já existiam sabendo em qual deveriam ficar (figura 35). Deste modo, as crianças tinham de cumprir e compreender as regras do jogo e os referidos números.

Figura 35 - Jogo dos números 1,2,3



6.3.4. Estratégia 4 - Atividades plásticas em grupo e individuais - *Construção dos ecopontos*

As atividades plásticas são uma mais-valia para o desenvolvimento da motricidade das crianças, bem como da sua imaginação e criatividade. Estas “(...) assentam essencialmente em actividade de expressão, fruição, experimentação e descoberta, que constituem pilares sobre os quais as aprendizagens futuras e a personalidade se vão edificar” (Godinho & Brito, 2010, p.9).

A realização destas atividades tanto pode ser em grande grupo, sendo um projeto de todo o grupo da sala, como em pequenos grupos de trabalho, tornando-se num projeto individual. Os trabalhos manuais foram também uma constante ao longo da minha intervenção, pois, como já referi estes proporcionam inúmeras vantagens para o desenvolvimento das crianças.

Para esta última estratégia destaco uma atividade plástica desenvolvida em grande grupo que consistiu na construção de um ecoponto para a sala. Para a realização desta atividade havia duas tarefas distintas: uma consistia na pintura com esponjas e tintas das caixas que serviriam de ecoponto e a outra no recorte de figuras alusivas a cada ecoponto. Cada criança ficou encarregue de realizar uma parte da atividade, culminando num projeto global de grupo (figura 36). Assim, cada um teve de respeitar as regras implementadas e aguardar pela sua vez de intervenção.

Figura 36 - Construção dos ecopontos



6.4. Fases do Projeto

Para a implementação deste projeto, tive em conta quatro momentos importantes: observar/planear, agir, refletir e avaliar.

Na primeira fase, observei atentamente as crianças, as suas particularidades e comportamentos, de modo a formular a minha questão de investigação-ação. Na segunda fase passei para a operacionalização das estratégias previamente planeadas de acordo com os objetivos que pretendia alcançar. Na terceira fase analisei os dados recolhidos, de forma refletida. A última fase do projeto diz respeito à avaliação dos resultados obtidos e apresentação dos mesmos. Os resultados não são conclusivos nem concretos, visto que o projeto de investigação-ação teve pouco tempo de implementação.

Este é um projeto com carácter flexível, uma vez que devemos adaptar-nos às circunstâncias e às necessidades apresentadas pelo grupo, sem nos prendermos a planificações concretas.

O cronograma apresentado na tabela 5 expõe de forma detalhada as fases do projeto já mencionadas anteriormente, estando dividido pelos meses e semanas de implementação das mesmas.

Tabela 5 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPI

CRONOGRAMA											
Fases	Procedimentos	Duração									
		Novembro				Dezembro			Janeiro		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
Planear	1 ^a Observação										
	Formulação da questão-problema										
	Definição de estratégias										
Agir	Operacionalização das estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										
Avaliar	Apresentação do projeto										

7. Projeto Realizado com a Comunidade Educativa

O Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelas quatro estagiárias presentes no estabelecimento Auxílio Maternal do Funchal. Este resultou de uma sugestão por parte das educadoras cooperantes. No âmbito deste projeto foi proposto a apresentação de uma peça de teatro, alusiva à época natalícia. Esta peça intitulou-se “O Pai Natal constipou-se” e foi apresentada a nove salas desta instituição.

O guião da peça de teatro apresentada foi elaborado pelas estagiárias e teve em conta as vertentes presentes no PEE, que tem como tema “Educar para a Saúde”. As quatro vertentes incluídas neste projeto foram a alimentação, a educação física, a higiene e o sono.

Este projeto incidiu sobre a Área de Expressão e Comunicação, mais propriamente no Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, onde é referenciado que a “(...) observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva et al., 2016, p. 53).

Num primeiro momento foi necessário decidir qual seria o tema da peça de teatro e elaborar um guião com um enredo que contemplasse todas as vertentes do PEE do Auxílio Maternal do Funchal. Foi também neste momento que decidimos que incluiríamos canções natalícias infantis, de modo a cativar a atenção das crianças. Como nos refere Costa (2016) “A música na educação assume um papel de grande importância na construção de um futuro sustentável ao promover a criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades estas fundamentais para uma cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (p.5).

Numa segunda instância foram distribuídas as personagens pelas estagiárias e decidido o local para a peça. A partir daí iniciaram-se os ensaios para o grande dia da apresentação.

Chegado o dia 16 de dezembro preparamos tudo para a apresentação da peça. Cada uma das estagiárias representou um papel na peça apresentada, sendo que esta foi representada três vezes neste mesmo dia. Em cada uma das vezes encontravam-se presentes três salas da instituição.

Figura 37 - Realização do projeto em comunidade



8. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica I

Concluída toda esta explanação e apresentação de situações inerentes à PPI, mostra-se pertinente refletir sobre tudo o que foi desenvolvido com um olhar crítico, dado que “(...) o educador/professor serve-se da sua experiência como meio de reflexão à organização da ação” (Cunha, 2017, p.11).

A minha primeira semana de estágio foi dedicada à observação. O ato de observar uma criança permite ao educador “(...) conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas. Esta observação possibilita-lhe ainda planear propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Silva et al., 2016, p.11). Deste modo, este período de observação foi fundamental para que eu pudesse conhecer o grupo, os seus interesses e dificuldades. Só através desta apropriação de conhecimentos é que o educador se encontra preparado para intervir com as crianças.

Esta primeira semana serviu também para a adaptação de ambas as partes, quer minha quer das crianças do grupo. Como refere Portugal (1998) é imprescindível proporcionar algum tempo de adaptação às partes envolvidas neste processo, dado que a entrada de uma pessoa nova na sala pode provocar algum desconforto para as crianças. Contudo, o grupo da Sala dos Pandas mostrou-se imediatamente recetível à minha chegada e criámos uma ligação muito boa logo nestes primeiros contactos.

Paralelamente, pude observar a dinâmica da sala e do grupo. A sala encontra-se organizada segundo o modelo HighScope, estando dividida por áreas: área da biblioteca, área da casinha, área da garagem, área dos jogos, área da plástica e área do tapete. Hohmann et al. (1992) relembra-nos que as crianças necessitam de “(...) espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (p.51). Como tal, a organização da sala deve estar pensada e preparada para o desenvolvimento de todos estes parâmetros.

Decorrida esta primeira semana de observação sentia-me pronta para planear e intervir com este grupo. O ato de planear é uma das tarefas mais importantes da ação de um educador, sendo que este não tem como objetivo “(...) prever um conjunto de propostas a cumprir

exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p.15). Tendo isto em consideração, planifiquei atividades que tinham sempre em atenção as necessidades e características quer individuais de cada criança, quer do grupo em geral.

Um aspeto que limitou a minha intervenção pedagógica e que continuará a limitar a ação dos educadores é a pandemia da COVID-19 que nos encontramos a enfrentar. Devido às limitações impostas, um dos inconvenientes foi a impossibilidade de realizar atividades em espaços exteriores. Acredito que esta limitação seja uma desvantagem para o desenvolvimento global das crianças, uma vez que o contacto com a natureza e as oportunidades e surpresas que esta reserva permitem o enriquecimento do ato de brincar e aprender da criança (Bilton et al., 2017).

Outro tópico que gostaria de ressaltar nesta reflexão é o projeto de investigação-ação que desenvolvi ao longo desta prática. Este projeto tinha como questão basilar “*Como promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças da Sala dos Pandas?*”. Acredito que a elaboração deste projeto tenha sido benéfica tanto para mim como para o grupo da Sala dos Pandas. Para mim porque concedeu-me ferramentas para concretizar projetos desta índole no meu futuro profissional. Para as crianças desta sala porque puderam realizar atividades lúdicas e pensadas, com o intuito de desenvolver características essenciais para um cidadão ativo e responsável.

Quanto ao projeto desenvolvido com a comunidade, acredito que conseguimos produzir um projeto agradável para todos. Apesar da ideia ter partido do grupo de educadoras da instituição, nós estagiárias conseguimos torná-la nossa e elaborar uma peça de teatro baseada nas vertentes do PEE e que fosse interessante e cativante para as crianças do Auxílio Maternal do Funchal, principalmente pela sua dimensão musical.

Por fim, considero fundamental referir alguns dos aspetos positivos e negativos relacionados com a minha PP. Deste modo, um dos aspetos positivos que gostaria de destacar foi a planificação e elaboração de atividades práticas e lúdicas, dando destaque a atividades com base no ato de brincar. Como nos elucida Silva et al. (2016) brincar “(...) é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a

todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (p.12). Assim sendo, houve um privilégio pela realização de jogos educativos. Um segundo aspeto positivo que gostaria de destacar foi a construção de materiais didáticos. A meu ver, a utilização de materiais diferenciados cativa a atenção das crianças e torna a aprendizagem mais significativa, estimulando a sua curiosidade e os seus interesses (Silva et al., 2016).

Relativamente a aspetos menos positivos, posso destacar a organização do tempo. Apesar dos esforços para tal, nem sempre consegui realizar uma organização rentável do tempo. Para esta organização é necessário ter em consideração “(...) que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p.27). Infelizmente, ao refletir sobre a minha ação pedagógica considero que não alcancei com sucesso esta organização, havendo momentos em que me senti perdida e sem saber o que fazer a seguir. Por vezes não havia tempo para realizar toda a atividade e outras vezes sobrava tempo após a conclusão da mesma. Contudo, acredito que este seja um parâmetro que será melhorado com a experiência.

Em jeito de conclusão e tendo em conta tudo o que foi abordado sobre esta PPI e a sua realização, acredito ter alcançado todos os objetivos propostos no início desta caminhada. Claro está que houve falhas e situações que não se desenvolveram como era esperado. Porém, saliento a capacidade de reflexão do educador que permite a ocorrência de erros e encara-os como possibilidades de melhoria da ação educativa. Esta caminhada tornou-se mais leve e significativa para mim devido ao apoio e presença de toda a equipa da Sala dos Pandas e, em especial, da minha orientadora de estágio nesta PPI, a Professora Maria José Camacho.

Capítulo 6 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade

Este capítulo destina-se à explanação da prática que decorreu na PP II, desenvolvida em contexto de 1.º CEB, mais precisamente no Colégio do Marítimo, numa turma de 2.º ano.

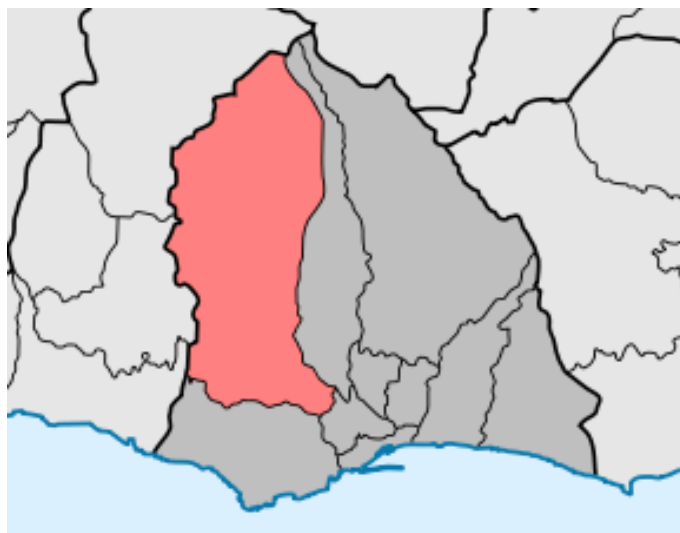
Esta prática iniciou-se no dia 12 de abril de 2021 e terminou no dia 9 de junho do mesmo ano, com uma carga horária de cento e vinte horas distribuídas em nove semanas de intervenção, sendo as duas primeiras destinadas ao período de observação. A intervenção decorria de segunda-feira a quarta-feira, num total de cinco horas diárias. Nesta PPII desempenhei funções de professora de primeiro ciclo, sempre acompanhada pela Professora Joana como minha professora cooperante.

Assim, este capítulo conterà a caracterização do meio envolvente ao estabelecimento de ensino, bem como a caracterização do próprio estabelecimento, da sala e da turma onde estagiei. Posteriormente, apresentarei algumas atividades dinamizadas nesta PP e o projeto de investigação-ação desenvolvido na mesma. Para concluir, apresentarei uma reflexão crítica inerente ao trabalho realizado nesta prática.

1. Caracterização do Meio Envolvente

Como referido no capítulo anterior, a caracterização do meio que envolve o estabelecimento de ensino permite ao docente potencializar as aprendizagens promovidas. Assim, numa primeira instância analisei o espaço que envolve o Colégio do Marítimo.

O Colégio do Marítimo encontra-se localizado no Complexo Desportivo do Marítimo, na Rua do Campo do Marítimo, na freguesia de Santo António (figura 38), no concelho do Funchal.

Figura 38 - Freguesia de Santo António

Fonte - https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_%28Funchal%29

A freguesia de Santo António consiste numa das maiores freguesias do concelho do Funchal, com uma população de cerca de 27 000 habitantes. Esta é uma zona com alguma produção agrícola, havendo a predominância do cultivo da banana e de produtos hortícolas, demonstrando assim uma valorização do sector terciário.

Na tabela 6 são apresentados alguns dos estabelecimentos que possuem maior relevância presentes nesta área urbana.

Tabela 6 - Recursos existentes na freguesia de Santo António

Estabelecimentos	
Igreja de Santo António	Cineteatro
Instituições bancárias	Centro de formação profissional
Estação de correios	RTP Madeira
Centro de saúde	Piscinas Olímpicas do Funchal
Junta de freguesia	Estação de Rádio
Casa do povo	Supermercados

Deste modo, considero que o meio que envolve o Colégio do Marítimo apresenta inúmeros recursos que podem ser aproveitados para o benefício das crianças que frequentam este estabelecimento.

2. Caracterização da Instituição: Colégio do Marítimo⁵

O Colégio do Marítimo (figura 39) foi construído a 18 de abril de 2006, nascendo de um desejo antigo do então Presidente do Clube, o Sr. Carlos Pereira. Desde a sua construção funciona em regime de tempo inteiro, contendo, para além das atividades da componente curricular, atividades de complemento curricular, de modo a proporcionar a melhor formação para os seus alunos.

Figura 39 - Colégio do Marítimo



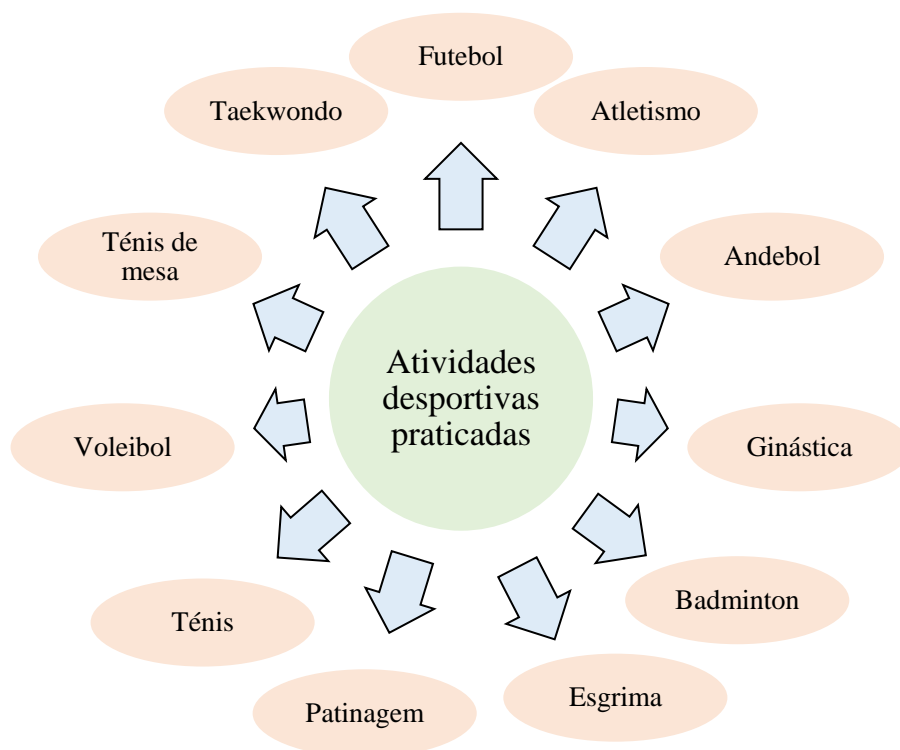
Fonte - <https://www.dnoticias.pt/2021/11/3/283634-turma-do-colegio-do-maritimo-em-isolamento-profilatico/>

Este colégio contém as valências de Creche, Pré-Escolar e 1.º Ciclo, possuindo aproximadamente 320 alunos. Estes alunos apresentam idades compreendidas entre os 4 meses e os 10 anos. É de destacar que estes alunos beneficiam de um currículo de

⁵ Informação obtida do PEE do Colégio do Marítimo (2020-2024).

enriquecimento curricular diferenciado, uma vez que são reservadas pelo menos quatro horas semanais para a prática de atividades desportivas (esquema 8).

Esquema 8 - Atividades desportivas praticadas pelos alunos do Colégio do Marítimo



A nível dos recursos humanos é de destacar a existência de um diretor pedagógico, de uma subdiretora pedagógica, de um coordenador desportivo, de setes educadoras, de oito professores curriculares, de oito professores de enriquecimento curricular e de um professor de educação especial.

O Projeto Educativo deste estabelecimento intitula-se “Agarra uma vida saudável” e tem como princípios orientadores os seguintes

- Oferta desportiva diversificada e flexível capaz de responder às necessidades e aptidões dos discentes;
- Inovação desportiva e académica;

- Construção de um ambiente de valores;
- Participação da comunidade educativa nas atividades promovidas (PEE do Colégio do Marítimo, 2020-2024).

As instalações do Colégio do Marítimo possuem todo o material necessário para promover o melhor desenvolvimento das crianças. Os espaços existentes neste estabelecimento encontram-se apresentados na tabela 7.

Tabela 7 - Espaços existentes no Colégio do Marítimo

Espaços interiores			
2	Salas de creche	1	Sala de acolhimento
5	Salas de pré-escolar	1	Sala de professores
8	Salas de 1.º ciclo	1	Sala de direção
1	Salas de TIC	1	Receção
1	Sala de expressão plástica	1	Pavilhão Gimnodesportivo
1	Biblioteca	6	Casas de banho
Espaços exteriores			
1	Recreio		

3. Caracterização da sala

A sala de aula constitui-se como o local de eleição para a promoção de aprendizagens e visto que “(...) as crianças constroem as suas aprendizagens em interacção com os pares e com o meio, torna-se importante que o meio em que as mesmas se desenvolvem, seja rico” (Neves, 2007, p.12). Contudo, não podemos esquecer as vantagens do espaço exterior à sala de aula, devendo haver um equilíbrio entre o interior e o exterior.

A sala da turma do 2.ºA (figura 40) encontra-se localizada no corredor principal, onde estão presentes as restantes salas do 1.º ciclo desta escola. O espaço da sala é amplo,

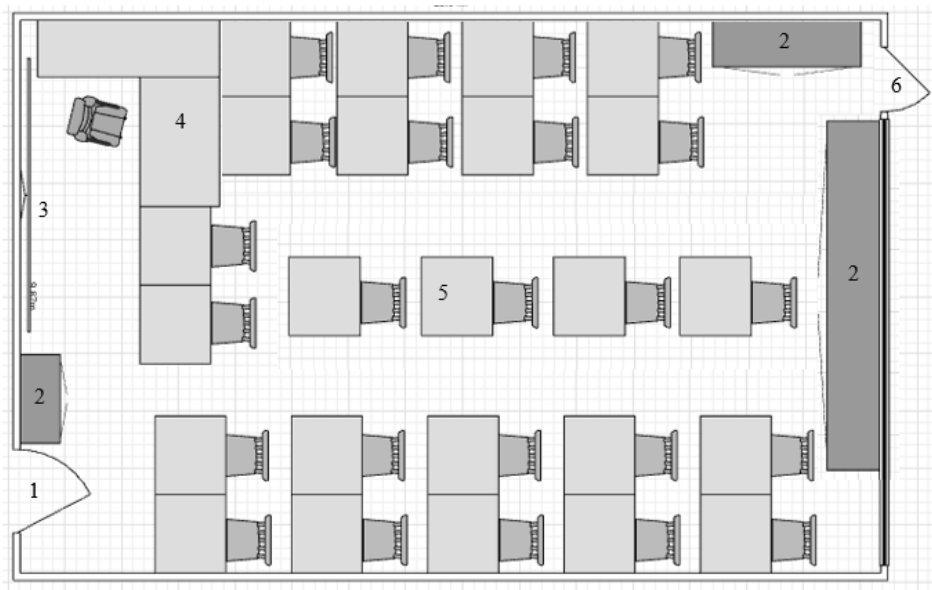
comportando todos os materiais necessários para os alunos. Esta é bem iluminada, devido às enormes janelas que possui na parte de trás.

Figura 40 - Sala do 2.ºA



Como foi referenciado anteriormente⁶, na figura 41 apresenta-se a planta da sala, de modo a elucidar os recursos existentes na mesma.

Figura 41 - Planta da sala do 2.ºA



Legenda:

- 1 – Acesso ao interior do colégio
- 2 – Armários de arrumação
- 3 – Quadro
- 4 – Secretária da professora
- 5 – Mesas dos alunos
- 6 – Acesso ao exterior do colégio

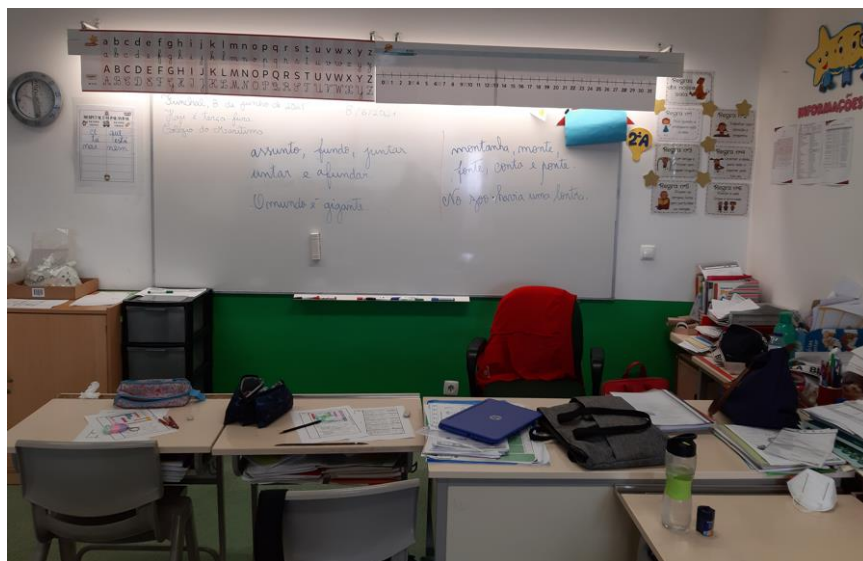
⁶ No capítulo 5, no ponto 3. Caracterização da sala: Sala dos Pandas.

Ao entrarmos na sala pela porta que dá acesso ao interior do colégio deparamo-nos com as 24 mesas dos alunos. Ao lado da entrada encontra-se um armário de arrumação de material que possui por cima o desinfetante (figura 42). Após este armário encontra-se o quadro branco e a secretária da professora (figura 43).

Figura 42 - Entrada da sala

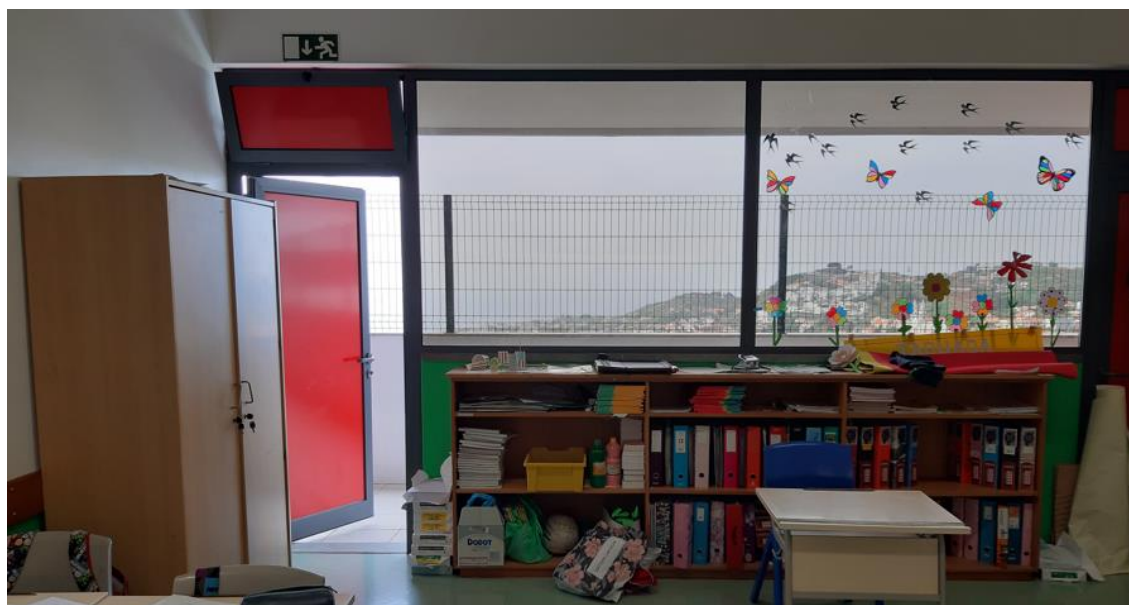


Figura 43 - Quadro e secretária da professora



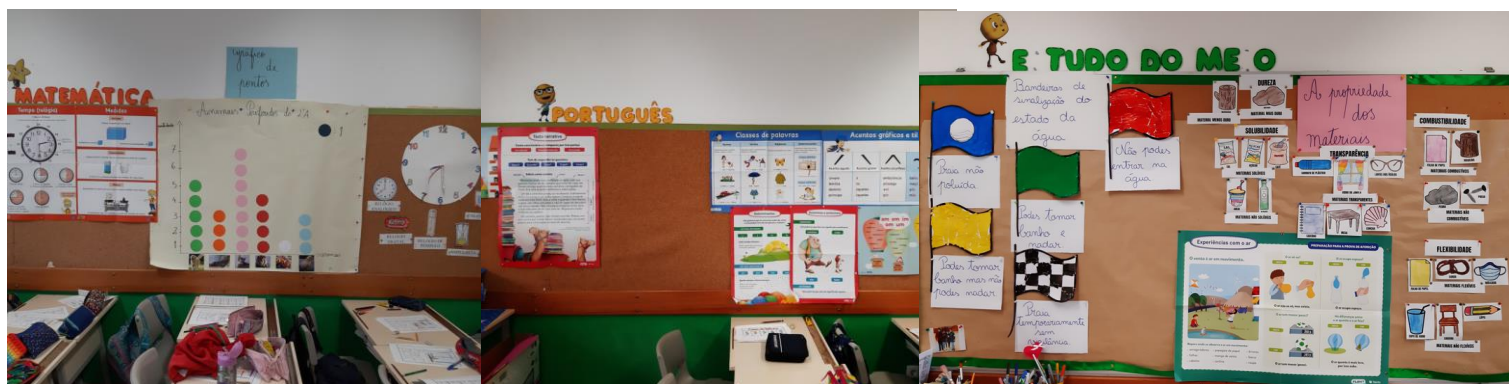
Ao fundo da sala podemos encontrar mais dois armários de arrumação, bem como uma janela enorme e uma porta que dá acesso à parte exterior do Colégio do Marítimo (figura 44).

Figura 44 - Parte do fundo da sala



As paredes da sala encontram-se divididas por placares, contendo as principais componentes curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio. Neles eram expostos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos (figura 45). As paredes de uma sala de aula “(...) podem constituir-se como uma narrativa acerca do que os alunos aprenderam e construíram, afirmando-se como espaços que contam a história da turma” (Cosme et al., 2021, p.85).

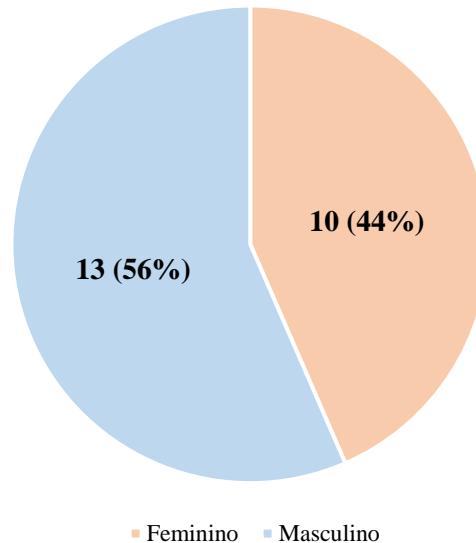
Figura 45 - Placares da sala



A meu ver, apesar do pouco espaço existente, esta sala encontra-se bem equipada para as necessidades dos alunos, proporcionando um ambiente calmo e propício à aquisição de novos conhecimentos e valores, sendo que “(...) quer na autonomia das crianças, que na aquisição de conhecimentos, é muito importante o investimento do professor na criação de um contexto rico em estímulos.” (Neves, 2007, p.14).

4. Caracterização da Turma: 2.ºA

A turma do 2.ºA era composta por vinte e três alunos, sendo dez meninas (44%) e treze meninos (56%) (gráfico 3). Estes possuíam idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

Gráfico 3 - Género dos alunos do 2.ºA**Género dos alunos do 2.ºA**

De um modo geral, esta turma mostrava-se empenhada e interessada na realização das atividades, demonstrando vontade de participar e iniciativa nas tarefas propostas. Considero que era uma turma acessível e que possuía elevadas capacidades académicas. Na sua maioria, os alunos não apresentavam grandes dificuldades, sendo que quatro deles possuíam apoio especializado, sendo acompanhados pela docente de Educação Especial.

Esta turma não apresentava dificuldades no cumprimento das regras. As relações professora-aluno e aluno-aluno eram muito boas, havendo uma cumplicidade entre todos os elementos deste grupo.

Relativamente aos ritmos de trabalho, esta era uma turma com ritmos muito semelhantes, não havendo muitos momentos de espera. Contudo, aqueles alunos que eram acompanhados pela Educação Especial demoravam sempre mais um pouco a realizar as tarefas. Por este motivo, tanto a professora titular de turma como eu dávamos maior atenção a estes elementos do grupo.

Abordando por último a organização do tempo pedagógico, é de ressaltar que a componente curricular do 2.ºA decorria no turno da manhã, entre as 8h30 e as 13h30, tendo a organização representada na tabela 8.

Tabela 8 - Horário Semanal do 2.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h30 – 10h30	Português	Matemática	Português	Matemática/TIC	Matemática
10h30 – 11h	Artes Visuais		Educação para a Cidadania	Artes Visuais	Português
11h – 11h30	Lanche				
11h30 – 12h30	Matemática/ Apoio ao Estudo	Educação Física	Matemática	Português	Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música
12h30 – 13h30	Estudo do Meio/ Apoio ao Estudo	Português	Estudo do Meio	Inglês	Estudo do Meio

5. Momentos de Aprendizagem

Como evidenciado no capítulo anterior⁷, a planificação das atividades dinamizadas no contexto da PPII teve em consideração as necessidades, interesses e dificuldades dos alunos da turma do 2.ºA. As aprendizagens promovidas pelo docente deverão “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.4).

Posto isto, apresentarei três momentos de aprendizagem desenvolvidos nesta PP, encarando-os com um olhar reflexivo.

5.1. Banda desenhada

Na semana de 3 a 5 de maio, mais precisamente no dia 5, foram concretizadas atividades envolvendo a temática da banda desenhada. A banda desenhada

utiliza uma linguagem própria e pode ser um novo recurso que facilite a aprendizagem dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao estudo do texto narrativo. Além disso, se, através da BD, se conseguir cativar os alunos para a leitura e a escrita, estaremos a proporcionar-lhes uma chave para o acesso a outras aprendizagens e o desenvolvimento de competências essenciais na vida quotidiana (Sousa, 2016, p.26).

Para dar início a este leque de atividades, decidi implementar uma Técnica de Avaliação Formativa (TAF). Segundo Lopes e Silva (2012), de modo a utilizar a “(...) avaliação formativa de uma forma contínua ao longo das diferentes fases do processo de ensino-aprendizagem, de maneira a aproveitar todas as suas potencialidades em benefício da aprendizagem dos alunos, implica o recurso a várias técnicas de avaliação formativa” (p.43).

⁷ No capítulo 5, no ponto 5. Momentos de aprendizagem.

A TAF elegida foi a dos Bilhetes à entrada e bilhetes à saída. Para tal, distribuí pelos alunos um post-it e solicitei-lhes que escrevessem algo que soubessem sobre banda desenhada (figura 46). Concluída a tarefa recolhi todos os post-it.

Pude perceber que, apesar da Banda Desenhada ter sido um conteúdo já lecionado pela professora Joana, a maioria dos alunos escreveu que não sabia nada sobre o assunto.

Diário de Bordo, 5 de maio de 2021

Figura 46 - Realização da TAF "Bilhetes à entrada e bilhetes à saída"



Após a conclusão da primeira parte desta TAF realizamos um diálogo sobre a temática em questão, abordando as principais características da banda desenhada. Neste momento pude compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e aprofundar os mesmos com novas informações.

Posteriormente, propus a produção de uma banda desenhada em grande grupo. Segundo as AE de Português de 2.º ano os alunos deverão “Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos” (DGE, 2018c, p.7). A elaboração de textos em grupo permite a partilha de ideias entre os alunos, enriquecendo a produção literária. Assim, decidi utilizar um quadro de escrita criativa que existia na sala para proceder à escolha do local, das personagens e da ação principal (figura 47). Em cada uma das abas deste quadro havia diversas opções e, entre todos, decidimos aquelas que mais gostávamos para a elaboração da nossa história. A meu

ver, o professor também deverá fazer parte destas atividades e escolhas, havendo assim uma união de todo o grupo.

Figura 47 - Utilização do quadro de escrita criativa



Terminada a eleição dos aspetos principais do enredo da história, foi dado início à construção da banda desenhada. Comecei a elaborar a banda desenhada no quadro compilando as ideias dos alunos (figura 48). Após concluída e aprovada, entreguei a cada aluno uma cópia que possuía uma prancha e estes começaram a fazer a banda desenhada (figura 49). A meu ver esta atividade correu muito bem, pois todos os elementos da turma participaram na elaboração da banda desenhada, havendo uma partilha de ideias e opiniões.

Depois de concluída, distribui uma folha que possuía uma prancha, onde os alunos deveriam copiar a história que tínhamos acabado de criar. Porém, cada um era livre de utilizar a sua imaginação e decorar a banda desenhada a seu gosto.

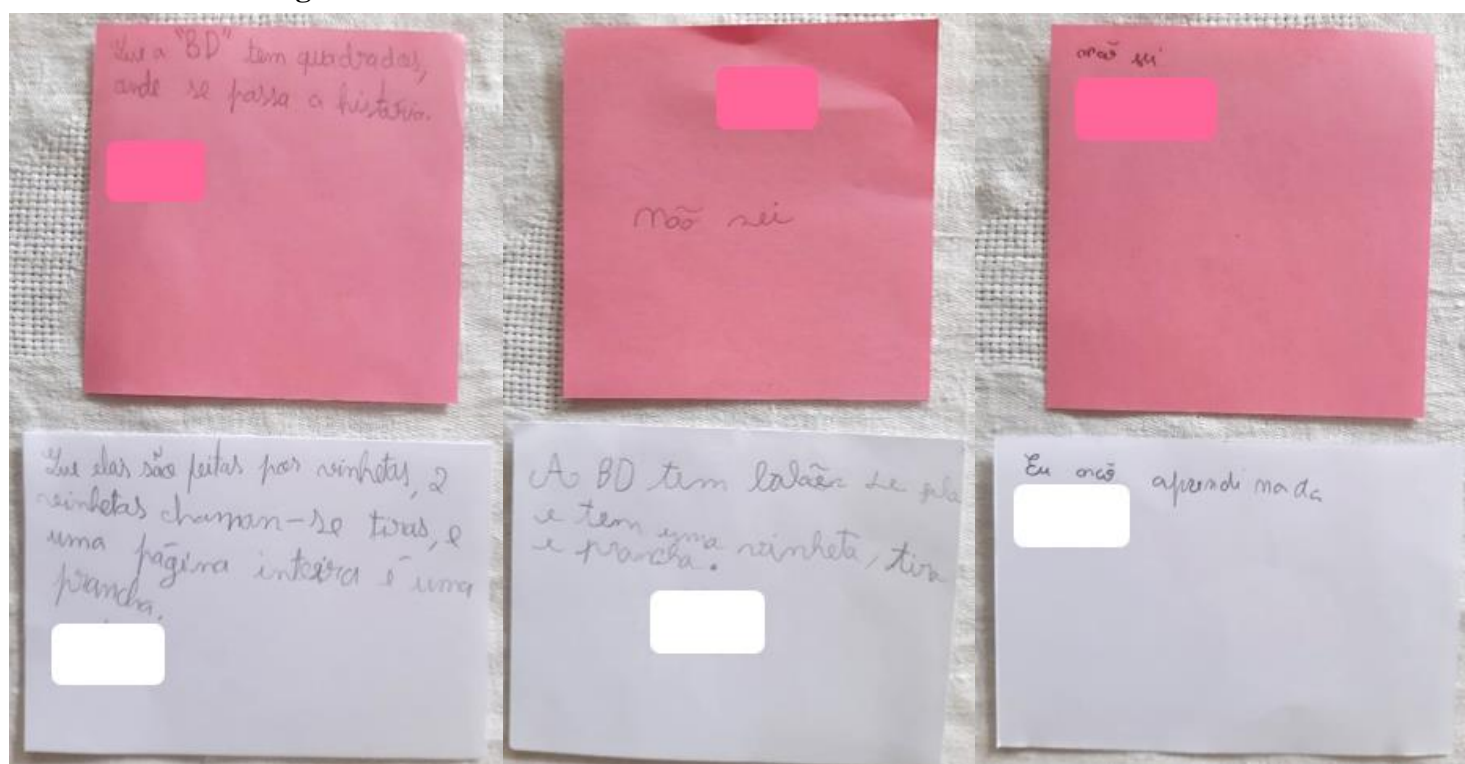
Diário de Bordo, 5 de maio de 2021

Concluída a banda desenhada, realizámos a parte final da atividade, constituindo-se na realização da segunda parte da TAF “Bilhetes à entrada e bilhetes à saída”. Entreguei aos alunos um post-it e pedi-lhes que voltassem a escrever algo sobre o tema (figura 50). Com a análise destas informações é possível verificar se os alunos compreenderam os conceitos trabalhados (Lopes & Silva, 2012).

Após recolher e analisar todos os papéis, pude perceber que houve alunos que adquiriram novos conhecimentos, mesmo já possuindo alguns sobre o conteúdo, outros não sabiam nada sobre Banda Desenhada e aprenderam algo novo e houve alguns que não sabiam nada sobre o assunto e terminaram a aula do mesmo jeito, sem saber nada.

Diário de Bordo, 5 de maio de 2021

Figura 50 - Resultado final da TAF "Bilhetes à entrada e bilhetes à saída"



Finda a apresentação deste conjunto de atividades tendo a banda desenhada como tema central, acredito que esta encontrava-se pensada e planeada para o grupo de alunos que a realizou. No seu global correu como previsto. Contudo, acredito que a TAF não foi implementada corretamente, uma vez que deveria ter havido maior distância entre a

realização da primeira e da segunda parte da mesma, dando oportunidade de trabalhar mais os conteúdos pretendidos e aprofundar os conhecimentos com mais algumas atividades de consolidação.

5.2. A Massa e a Capacidade

Conforme a planificação anual da professora cooperante, os conteúdos matemáticos a serem lecionados do dia 10 ao dia 19 de maio consistiam na massa e na capacidade. Tendo isto em consideração, planifiquei algumas atividades que promovessem a aquisição destes conhecimentos.

No dia 10 de maio comecei por dinamizar uma atividade prática, utilizando uma balança de pratos construída previamente por mim (figura 51). Como nos elucida Santos (2021) “(...) o uso de materiais didáticos pode ser um elemento facilitador que pode contribuir para que a aprendizagem seja, de facto, significativa” (p.18).

Figura 51 - Balança de pratos



Para dar início à atividade dialoguei com os alunos sobre o que é uma balança e o peso de um material. Depois mostrei a balança e as frutas (maçã, laranja, kiwi e coco). Para começar chamei um aluno e entreguei-lhe dois frutos. Pedi que colocasse um em cada mão e tentasse identificar aquele que era mais pesado (figura 52). Posteriormente, o aluno colocou um fruto em cada prato e todos puderam comprovar se a sua estimativa estava correta ou errada (figura 53). De acordo com as AE de Matemática de 2.º ano o aluno deverá “Comparar e ordenar objetos de acordo com diferentes grandezas (comprimento, massa, capacidade e área)” (DGE, 2018d, p.9). Por fim, fiz a representação no quadro e pedi aos alunos que fizessem o registo no caderno de matemática (figura 54). Ao realizar o registo dos resultados no caderno os alunos consolidam a atividade que está a ser dinamizada.

Assim fizemos até que todos os alunos pudessem experimentar a atividade. Por incrível que pareça, estivemos nesta atividade até às 11h e os alunos ficaram concentrados do início ao fim.

Diário de Bordo, 10 de maio de 2021

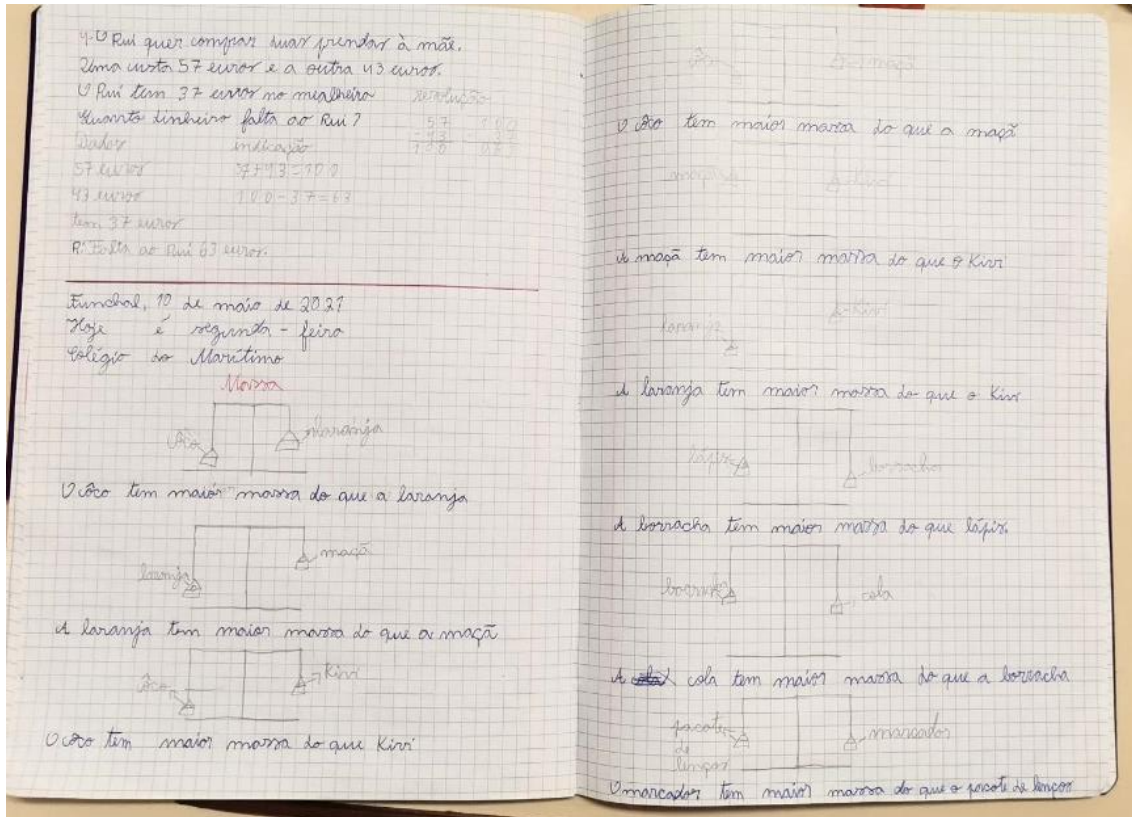
Figura 52 - Aluna faz estimativa de peso



Figura 53 - Pesagem das frutas



Figura 54 - Registro dos resultados no caderno



Dando continuidade à atividade, apresentei uma balança digital e dialoguei com os alunos sobre o peso e a sua medida, o quilo. Propus pesarmos as frutas que tínhamos utilizado anteriormente. Comecei pelo coco e questionei quanto é que os alunos achavam que este pesava. Após diversas respostas, colocamos o coco na balança digital e comprovamos o seu real peso. De seguida, questionei se a laranja seria mais pesada ou mais leve do que o coco, havendo o seguinte diálogo entre os alunos:

BS - Vai pesar mais professora.

J - Não, vai pesar menos, porque quando colocamos o coco e a laranja naquela balança (aponta para a balança de pratos), o coco ficou em baixo e a laranja em cima, pelo que o coco é mais pesado do que a laranja.

Diário de Bordo, 10 de maio de 2021

Através deste diálogo foi possível comprovar que o aluno J tinha compreendido corretamente a atividade que tinha sido dinamizada anteriormente, interiorizando as aprendizagens, sendo capaz de explicá-las ao colega.

Para consolidar o estudo da massa, os alunos realizaram alguns exercícios e visualizaram um vídeo da escola virtual referente à temática. Para concluir, decidi implementar uma TAF criada por mim, que consistia na construção de um puzzle. A utilização desta TAF permitiu

Obter informações sobre as aprendizagens que ocorreram.

Identificar as falhas que permanecem a nível de conhecimentos e competências dos alunos.

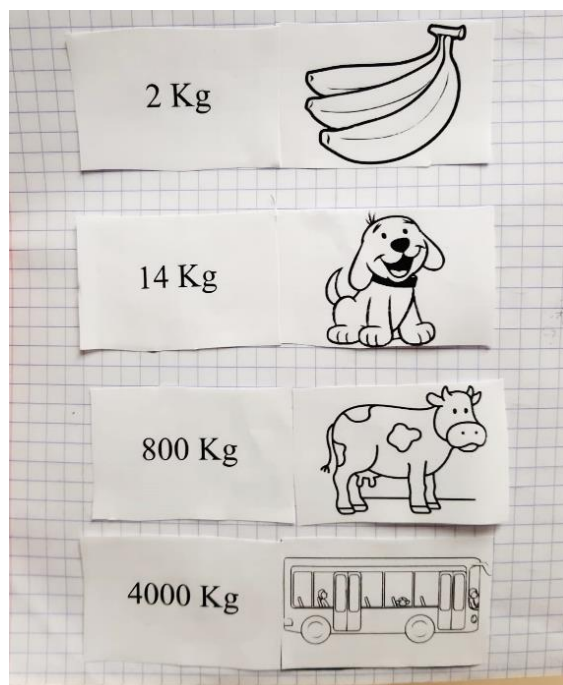
Orientar a seleção de novas estratégias para, de uma forma personalizada, colmatar as dificuldades dos alunos.

Dar oportunidades ao pensamento reflexivo. (Lopes & Silva, 2012, p.43).

Nesta TAF os alunos deveriam associar o peso com o objeto correspondente (figura 55). Assim foi possível perceber se realmente compreenderam aqueles conceitos. Apesar de ser uma tarefa simples, permite ao docente compreender os conhecimentos adquiridos pelos alunos e se existe algum aluno que ainda apresenta alguma dúvida e necessita de mais trabalho naquele conteúdo.

Felizmente, a maioria dos alunos conseguiu fazer a atividade corretamente.

Diário de Bordo, 11 de maio de 2021

Figura 55 - TAF sobre a massa

Na semana seguinte, interliguei as componentes curriculares para poder dar início ao estudo da capacidade. A verdade é que o docente deverá ser capaz de “(...) ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las” (Pombo, 1994, p.26). Considerando o que foi referido anteriormente, aproveitei a atividade que estava a desenvolver para a aquisição de conhecimentos referentes ao Estudo do Meio para dar início ao estudo de um conteúdo matemático.

No dia 17 de maio estávamos a trabalhar as propriedades dos materiais, sendo uma delas a solubilidade. Visto que esta propriedade se encontra relacionada com materiais líquidos, utilizei-a como ponte para introduzir a noção de capacidade.

De modo a interligar o estudo do meio e a matemática, peguei nas experiências da solubilidade e questioneei como se chamava o espaço ocupado pela água. Os alunos disseram volume, massa, até que um disse “capacidade”.

Diário de Bordo, 17 de maio de 2021

Realizámos um diálogo sobre capacidade e as suas medidas. Posteriormente, mostrei aos alunos diferentes copos medidores (com 50ml, 100ml, 250ml, 500ml, 600ml, 1000ml e 1500ml). Começamos por analisar o copo mais pequeno. De seguida, questionei quantos copos de 50ml caberiam dentro do copo de 100ml. Após as estimativas dos alunos, chamei um aluno para vir realizar a experiência e descobrir a resposta correta. Fomos seguindo o mesmo esquema para todos os outros copos (figura 56). No final, questionei quantos copos de 100ml seriam necessários para encher a garrafa com 1500ml. Acredito que seja importante que primeiro os alunos tentem descobrir sozinhos as respostas para então comprovarem com o auxílio do material.

De seguida, mostrei uma garrafa de 1,5 l e questionei quantos copos medidores de 100 ml iríamos precisar para encher esta garrafa, ao que o N respondeu “vamos precisar de 15 copos de 100 ml, porque 10 copos dará os 1000 ml e mais 5 copos dá 500 ml, logo dará os 1500 ml, que é 1,5l”. Fiquei espantada com o pensamento rápido do aluno em questão, bem como feliz por este ter percebido o que havia explicado.

Diário de Bordo, 17 de maio de 2021

Figura 56 - Experiência com os copos medidores

Toda esta experiência com os copos de diferentes medidas permitiu que os alunos interiorizassem os conceitos implícitos. Citando Ponte e Serrazina (2000) “Os conceitos e relações matemáticas são entes abstractos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos. Convenientemente orientada, a manipulação de material pelos alunos pode facilitar a construção de certos conceitos” (p.116).

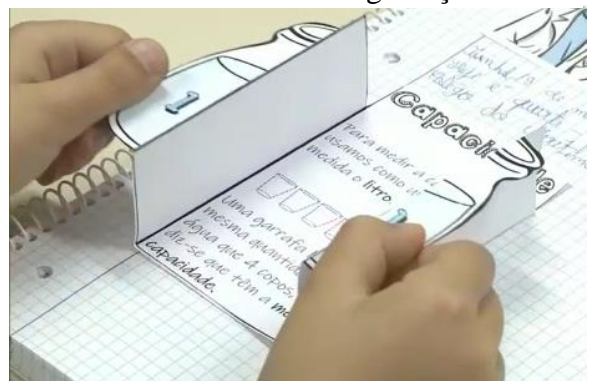
Para consolidação dos conceitos os alunos resolveram alguns exercícios do manual de matemática sugeridos pela professora cooperante. Os manuais escolares devem ser encarados como um recurso pedagógico importante, sendo que na Lei n.º46/86, de 14 de outubro é referenciado que “São recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) Os manuais escolares” (p.22).

No dia 19 de maio a professora cooperante pediu-me que gravasse um vídeo com a atividade da capacidade para ser publicado no Marítimo TV. Sendo assim, foi escolhido um aluno para me auxiliar nesta tarefa. O repórter do Marítimo TV veio à sala e enquanto gravávamos a experiência (figura 57) os restantes alunos construíram um desdobrável relacionado com esta temática (figura 58).

Figura 57 - Gravação da experiência da capacidade



Figura 58 - Desdobrável sobre a capacidade elaborado durante a gravação



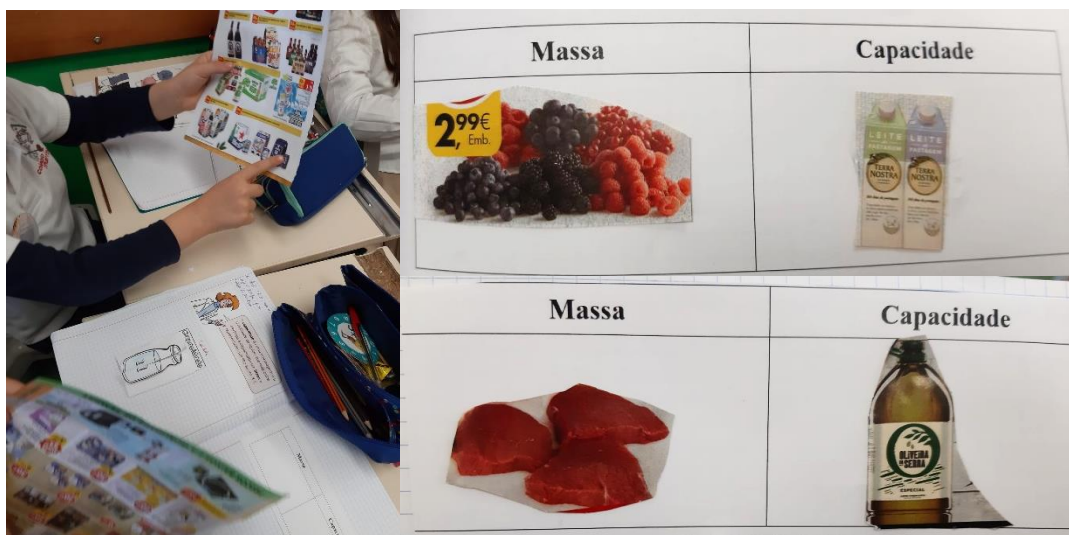
Por fim, para verificar se todos os conhecimentos tinham ficado compreendidos, realizei outra TAF global elaborada por mim. Esta consistia no preenchimento de uma tabela que distinguia a massa da capacidade. Para tal, os alunos deveriam procurar um objeto para

cada uma das medidas nos folhetos do Pingo Doce distribuídos previamente. Após esta procura deveriam preencher a tabela com os mesmos (figura 59).

Com esta atividade pude perceber que todos os alunos compreenderam os conceitos trabalhados.

Diário de Bordo, 19 de maio de 2021

Figura 59 - TAF sobre a massa e a capacidade



Concluída esta explanação e reflexão, acredito que a implementação deste conjunto de atividades permitiu que os alunos assimilassem os conteúdos trabalhados e potencializou o interesse, empenho e participação nos momentos de aprendizagem.

5.3. Os animais

O último conjunto de atividades que irei apresentar tem como tema central os animais e as suas características. Este tema foi escolhido especificamente para este dia visto este ser o Dia da África, um dos continentes com maior diversidade animal.

No dia 25 de maio dei início à aula com a leitura do livro *Artur e Clementina*, de Adela Turín e Nella Bosnia. Este livro tem como personagens principais duas tartarugas. Após a

leitura do conto, mostrei aos alunos uma caixa enorme que tinha trazido comigo. Porém, esta caixa encontrava-se tapada com um pano. Ao destapá-la os alunos puderam ver a minha tartaruga (figura 60).

Os alunos ficaram encantados com a Tary (nome da minha tartaruga). Falamos então um pouco sobre as características deste animal e depois mostrei uma escama da sua carapaça. No final, deixei que cada aluno viesse tocar na tartaruga.

Diário de Bordo, 25 de maio de 2021

Figura 60 - Alunos interagindo com a tartaruga

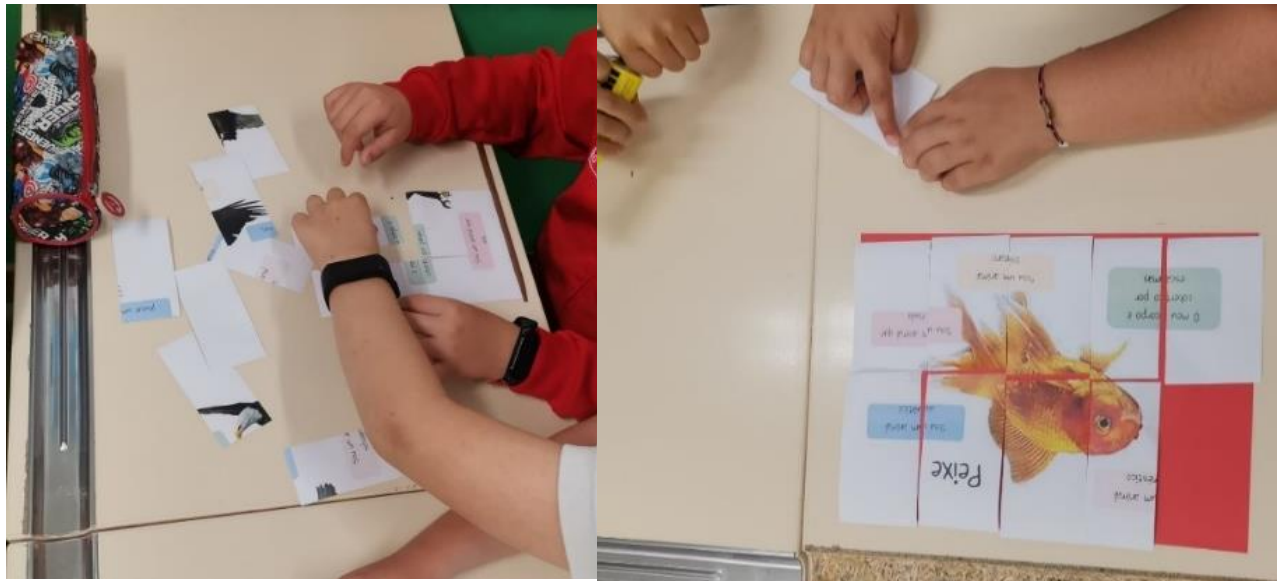


Após dialogar sobre a tartaruga e as suas características mostrei uma abelha que tinha encontrado morta perto de casa. Abordamos as suas características. Estes dois animais serviram de introdução para a discussão em grande grupo relativamente aos animais e as suas características principais (habitat, revestimento, alimentação, deslocação e reprodução). Considero que a utilização de materiais reais torna as aprendizagens muito mais significativas para os alunos, daí ter decidido utilizar estes animais para fazer a introdução ao tema deste leque de atividades.

Terminado o diálogo propus aos alunos a realização de uma atividade a pares. Ao trabalhar com um colega o aluno demonstra maior envolvimento na realização das tarefas

propostas (Lopes & Silva, 2009). Assim, foram formados os pares e explanada a atividade que iriam realizar. A cada par foram entregues peças de um *puzzle*. A tarefa era montar o *puzzle* e preparar a apresentação do mesmo aos colegas (figura 61). Cada um dos *puzzles* continha um animal e as suas características. A realização desta tarefa foi feita inteiramente pelos alunos, sendo que fiquei a circular pela sala de modo a auxiliar apenas se necessitassem.

Figura 61 - Construção do puzzle a pares

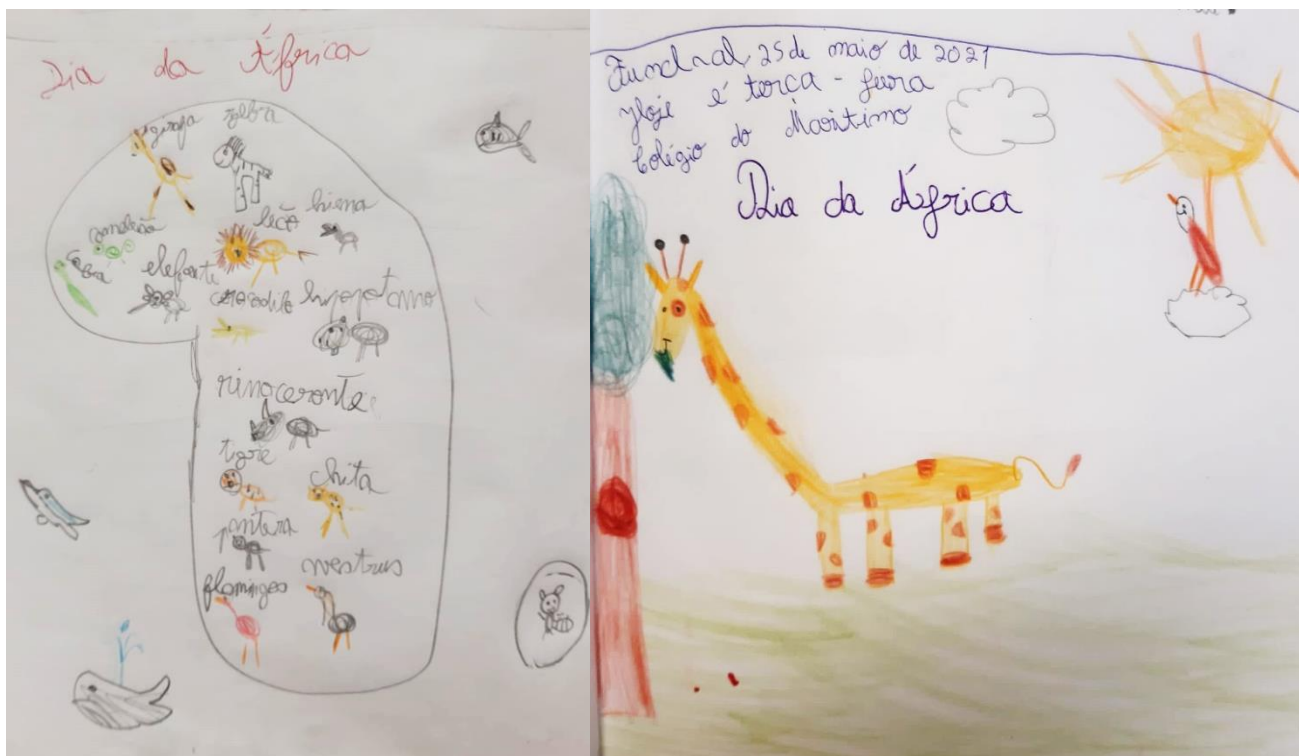


Concluída a construção do *puzzle* os alunos apresentaram à turma os seus animais (figura 62). Esta atividade teve como referência a metodologia de sala de aula invertida, havendo “(...) a criação deste ambiente de debate, partilha e interação que permite que a sala de aula se possa constituir como um espaço interativo onde os alunos são agentes ativos” (Cosme et al., 2021, p.110).

Figura 62 - Alunos apresentando os seus animais

Este é um grupo que não se encontrava habituado a apresentações à turma, pelo que foi visível algumas dificuldades e constrangimentos ao início. Porém, posteriormente alguns alunos vieram falar comigo e referiram que tinham gostado da atividade e que gostariam de realizar mais atividades como esta.

Após a apresentação de todos os pares, expliquei aos alunos que este dia era o Dia da África e abordamos alguns dos animais existentes neste continente. Então, pedi aos alunos que realizassem um desenho sobre este continente e os seus animais (figura 63). Estas simples tarefas implicam o desenvolvimento da criatividade das crianças, promovendo assim uma aprendizagem significativa para as mesmas, pois como nos explicita Carbajo (2000) não pode haver aprendizagem significativa se o aluno não puder dar asas à sua criatividade e pensar livremente.

Figura 63 - Desenhos sobre o Dia da África e os seus animais

De modo a trabalhar o conteúdo de Português solicitado pela professora cooperante, decidi utilizar um texto que tivesse como personagem principal um animal, neste caso uma tartaruga. Assim foi possível fazer a passagem do Estudo do Meio para o Português de uma forma natural. Entreguei aos alunos o referido texto. Trabalhamos o mesmo, analisando os seus constituintes. Posteriormente, respondemos às questões de interpretação do texto, sendo a última direcionada para o conteúdo a trabalhar, sendo este a translineação.

Por fim, a professora cooperante tinha-me solicitado que realizasse uma revisão dos conteúdos matemáticos que tinham sido trabalhados, pelo que elaborei diversos exercícios contendo os referidos conteúdos e os animais abordados ao longo do dia. Mais uma vez, acredito que foi possível realizar a transição entre as componentes curriculares sem haver quebras no seguimento do raciocínio dos alunos, isto é, foram ultrapassadas as fronteiras disciplinares e praticada a articulação das disciplinas entre si (Fourez, 2008).

Às 12h30 regressamos à sala e entreguei a cada aluno uma cópia dos exercícios de matemática que construí, que têm por base os animais. Assim, houve um seguimento do que estava a ser trabalhado anteriormente.

Diário de Bordo, 25 de maio de 2021

A realização de atividades que tenham como temática central os animais costuma ser uma mais-valia para a aquisição e assimilação de conhecimentos, dado a curiosidade natural das crianças por este tema. Um dos aspetos positivos deste conjunto de atividades que gostaria de destacar foi o cuidado para que não houvesse quebras entre as diferentes componentes do currículo, havendo interdisciplinaridade.

6. Projeto de Investigação-Ação

6.1. Enquadramento do problema

Nas primeiras semanas de observação, ao dialogar com a professora cooperante, tornou-se evidente as dificuldades dos alunos na área do Português, mais especificamente nos domínios da leitura e da escrita. Estas dificuldades poderiam ser explicadas devido ao período de confinamento que ocorreu no ano de 2020. Neste período estes alunos encontravam-se no 1.º ano, sendo este um momento crucial para a aquisição dos conhecimentos base destes domínios. Devido às restrições e limitações deste período, a docente da turma confidenciou-me que tornou-se extremamente complicado promover a aquisição dos referidos conhecimentos.

Tendo tudo isto em consideração apostei nestas temáticas e centralizei a minha questão de investigação-ação nas mesmas. Como nos explicita Rebelo (2001) é nos primeiros anos de escolaridade “(...) que se dedica grande parte do tempo de ensino explicitamente à aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a nela obter competência suficiente para poder utilizá-las em aprendizagens posteriores” (p.69).

6.2. Questão de Investigação-Ação

Seguindo a linha de pensamento da problemática, apresentada anteriormente, formulei uma questão que serviu de alicerce às estratégias e atividades planeadas e desenvolvidas.

Assim, formulei a seguinte questão de investigação-ação:

Como promover a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita na turma do 2.ºA?

6.3. Estratégias de Intervenção

Para a concretização deste projeto de investigação-ação decidi dividir as estratégias em dois grupos. O primeiro grupo diz respeito às estratégias relacionadas com a leitura e o segundo grupo engloba as estratégias relacionadas com a escrita.

6.3.1. Estratégias para a aquisição e desenvolvimento da leitura - *Leitura gratuita do livro Quando a minha irmã nasceu...*, de Maria Inês Almeida

Dentro das estratégias para a aquisição e desenvolvimento da leitura desenvolvi as seguintes estratégias específicas: realização da leitura gratuita, concretização de leitura corrida e execução de leitura com personagens. A implementação de estratégias que motivem nas crianças a aprendizagem da leitura constitui-se como um modo de “(...) ajudá-las a construir os alicerces e as paredes ou, dito por outras palavras, a prepararem as estruturas cognitivas e as capacidades perceptivas e motoras para a aprendizagem da escrita” (Marques, 1991, p.5).

A primeira estratégia específica concerne na realização da leitura gratuita. Esta consiste na leitura de diversas histórias para que os alunos possam ouvir e ter contacto com diferentes livros, sem pedir atividades adjacentes à mesma.

Paralelamente, acredito que esta é uma ótima forma de diálogo com os alunos. É importante ressaltar que alunos do 1º ciclo são crianças que estavam habituadas a ouvir histórias no pré-escolar e, como tal, estas histórias que se encontram “(...) tão presentes no pré-escolar não devem ser esquecidas no 1º Ciclo” (Louçada, 2013, p. 14). Assim, todos os dias ao chegar à sala de aula lia uma história escolhida por mim previamente, podendo esta estar ou não relacionada com o que seria trabalhado ao longo do dia.

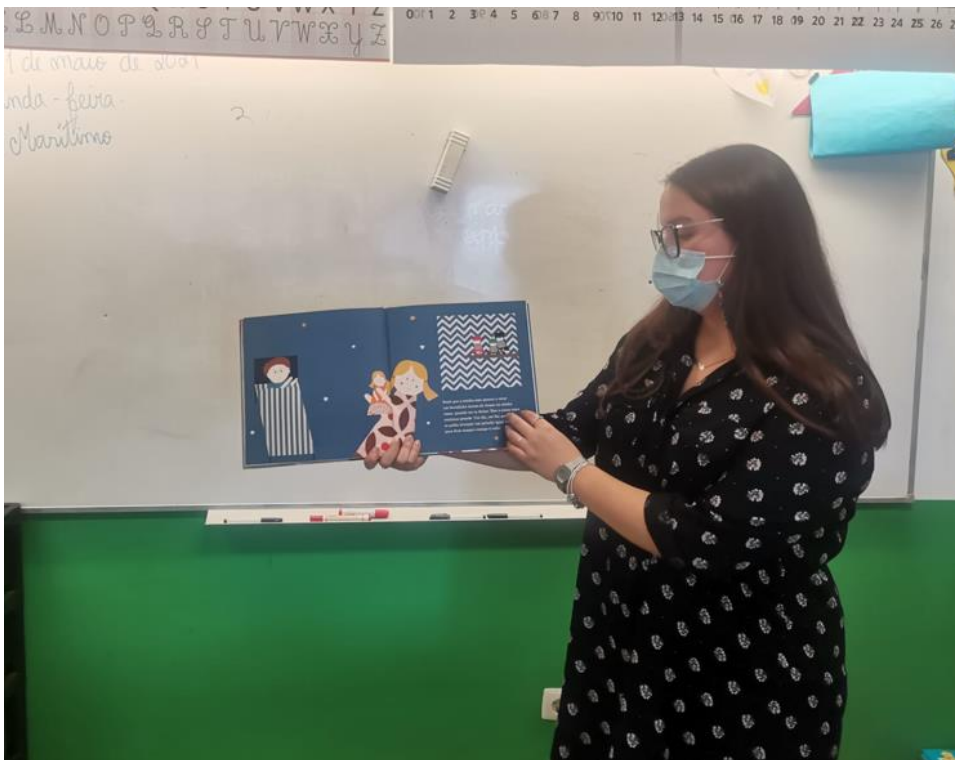
A segunda estratégia específica consiste na leitura corrida. Neste tipo de leitura começa um aluno a ler e, quando o docente acha pertinente, chama o nome de outro aluno para dar continuidade à leitura. Isto faz com que todos os alunos estejam a acompanhar a leitura, pois nunca sabem quando poderão ser chamados.

Por fim, a terceira e última estratégia específica deste grupo consiste na leitura com personagens. Esta só podia ser implementada em textos com falas, mas era a estratégia mais apreciada pelos alunos. Para a sua realização basta nomear alguns alunos, associando-os às personagens do texto. Depois é feita a leitura pelos alunos escolhidos, sendo que cada um deverá estar atento à sua vez de intervir. Esta última estratégia específica permite aos alunos a “(...) simulação de diferentes papéis interacionais” (DGE, 2018c, p. 6).

A implementação destas estratégias de leitura mostra-se crucial nesta fase de desenvolvimento das crianças, pois a “(...) leitura desempenha um papel primordial nos primeiros anos de escolaridade e o percurso futuro do aluno irá depender da forma como adquiriu as respetivas competências” (Bento, 2016, p. 13).

A atividade que escolhi para a representação deste grupo de estratégias foi referente à primeira estratégia específica, mais precisamente a leitura gratuita do livro *Quando a minha irmã nasceu...*, de Maria Inês Almeida. Esta atividade ocorreu no dia 31 de maio de 2021, sendo este o Dia dos Irmãos. Como tal, decidi trazer um livro que retratasse a realidade de ter um irmão, lendo a história referida anteriormente (figura 64).

Figura 64 - Leitura gratuita do livro *Quando a minha irmã nasceu...*, de Maria Inês Almeida



A atividade de leitura gratuita permite que os alunos tenham contacto com livros diariamente, o que pode não ocorrer com a maioria das crianças. O livro deve ser encarado como “(...) o lugar de contacto com a matéria, material e imaterial, que permite que o

presente e o passado sejam no futuro transmitidos” (Cesário, 2014, p. 20) e, como tal, permite a desenvoltura da capacidade imaginativa dos alunos.

6.3.2. Estratégias para a aquisição e desenvolvimento da escrita - *Produção de texto em grupo com o tema “Irmãos”*

O segundo grupo consiste nas estratégias direcionadas para a aquisição e desenvolvimento da escrita, apresentando como estratégias específicas: preenchimento de textos com lacunas, produção de textos individuais e elaboração de textos em grupo.

Estas estratégias pretendem motivar as crianças para a aprendizagem da escrita. Quando as crianças se sentem motivadas a aprender “(...) têm vontade de ler e escrever cada vez mais, sentindo-se mais confiantes e reconhecidas pelo prazer da recompensa no sucesso obtido” (Rombert, 2020, p.27).

A primeira estratégia específica está relacionada com os textos com lacunas. Estes consistem em textos que apresentam palavras com espaços no seu interior, onde o aluno deverá ser capaz de descodificar quais as letras que faltam, de forma a completar a palavra corretamente. Esta estratégia permite que o aluno compreenda a construção das diversas palavras.

As outras duas estratégias específicas mostram-se muito similares, mas têm algo que as diferencia. Assim sendo, a segunda estratégia específica é a escrita de textos de forma individual. Aqui é possível verificar as capacidades dos alunos numa produção de escrita autónoma. Através desta estratégia é possível verificar se os alunos são capazes de utilizar os “(...) sinais gráficos convencionais de que uma língua dispõe, mas também o seu sistema sintático e semântico, em textos portadores de mensagens significativas” (Rebelo, 2001, p. 44).

A terceira estratégia específica apresenta o mesmo objetivo, ou seja, a escrita de um texto. Porém, aqui a atividade é desenvolvida em grupo, o que permite a partilha de ideias e complementaridade de opiniões. Ao implementar esta estratégia torna-se possível dinamizar atividades que promovam uma aprendizagem ativa dos alunos. Esta aprendizagem ativa “(...)

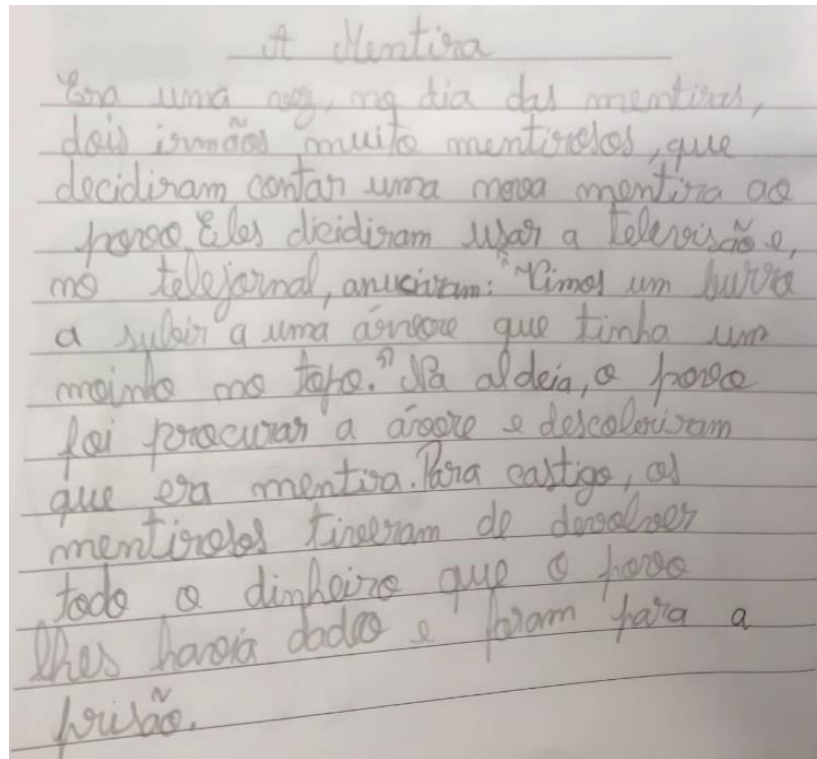
pode tornar a disciplina ou a unidade curricular mais agradável para professores e alunos e, o mais importante, pode levar os alunos a pensar criticamente” (Lopes et al., 2019, p.24).

Para espelhar uma das estratégias deste grupo elegi uma atividade que decorreu igualmente no dia 31 de maio, dando continuidade ao tema do Dia dos Irmãos. Esta consistiu na escrita em grupo de um texto com o tema “irmãos”. Num primeiro momento, respondemos às questões base de um texto narrativo, sendo elas: “Quando?”, “Quem?”, “Onde?”, “O quê?” e “Como?”. Após a realização deste primeiro passo, demos um título ao nosso texto. De seguida, fizemos “(...) a elaboração coletiva de conteúdos para o texto em grupo” (DGE, 2018c, p. 9), discutindo ideias de como seria o texto e da sequencialidade dos acontecimentos. Por fim, fui escrevendo o texto no quadro, apontando as diferentes ideias dos alunos, enquanto estes copiavam para o caderno. Como referido anteriormente, esta atividade permite a partilha de ideias e a compreensão do processo de escrita de um texto, neste caso, narrativo.

Figura 65 - Texto escrito em grupo

23.1 Começa por registar as tuas ideias sobre a história que imaginaste.

Quando?	Quem?	Onde?
No dia dos mentiras	2 mentirosos	da aldeia
O quê?	Como?	
contaram mentiras	Meio de comunicação: a televisão.	



Assim, através da implementação destas estratégias o aluno compreende o processo de escrita. Compreende de igual forma que esta, além de uma atividade motora, é também uma atividade cultural e social, pois quando escrevemos é para transmitir conhecimentos e pensamentos para outra pessoa (Rombert, 2020).

6.4. Fases do Projeto

Tal como ocorreu no projeto de investigação-ação realizado em contexto Pré-Escolar⁸, também este projeto teve como base os quatro momentos fundamentais: observar/planear, agir, refletir e avaliar.

Este projeto iniciou-se no dia 12 de abril e terminou no dia 9 de junho de 2021, percorrendo todas as etapas mencionadas anteriormente. O cronograma presente na tabela 9 encontra-se organizado pelos meses e semanas de intervenção desta PPII, apresentando as fases de implementação deste projeto.

Tabela 9 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPII

CRONOGRAMA											
Fases	Procedimentos	Duração									
		Abril			Maio				Junho		
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
Planear	1 ^a Observação										
	Formulação da questão-problema										
	Definição de estratégias										
Agir	Operacionalização das estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										
Avaliar	Apresentação do projeto										

⁸ Apresentado no capítulo 5, no ponto 6.4. Fases do projeto.

7. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica II

Durante a prática desenvolvida nesta PPII em contexto de 1.º ciclo pude implementar diversas estratégias e atividades que potencializaram a aprendizagem, ou seja, a “(...) apropriação de conhecimentos, de saber-fazer, de saber estar” (Perraudau, 2006, p.21) por parte dos alunos da turma do 2.ºA.

O período de observação que deu início a esta PP mostrou-se fulcral para a minha intervenção nas restantes semanas. Através deste pude conhecer os alunos e o funcionamento daquela sala de aula e adaptar-me às suas necessidades e características. Assim, pude também compreender como conciliar as aprendizagens do currículo com o Perfil dos Alunos, sendo que este nos refere a importância de

uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2017, p.10).

Uma das decisões que tomei logo naquelas primeiras semanas de observação foi a de utilizar, sempre que possível, objetos reais, de modo a tornar a aprendizagem daqueles alunos o mais verídica possível. Deste modo, na realização de experiências e no desenvolvimento de atividades permitia aos alunos o contacto direto com os materiais. Exemplo disso foi a atividade das propriedades dos materiais em que os alunos puderam explorar e comprovar as referidas propriedades em materiais verdadeiros (areia, pedra, madeira, açúcar, azeite, entre outros). O papel primordial do docente nestas explorações é o de acompanhar o aluno, tornando-o protagonista da sua aprendizagem e criar as condições necessárias para que o aluno possa descobrir sozinho os conhecimentos (L'Ecuyer, 2017).

O trabalho em grupo constituiu outra dinâmica que decidi experimentar com os alunos desta turma, uma vez que estes não tinham por hábito realizar atividades desta forma. Como

tal, dinamizei algumas atividades utilizando esta dinâmica e os alunos mostraram níveis de satisfação e aprendizagem muito elevados. O trabalho em grupo permite “(...) ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências” (Pato, 1995, p.9). Para tal, comecei por desenvolver trabalhos a pares e depois então fui aumentando a dimensão dos grupos, para que os alunos aprendessem a considerar a perspectiva dos colegas e conciliar as suas ideias com as dos outros (Martins et al., 2017).

O projeto de investigação-ação que desenvolvi nesta PPII teve por base a questão *Como promover a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita na turma do 2.ºA?*, que advém das dificuldades que os alunos desta turma apresentam nestes domínios do Português. Com as estratégias implementadas acredito que tenha havido uma melhoria geral destas competências, pois pude observar que no final da minha intervenção os alunos já produziam textos com maior autonomia e faziam mais facilmente as suas leituras. Contudo, este é um trabalho que teve de ser continuado pela professora titular da turma, uma vez que o processo de compreensão da leitura vai melhorando conforme a instrução específica do docente, para que o aluno compreenda os passos a implementar para ser um bom leitor (Cruz, 2020).

Um aspeto importante a referir é a avaliação. Esta “(...) orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2936), podendo ser tanto sumativa como formativa. Ao longo deste estágio tentei implementar diferentes instrumentos e técnicas de avaliação formativa. Segundo Cosme et al. (2020) os “(...) instrumentos de avaliação são o grande veículo de recolha de evidências sobre os níveis de aprendizagem em que se encontram os alunos ou os objetivos de aprendizagem por eles atingidos” (p.141).

Outro aspeto que gostaria de abordar nesta reflexão é o controlo do grupo. Este era um grupo fácil de trabalhar, contudo aquando da realização de atividades mais práticas demonstravam elevados níveis de excitação e euforia, o que me fazia perder um pouco o controlo do grupo, denotando-se alguma indisciplina. Esta indisciplina poderá levar a

complicações no trabalho do docente, ao aumento das dificuldades dos alunos, bem como ao decréscimo da produtividade da turma em geral e à implementação de um ambiente insatisfatório na sala de aula (Cunha & Monteiro, 2018). Assim, quando eu sentia alguma dificuldade em controlar o grupo a professora Joana arranjava alguma forma de intervir e auxiliar-me neste aspeto.

Por fim, não poderia terminar esta reflexão crítica sem ressaltar a interdisciplinaridade, sendo esta a “(...) prática de interconexão das disciplinas” (Fourez, 2008, p.74). Apesar de nem sempre alcançar plenamente o seu objetivo, tentei ao máximo articular os diferentes saberes de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos.

Capítulo 7 - Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano de escolaridade

Este capítulo tem por objetivo ilustrar alguns dos tópicos relevantes da PPIII desenvolvida no 1.º CEB, mais precisamente numa turma de 3.º ano.

No dia 11 de outubro deu-se início à PPIII, terminando a 15 de dezembro de 2021. Mais uma vez, esta prática teve uma carga horária de cento e vinte horas, estando estas distribuídas pelas nove semanas de intervenção, com as duas primeiras reservadas para a observação. De igual modo, a intervenção decorria de segunda-feira a quarta-feira, totalizando cinco horas diárias.

Esta prática voltou a decorrer no Colégio do Marítimo, na mesma turma da prática anterior. Como tal, dispensam-se as caracterizações do meio envolvente, da instituição e da sala de aula. Farei então a caracterização da turma, enfatizando somente aqueles aspetos em que houve alterações. Dado ser a mesma turma, a professora cooperante foi também a mesma, sendo que continuei a ser acompanhada pela Professora Joana.

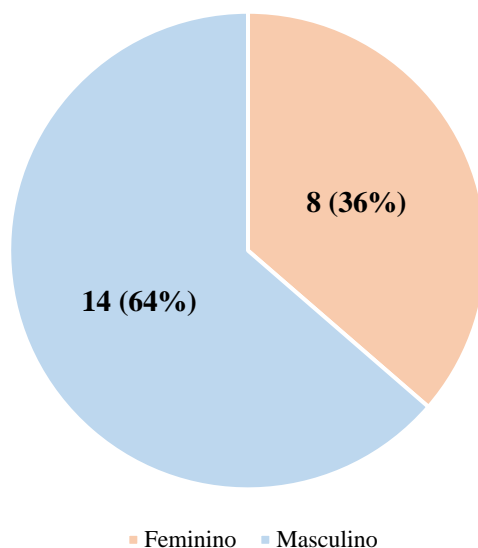
O facto de trabalhar com a mesma turma da prática anterior mostrou-se uma mais-valia, uma vez que já conhecia os alunos e as suas características, podendo assim planificar de modo a “(...) diferenciar o ensino, para que os alunos aprendam com significado (isto é, com compreensão e profundamente) e para que a avaliação esteja plenamente integrada no processo educativo e formativo” (Fernandes, 2011, p.7).

1. Caracterização da Turma: 3.ºA

A turma do 3.ºA é composta por vinte e dois alunos, oito meninas (36%) e catorze meninos (64%), com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. É de salientar que houve a saída de duas meninas e a entrada de um menino para a turma.

Gráfico 4 - Género dos alunos do 3.ºA

Género dos alunos do 3.ºA



A nível da organização do tempo pedagógico houve algumas alterações, decorrendo então a componente curricular desta turma entre as 9h00 e as 15h00, tendo a sua organização representada na tabela 10. Importa referir que esta organização era flexível conforme as necessidades dos alunos.

Tabela 10 - Horário Semanal do 3.ºA

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h00 - 10h15	Português	Matemática	Português	Matemática	Estudo do Meio
10h15-10h45	Lanche				
10h45 - 11h30	Artes Visuais	Música	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português
11h30 – 12h30	Matemática	Matemática	Educação Física	Inglês	
12h30 – 13h30	Almoço				
13h30 – 15h00	Inglês	Português	Matemática	Português	Artes Visuais

2. Momentos de Aprendizagem

À semelhança do que ocorreu nos estágios anteriores, nesta prática tentei igualmente promover aprendizagens que estivessem de acordo com os interesses e as necessidades do grupo de alunos da turma do 3.ºA. Uma vez que já conhecia o grupo na sua maioria esta tarefa de planificação foi mais fácil, sendo esta uma tarefa de decisão, responsabilidade e coragem (Cosme et al., 2021).

Deste modo, irei apresentar três conjuntos atividades que foram planeados e dinamizados nesta PPIII tendo em consideração o que foi referido anteriormente.

2.1. A saúde do meu corpo

O conjunto de atividades que será explanado de seguida teve como intuito principal a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre determinados conteúdos de Estudo do Meio. A avaliação e a recolha de informações são fundamentais

Porque a aprendizagem é a essência de toda a actividade desenvolvida na escola, e fora dela, e porque precisamos de informação para perceber se há aprendizagens que já foram alcançadas e outras que estão a revelar a existência de obstáculos e dificuldades, necessitando de mais tempo ou de abordagens diferentes (Neves & Ferreira, 2015, p.35).

No dia 9 de novembro demos início à aula com um debate sobre alguns temas dos cuidados com o nosso corpo e a nossa saúde, sendo eles: mordeduras de animais; picadas de abelhas/vespas; hemorragias; queimaduras; e caixa de primeiros socorros. Estas foram as temáticas solicitadas pela professora cooperante para serem trabalhadas com os alunos. Segundo o PA os alunos deverão ter a capacidade de “(...) compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos” (Martins et al., 2017, p.30). Este debate correu como previsto uma vez que pude compreender quais os conhecimentos dos alunos sobre as temáticas abordadas.

Terminado o debate propus aos alunos a realização de um trabalho de grupo sobre as temáticas debatidas. Antes de dar início à concretização do trabalho em grupo, deixei claro o objetivo do trabalho, sendo este a elaboração de um cartaz referente a uma das temáticas. Paralelamente, dialogamos sobre as regras inerentes ao trabalho de grupo. Pato (1995) refere que o ponto de partida de um trabalho de grupo constitui-se no esclarecimento de um conjunto de regras funcionais e básicas.

A planificação desta atividade contemplava cinco grupos, contudo não foi possível formar os cinco grupos, passando a haver somente quatro. Esta é uma das vantagens da planificação conter um carácter flexível permitindo alterações conforme as necessidades e dificuldades.

Tive de alterar o meu plano inicial, que consistia em cinco grupos, passando só para quatro, uma vez que só quatro alunos tinham trazido tablet.

Diário de Bordo, 9 de novembro de 2021

Após a explanação das regras e a formação dos grupos, foi eleita uma temática para cada grupo e entregue os papéis de identificação de tarefas de cada elemento do grupo. Segundo Lopes e Silva (2009) “Os papéis indicam o que pode esperar cada membro do grupo que os outros façam e, conseqüentemente, o que cada um deles está obrigado a fazer” (p.23). Deste modo, existe uma maior organização e autonomia do grupo de trabalho.

Depois deste período de explanação inicial, os alunos começaram a desenvolver os seus trabalhos (figura 66). Para tal, puderam utilizar os manuais e os tablets para fazer as suas pesquisas e cartolinas, folhas, diferentes materiais de escrita, papéis de diferentes categorias, cola e tesoura para a construção do cartaz.

Figura 66 - Alunos realizando o trabalho de grupo sobre os cuidados com o corpo



Quando concluíram os seus cartazes discutimos em grande grupo como procederíamos à apresentação dos mesmos e depois demos início às apresentações (figura 67). A meu ver estas decisões devem ser tomadas com os alunos e não só pela docente de modo a incluir os alunos na sua aprendizagem. Paralelamente, estes ganham maior autonomia e responsabilidade na tomada de decisões.

Após discutir com os alunos, decidimos que seria escolhido um representante do grupo, que seria responsável por apresentar o cartaz à turma. Deste modo, dei algum tempo para que os alunos se preparassem para a apresentação.

Diário de Bordo, 9 de novembro de 2021

Figura 67 - Alunos apresentando os seus trabalhos

Em suma, a construção destes cartazes constituiu-se como um elemento de avaliação formativa, pois permitiu avaliar os conhecimentos dos alunos, não só a nível da componente do Estudo do Meio, como também a nível das TIC, observando as aptidões de pesquisa dos alunos. Paralelamente, permitiu desenvolver nos alunos competências cognitivas e sociais. Assim, podemos concluir que as atividades de grupo “(...) criam uma dependência positiva mútua entre os membros do grupo. Quando a cada membro do grupo é dada responsabilidade pela aprendizagem de uma determinada tarefa por todos os outros membros, as crianças começam a sentir-se responsáveis umas pelas outras” (Webster-Stratton, 2017, p.246).

2.2. A centena de milhar

No dia 23 de novembro de 2021 tinha de trabalhar com os alunos a centena de milhar, conteúdo da componente curricular de Matemática. Como nos referem as AE de Matemática do 3.º ano o aluno deverá ser capaz de “Ler e representar números no sistema de numeração decimal até à centena de milhar, identificar o valor posicional de um algarismo e relacionar os valores das diferentes ordens e classes” (DGE, 2018e, p.7).

Para dar início às atividades referentes ao conteúdo a trabalhar fiz uma ponte com a atividade que tinha sido dinamizada anteriormente. No início da manhã deste dia trabalhamos um texto referente aos duendes que trabalham para o Pai Natal. Como tal, de modo a não haver quebras no raciocínio, disse aos alunos que o Pai Natal tinha entregue aos duendes uma lista com os brinquedos a serem construídos. Escrevi a referida lista no quadro. Esta lista continha diversos números, inclusivamente um número contendo uma casa na centena de milhar. Solicitei aos alunos que lessem a lista.

Utilizei esta estratégia para ver se os alunos conseguiam ler o último número sozinhos, visto este ter centenas de milhar (o número era 132800). Intuitivamente, os alunos conseguiram ler aquele número tão grande, ainda desconhecido para eles.

Diário de Bordo, 23 de novembro de 2021

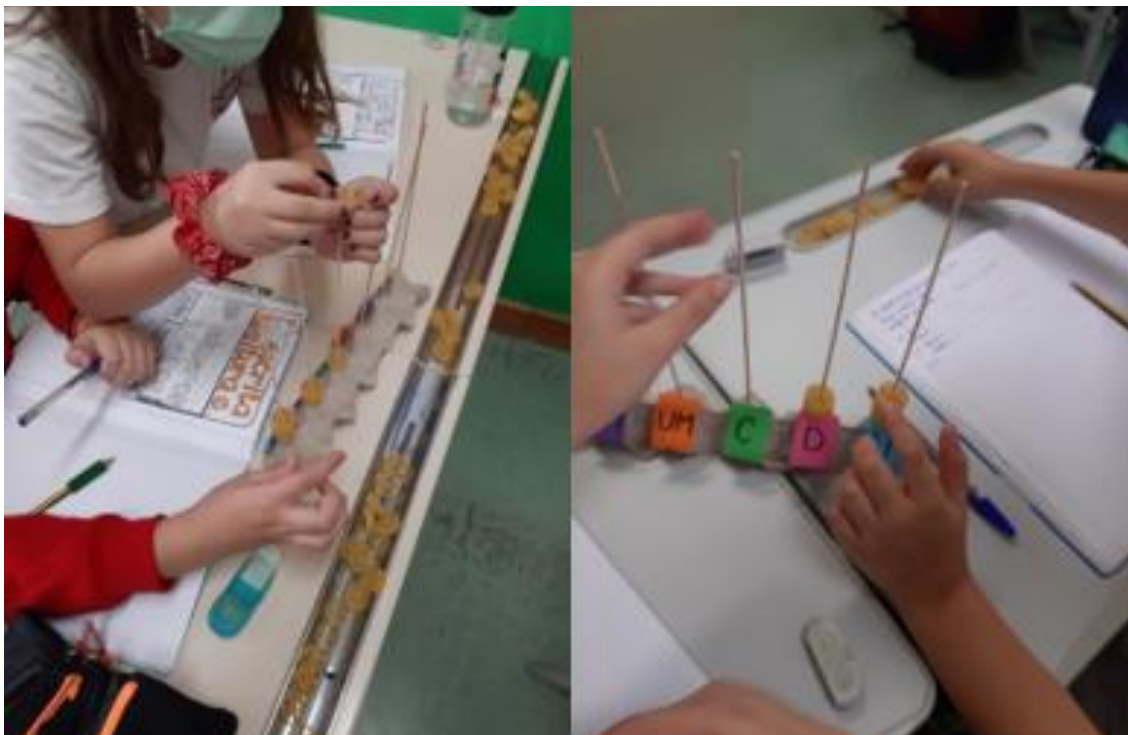
Posteriormente referi que os duendes estavam muito confusos com aqueles números e pediram a ajuda dos alunos daquela turma para organizar e explicar os mesmos. Para tal, expliquei que tinha trazido uma ferramenta muito útil, o ábaco (figura 68). Estes ábacos foram construídos por mim especificamente para o desenvolvimento desta atividade. A utilização de materiais diferenciados permite um maior envolvimento dos alunos e, de acordo com Serrazina (2017) ao planificar atividades matemáticas é fulcral que os docentes “(...) selecionem tópicos ou conceitos específicos e identifiquem tarefas particulares, estratégias de ensino e materiais adequados para que os alunos discutam e se envolvam com os tópicos ou conceitos” (p.24).

Figura 68 - Ábaco

Foram formados pares e entreguei a cada par um ábaco. Este era um instrumento já conhecido pelos alunos, pelo que solicitei que representassem o primeiro número presente na lista dos duendes. Após a representação correta, pedi a cada aluno que escrevesse no caderno aquele número por classes e por ordens. Procedemos do mesmo modo para todos os outros números presentes na lista (figura 69). Ao realizarem esta atividade a pares os alunos puderam discutir ideias e partilhar os conhecimentos. Vitorino (2008) esclarece-nos que a discussão que decorre entre os pares caracteriza-se pela análise do pensamento do colega e pela compressão da perspetiva do outro, sendo estas ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio da criança na idade escolar.

Decidi fazer esta atividade a pares para que os alunos pudessem se entretajar e partilhar ideias.

Diário de Bordo, 23 de novembro de 2021

Figura 69 - Alunos a utilizarem os ábacos

Finda a representação dos números existentes na lista e a explanação da centena de milhar, deixei que os alunos explorassem livremente o material. Para tal, solicitei que cada um representasse um valor com o intuito do colega identificar o referido número. Mais uma vez, através desta simples atividade foi possível desenvolver nos alunos as competências sociais, permitindo que o aluno aprenda a “(...) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (Martins et al., 2017, p.25).

2.3. Fico doente se tocar em alguém doente?

O conjunto de atividades que irei apresentar de seguida tem como tema central as doenças contagiosas do foro respiratório, sendo que foram dinamizadas atividades referentes às componentes curriculares de Português e Estudo do Meio, com o intuito de implementar a interdisciplinaridade.

Neste texto a personagem principal faz confusão entre dois sinais de pontuação, sendo exatamente este o conteúdo que pretendia trabalhar a nível do Português. Assim, este texto demonstrou-se pertinente para trabalhar todos os conteúdos pretendidos, abordando os sinais de pontuação e as doenças do foro respiratório.

Deste modo, os alunos realizaram uma atividade de exploração do texto, identificando todos os sinais de pontuação existentes no mesmo (figura 71). Para consolidar este conteúdo realizamos um pequeno debate e os alunos preencheram um *Flipbook* (figura 72). Com o preenchimento deste *Flipbook* os alunos puderam ficar com um registo no caderno sobre o conteúdo trabalhado. Os alunos fizeram este preenchimento de forma autónoma, permitindo assim que eu pudesse circular entre os mesmos e para além de verificar a compreensão do conteúdo a ser trabalhado, auxiliar também na resolução de possíveis dúvidas.

Figura 71 - Resultado final da identificação dos sinais de pontuação no texto

As consultas do Dr. Serafim e a bronquite da senhora Adriana

O Dr. Serafim olhou para o relógio: quase nove horas! O seu primeiro paciente estaria no consultório dentro de poucos minutos.

Nos arredores da cidade, senhora Adriana não acordou bem-disposta. Era o dia da sua consulta, tinha de estar no médico às nove horas em ponto para ver se conseguia curar aquela bronquite. Decidida, caminhou em direção ao consultório, assim que chegou, tlim-tlim, tocou à campainha.


Nada. A senhora Adriana fez truz-truz com a mão e esperou um pouco mais.

À passava das nove e meia quando a senhora Adriana perdeu a paciência. Vou para casa mais a minha bronquite, mas o doutor vai saber que estive cá! Ai isso é que vai! Vou perguntar se hoje não há consultas! Dizendo isto, sacou de uma caneta e de um bloco de notas que trazia na carteira.

Só que a senhora Adriana era um pouco distraída.

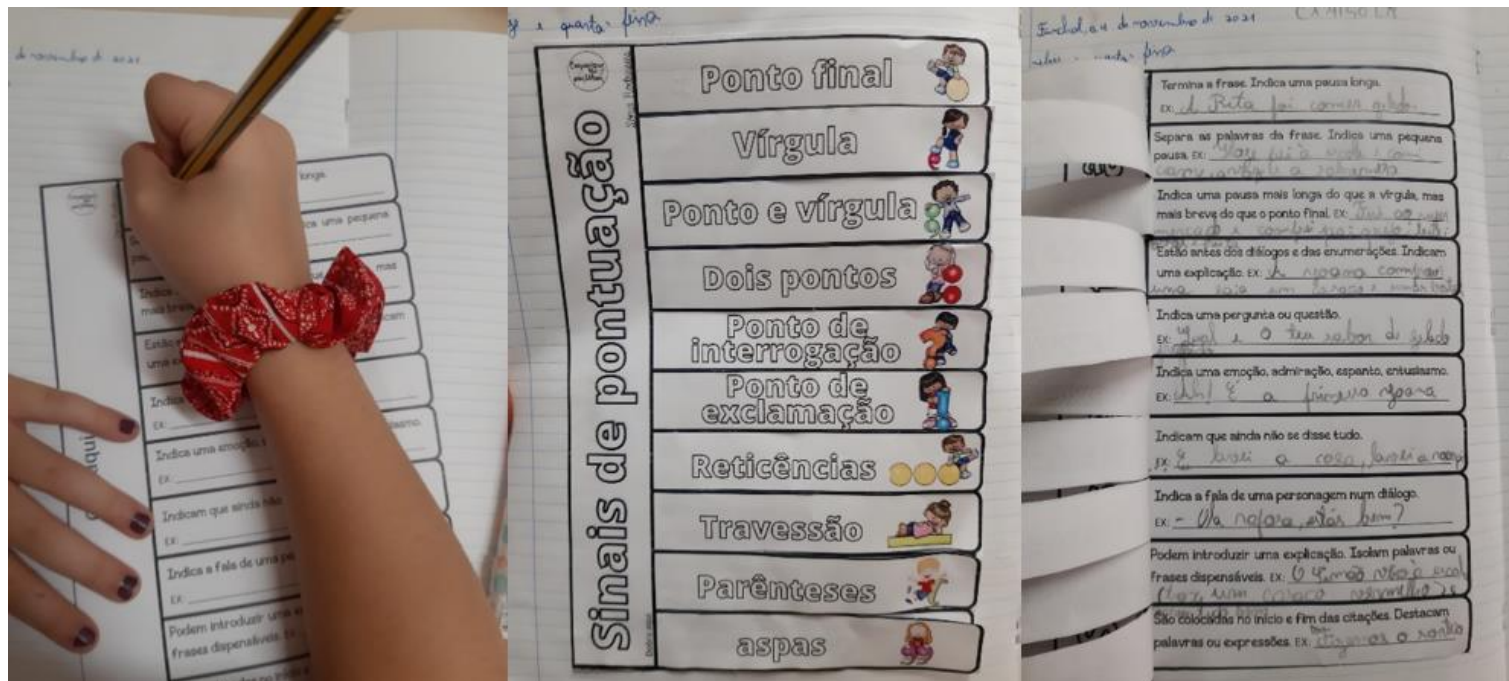
Ora, como todos sabem, uma pergunta é feita com a ajuda de um ponto de interrogação. Mas, naquela manhã, em vez de escrever Hoje não há consultas, a senhora Adriana escreveu: Hoje não há consultas.

Prendeu o papel junto ao óculo da porta e foi-se embora cheia de raiva e ainda mais maldisposta do que tinha acordado.



— ponto final — vírgulas — aspas
 — ponto exclamativo — dois pontos — reticências
 — ponto interrogação — travessão

Figura 72 - Flipbook sobre os sinais de pontuação



Este texto permitiu então trabalhar a componente curricular de Estudo do Meio. Comecei por dialogar com os alunos sobre a doença da personagem principal e, posteriormente, sobre todas as doenças em geral, afunilando para as doenças contagiosas.

Depois foquei na doença da personagem principal do texto, debatemos sobre este assunto e por fim questionei como eram transmitidas as doenças. O I. disse “pode ser transmitido através do contacto entre as pessoas”.

Diário de Bordo, de novembro de 2021

Partindo da resposta do aluno propus a realização de uma simples atividade experimental. Como nos explicam Matos e Valadares (2001) “A ciência apresenta enormes potencialidades que permitem envolver o aluno activamente, interessando-o pela sua própria aprendizagem” (p.229). A atividade experimental desenvolvida intitulava-se “Fico doente se tocar em alguém doente?” e tinha por objetivo descobrir se as doenças realmente são transmitidas através do contacto. A meu ver o desenvolvimento de atividades experimentais mostra-se como uma mais valia para a aquisição de conhecimentos, pois permite que os alunos construam a sua própria aprendizagem através da descoberta.

Para a realização da atividade comecei por distribuir um protocolo a cada aluno e, após algum tempo para que os alunos o pudessem ler e explorar, procedemos à leitura dos materiais e procedimentos e os alunos preencheram individualmente o campo da previsão. Tendo em conta o ano de escolaridade desta turma, o protocolo foi desenvolvido de forma simples e intuitiva, para que os alunos fossem capazes de compreender tudo o que este contemplava. Paralelamente, construí dois protocolos distintos, sendo um adaptado para aqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades.

Após a exploração da primeira parte do protocolo demos início à realização da atividade experimental. Para tal, chamei alguns alunos para procederem à identificação das maçãs (figura 73).

Figura 73 - Alunas identificando as maçãs



De seguida, outros alunos vieram para realizar a segunda parte da experiência, que consistia em transferir os micróbios da maçã podre para uma das maçãs saudáveis com a utilização de um palito (figura 74). No final, as maçãs foram colocadas dentro de uma caixa (figura 75).

Figura 74 - Alunos a espetar o palito

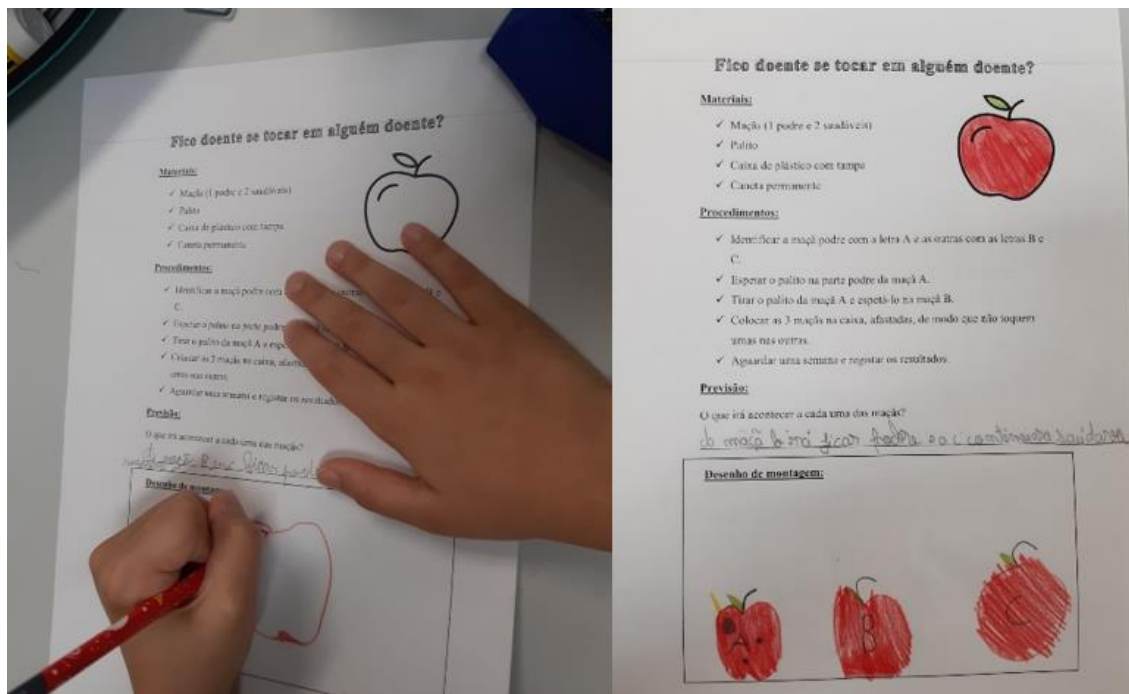


Figura 75 - Maçãs dentro da caixa



Ao concluir os procedimentos os alunos preencheram o desenho de montagem sozinhos (figura 76). Expliquei que o restante protocolo só poderia ser preenchido daí a uma semana, sendo esse o período necessário para verificar os resultados da experiência. Apesar desta turma não estar acostumada à realização de atividades experimentais e ao preenchimento de protocolos, considero que a atividade decorreu como previsto, sendo notório o envolvimento dos alunos no que estava a ser realizado.

Figura 76 - Preenchimento da primeira parte do protocolo



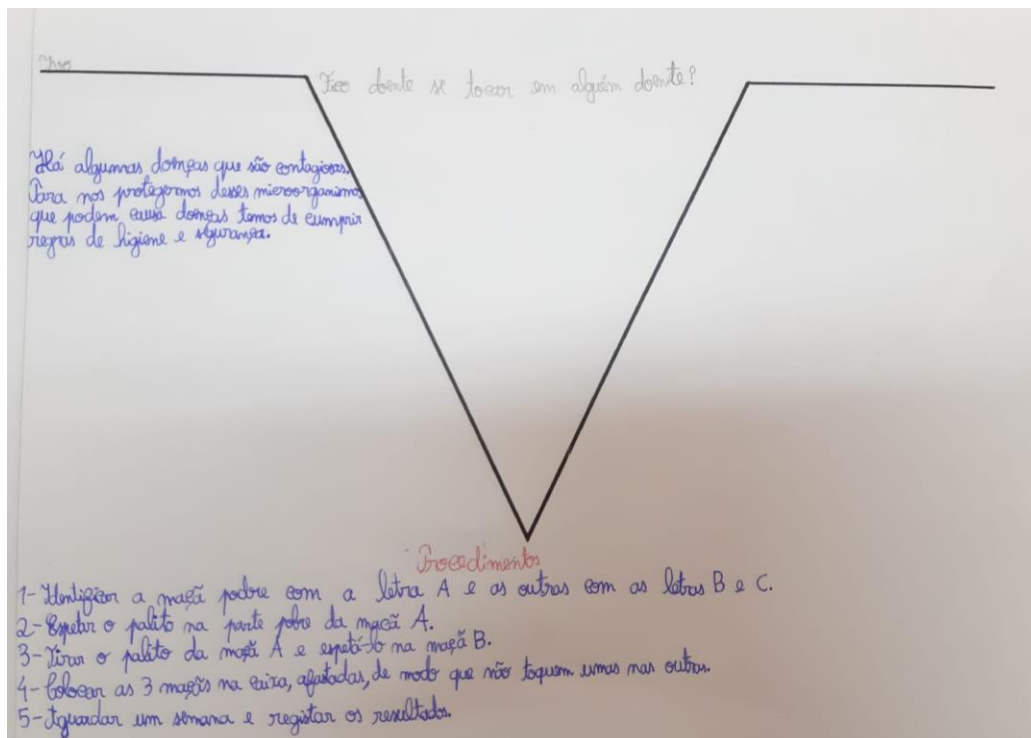
No seguimento da atividade entreguei uma cópia do V de Gowin a cada aluno. Não disse do que se tratava, deixando que estes explorassem. O V de Gowin “(...) expõe e desmistifica a questão da produção do conhecimento (particularmente através do chamado método científico), ao mostrar explicitamente as relações conceituais e metodológicas envolvidas nessa produção” (Moreira, 2006, p.72).

Achei muito engraçado, porque os alunos começaram a dizer que eram pontas de estrelas e que iriam juntar-se para formar estrelas. Expliquei-lhes que aquilo não eram pontas de estrelas, mas sim outro método de registo de uma atividade experimental chamado V de Gowin.

Diário de Bordo, 24 de novembro de 2021

Dialoguei com os alunos sobre este método de registo e mostrei um exemplar já preenchido. Então propus o preenchimento daquele V de Gowin (figura 77). Expliquei que o iríamos fazer em grande grupo e que só iríamos preencher a parte correspondente à atividade desenvolvida nesse dia, sendo que as abas que dizem respeito aos resultados e observações só poderiam ser preenchidas na semana seguinte.

Figura 77 - Preenchimento da primeira parte do V de Gowin



Na semana seguinte, no dia 29 de novembro concluímos esta atividade experimental. Primeiro dialogámos sobre a atividade que tínhamos efetuado e quais as previsões que tínhamos realizado. Posteriormente, fomos observar e analisar as maçãs. Ramalho e Fernandes (2012) explicitam-nos que o aluno deve ser capaz de fazer deduções através das observações que realiza e explicar aquilo que observa. Com a observação das maçãs os alunos puderam concluir que realmente podemos ficar doentes caso estejamos em contacto com alguém doente e assim preencheram tanto o protocolo (figura 78) como o V de Gowin (figura 79) com as observações e resultados.

Figura 78 - Preenchimento do protocolo

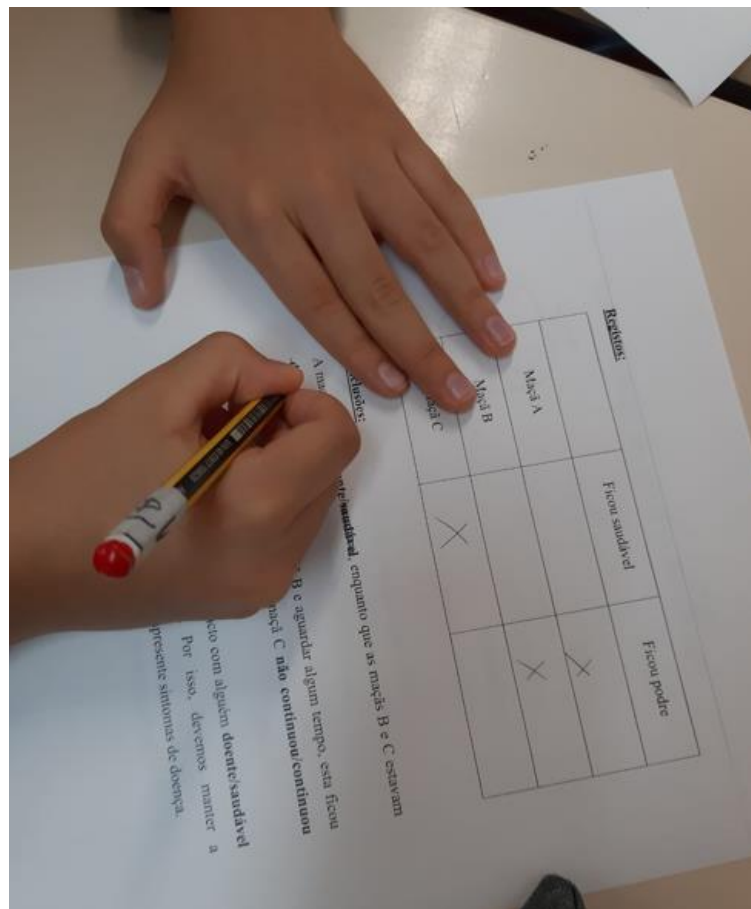
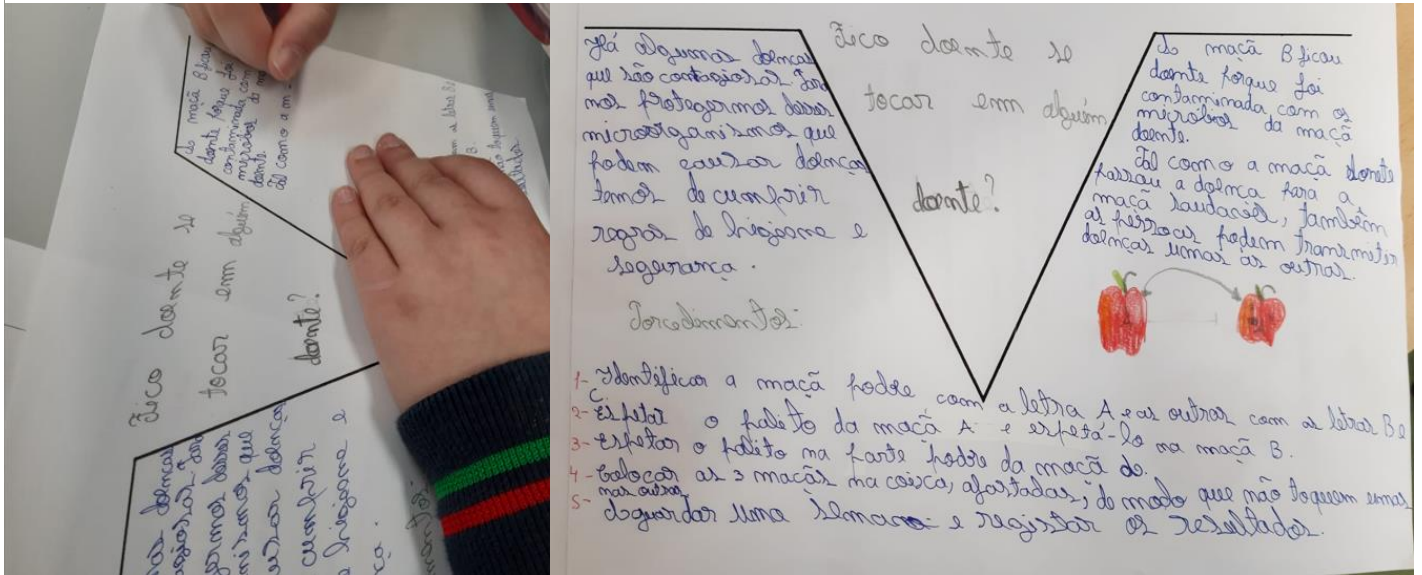


Figura 79 - Preenchimento do V de Gowin



Em suma, este leque de atividades permitiu que os alunos adquirissem e consolidassem diversos conteúdos de componentes distintas ao mesmo tempo. Paralelamente, possibilitou o desenvolvimento de uma atividade experimental, sendo esta uma atividade que os alunos não se encontravam habituados a realizar. Ao introduzir a educação baseada nas ciências desde cedo torna-se possível a formação dos alunos em cidadãos ativos, que lidam com os desafios e necessidades da sociedade onde estão inseridos de forma eficaz (Martins et al., 2009). Apesar da pouca experiência neste tipo de atividades e da introdução de um método de registo de uma atividade experimental distinto e desconhecido pelos alunos, acredito que decorreu tudo como previsto, sendo que os alunos foram os principais responsáveis pela sua aprendizagem.

3. Projeto de Investigação-Ação

3.1. Enquadramento do problema

O projeto de investigação-ação que desenvolvi nesta prática nada teve que ver com o projeto desenvolvido na prática anterior. Apesar da turma continuar a ser a mesma, já não identifiquei tantas dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Contudo, neste período de observação reparei em algo que não tinha identificado anteriormente. Pude perceber que os alunos desta turma apresentavam algumas dificuldades ao nível da comunicação e cooperação com os colegas aquando do desenvolvimento de atividades.

Niza (2012) refere-nos que “A cooperação ergue-se a partir de distintas vocações, papéis sociais e idades, que, coexistindo, enriquecem e transformam as pessoas, as quais, partindo de um agrupamento, passam a viver um projeto de vida cooperativa” (p.67). Assim, decidi desenvolver um projeto que tivesse por base a promoção de competências sociais nos alunos da turma do 3.ºA.

3.2. Questão de Investigação-Ação

Considerando o que foi abordado anteriormente formei uma questão de investigação-ação que possibilitasse a aquisição das competências comunicacionais e cooperativas nos alunos.

Assim, formulei a seguinte questão de investigação-ação:

Como poderão os alunos do 3.ºA desenvolver a comunicação e a cooperação?

3.3. Estratégias de Intervenção

Este projeto de investigação-ação contemplava distintas atividades que tiveram na sua génese o trabalho desenvolvido em grupo, baseando-se na aprendizagem cooperativa⁹. A escola é um espaço de formação e aprendizagem devendo apresentar um papel fundamental

⁹ Este conceito encontra-se explanado no Capítulo 3, no ponto 2. Cooperar para aprender.

na valorização dos aspetos sociais, ensinando para a vida em democracia, baseando-se na aprendizagem cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002).

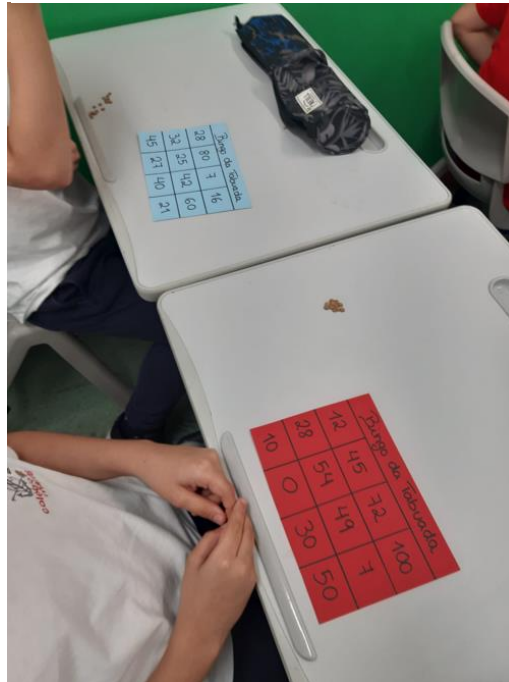
3.3.1. Trabalho a pares – *Jogo do Bingo da Tabuada*

O trabalho a pares permite que os alunos desenvolvam uma relação mais próxima com o colega e compreendam os conhecimentos que estão a ser trabalhados (Silva et al., 2018). Como tal, este deve ser encarado como uma estratégia fundamental na sala de aula, de modo a enriquecer a aprendizagem dos alunos, bem como desenvolver as competências sociais entre os mesmos.

O jogo do Bingo implementado intitulava-se “O Bingo da Tabuada”. Decidi fazer esta atividade com os alunos após observar as dificuldades que estes apresentavam quando tinham de utilizar as tabuadas. Então, resolvi fazer uma atividade lúdica em que se promove o trabalho da multiplicação. Contudo, este jogo ocorreu de dois modos distintos durante a minha intervenção. O segundo momento é aquele a que pretendo dar maior ênfase, onde foi implementado o trabalho a pares.

Da primeira vez que foi realizado este jogo os alunos jogaram individualmente e pude observar que alguns alunos conseguiam chegar aos resultados rapidamente, enquanto outros não tinham essa competência tão desenvolvida (figura 80). Os referidos alunos acabavam por desanimar do jogo, dado que se perdiam no raciocínio e não eram capazes de acompanhar os restantes colegas.

Figura 80 - Realização do Jogo do Bingo da Tabuada individualmente



Fui para casa pensar sobre o assunto. Decidi então que voltaríamos a jogar àquele jogo, mas desta vez os alunos estariam aos pares. Comecei a pensar que pares formar e pesquisei sobre o assunto. Assim, decidi que esta intervenção iria ao encontro da estratégia de tutoria de pares. Segundo Silva et al. (2018) a tutoria de pares consiste em que os alunos trabalhem “(...) aos pares para ajudar colegas que estão a ter dificuldades em compreender a matéria ou em realizar determinada tarefa, desempenhando os papéis de tutores e tutorados.” (p.133).

Assim sendo, na segunda vez que implementei este jogo comecei por organizar os pares dentro da sala de aula, tendo o cuidado de colocar alunos mais capacitados neste conteúdo com alunos que apresentam mais dificuldades no mesmo. Expliquei que deveriam auxiliar-se um ao outro, de modo a encontrarem os resultados das multiplicações. Por opção minha, decidi não dizer aos alunos qual deles era o tutor e qual era o tutorado, para não haver um sentimento de inferiorização. Acredito que, depois de realizar esta estratégia diversas vezes com uma turma e conversar com a mesma sobre o conceito, não haverá problema algum em fazer essa denominação, uma vez que Silva et al. (2018) defende que a responsabilidade dos alunos é realizar “(...) as tarefas desempenhando os papéis de tutor e tutorado” (p.134).

Todavia, visto esta não ser a minha turma achei melhor fazer desta forma. Deste modo, demos início ao jogo e pude observar como os alunos se auxiliavam e cooperavam entre si (figura 81).

Figura 81- Realização do Jogo do Bingo da Tabuada a pares



Esta foi uma experiência que me permitiu refletir sobre a minha prática e melhorar a mesma, de modo a potencializar as aprendizagens dos alunos. Paralelamente, possibilitou o desenvolvimento das competências de comunicação e cooperação dos alunos, atingindo os objetivos deste projeto.

3.3.2. Trabalho em grupo – *Jogo do Dominó da Matemática*

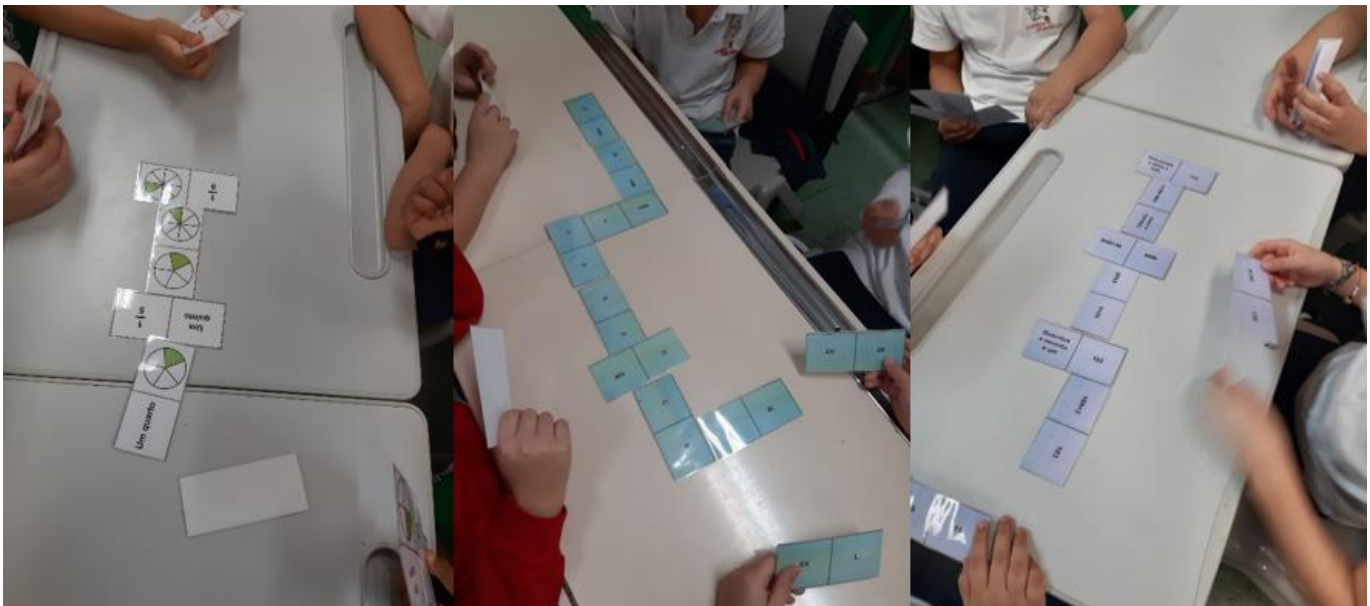
O trabalho em grupo desenvolve inúmeras competências nas crianças, sendo que este “(...) coloca cada aluno em relação dinâmica com outros saberes, outras técnicas, outros modos de pensar, outras opiniões, outros modos de agir e de reagir” (Pato, 1995, p.9).

A atividade que irei apresentar, referente a esta estratégia, consiste no jogo do Dominó da Matemática. Este jogo veio em contexto de revisão de matéria para o teste desta componente curricular e consistia em quatro dominós distintos, com temáticas que estariam contempladas no referido teste.

Para a realização destes jogos os alunos formaram grupos de 5 elementos. Desta vez a formação dos grupos ficou ao critério dos alunos. O objetivo era que cada dominó passasse por cada grupo.

Antes de dar início ao jogo expliquei as regras e deixei que os alunos jogassem livremente. Pretendia observar o modo como jogariam e se iriam auxiliar-se, caso necessário. A verdade é que os próprios alunos transformaram a atividade numa atividade de aprendizagem cooperativa. Refiro isto pois, aquando do jogo, os alunos não esconderam as suas peças (como é habitual no jogo do dominó) e auxiliaram-se nas jogadas, ajudando o colega a chegar à resposta correta e a verificar se possuía a peça para poder jogar (figura 82). Deste modo, a atividade foi muito mais significativa e produtiva para os alunos.

Figura 82 - Alunos a jogar ao Dominó da Matemática em grupo



Outro aspeto da aprendizagem cooperativa que introduzi no desenrolar da atividade foi o da atribuição de papéis, mais especificamente do papel de harmonizador. O aluno que possui este papel “(...) preocupa-se com o clima do grupo, faz a prevenção de conflitos e intervém, propondo pistas de resolução para os problemas” (Lopes e Silva, 2009, p.25). Decidi implementar este papel ao verificar o barulho elevado que os alunos estavam a fazer. Assim, em cada grupo elegi quem seria o harmonizador e expliquei-lhe que deveria manter o silêncio e o controlo do grupo.

Com esta atividade foi possível desenvolver tanto as competências inerentes a este projeto, como também competências de competição e estratégia de jogo. De acordo com Ticli e Calvetti (2010) esta foi uma atividade que ao potencializar as aprendizagens dos alunos de uma forma lúdica aumentou o respeito pelas regras, a cooperação e a aceitação das ideias e das vontades dos outros, sem recorrer à violência ou injustiça.

3.4. Fases do Projeto

As fases de implementação deste projeto foram iguais às dos projetos anteriores, sendo estas: observar/planear, agir, refletir e avaliar.

Este projeto de investigação-ação teve início no dia 11 de outubro 2021 e terminou no dia 17 de janeiro de 2022 com a apresentação do mesmo. Na tabela 11 encontra-se o cronograma deste projeto, organizado por meses e semanas de intervenção.

Tabela 11 - Cronograma do projeto de investigação-ação da PPIII

CRONOGRAMA											
Fases	Procedimentos	Duração									
		Outubro			Novembro				Dezembro		Janeiro
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a
Planear	Observação										
	Formulação da questão-problema										
	Definição de estratégias										
Agir	Operacionalização das estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										
Avaliar	Apresentação do projeto										

4. Reflexão Crítica inerente à Prática Pedagógica III

Esta reflexão referente à PPIII pretende abordar algumas das situações decorrentes nesta prática e refletir sobre as mesmas, no sentido em que Gómez (1995) faz-nos perceber que “Na reflexão sobre a acção, o profissional prático, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise no sentido da compreensão e da reconstrução da sua prática” (p.105).

A intervenção que desenvolvi nesta PPIII teve por base a dinamização de estratégias e atividades que promovessem nos alunos da turma do 3.ºA a aquisição de conhecimentos e o “(...) desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p.19).

O facto de já conhecer a turma e poder dar continuidade ao trabalho iniciado na PPII foi uma mais-valia para todos os envolvidos neste processo. Para mim foi possível planificar de uma forma mais consciente visto que já conhecia a turma e sabia as suas necessidades, dificuldades e características. Para os alunos não houve aquele período de adaptação dado que já me conheciam e tínhamos estabelecido uma relação de empatia e confiança no período que tínhamos trabalhado juntos anteriormente.

Como já referi anteriormente, apesar da continuidade da turma, não achei pertinente dar continuidade ao projeto de investigação-ação desenvolvido na prática anterior. Pude perceber que os alunos já não apresentavam tantas dificuldades nestas competências. Contudo, identifiquei outras lacunas que precisavam ser trabalhadas, desenvolvendo o projeto de investigação-ação com base na questão: *Como poderão os alunos do 3.ºA desenvolver a comunicação e a cooperação?*. De acordo com Pérez Gómez (1995), citado por Morgado (2012), a investigação em educação contribui para “(...) colmatar o vazio entre a teoria e a prática, entre a investigação e a ação, formando e transformando o conhecimento e a ação daqueles que participam na relação educativa” (p.34). No final da minha intervenção pude verificar melhorias das competências, inerentes ao projeto nos alunos, podendo afirmar que as estratégias e atividades pensadas e implementadas tiveram o sucesso esperado.

Claro está que nada disto teria sido possível sem a implementação de uma aprendizagem cooperativa que promovesse nos alunos a aquisição de conhecimentos de uma forma mais significativa. Paralelamente, importa realçar que

No âmbito da utilização de modos cooperativos de aprendizagem, os alunos tenderão a sentir-se mais valorizados, uma vez que percebem que o grupo conhece, reconhece e valoriza a melhoria do seu desempenho e a melhoria das suas competências, já que o sucesso individual está perfeitamente correlacionado com o sucesso colectivo (Bessa & Fontaine, 2002, pp. 107-108).

A diferenciação pedagógica constitui-se como outro aspeto fulcral da minha intervenção, visto que tentei sempre ter o cuidado de adaptar os materiais, conteúdos, estratégias e atividades às características individuais de cada aluno. Apesar do esforço investido e de considerar que alcancei os objetivos da diferenciação pedagógica muito melhor do que na prática anterior, sei que ainda existem aspetos a melhorar, de forma a tornar as aprendizagens verdadeiramente significativas para cada um dos alunos.

A dinamização de atividades experimentais foi mais recorrente ao longo deste estágio, sendo estas uma excelente forma de aprendizagem de conteúdos. Este tipo de atividade permite que as crianças desenvolvam competências psicomotoras e mentais essenciais para a sua vida futura e possibilitam a aquisição de conhecimentos interessantes e importantes (Costa, 2009).

Outra estratégia que considero que eleva o nível de aprendizagem dos alunos é a realização de jogos, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos ou a pares. O brincar e o jogo são atividades naturais da criança. Se for possível dinamizar atividades que tenham por base estes atos o processo de aprendizagem tornar-se-á mais fácil e interessante para os alunos. Ticli e Calvetti (2010) defendem que os professores deverão ser os promotores de atividades lúdicas que permitam alcançar objetivos comportamentais, cognitivos e psicomotores e que satisfaçam as necessidades dos alunos.

Por fim, não poderia concluir esta reflexão crítica sem abordar a avaliação. Como já foi referido anteriormente neste relatório, a avaliação, mais precisamente a formativa, apresenta inúmeras vantagens para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Como tal, esta constituiu-se como um dos principais elementos da minha prática, permitindo não só identificar o sucesso das aprendizagens dos alunos, como também a necessidade de novas abordagens sobre um determinado tema. De facto, Neves e Ferreira (2015) explanam que a avaliação formativa permite “(...) obter informação sobre as realizações positivas que apoiam a aprendizagem posterior, visa promover uma aprendizagem efectiva, permite planear o currículo e tomar decisões sobre os recursos e assegurar a continuidade e a progressão na aprendizagem” (p.43). Assim sendo, utilizei diversificadas técnicas de avaliação formativa ao longo desta prática, de modo a potencializar a aprendizagem destes alunos. A diversificação das técnicas possibilita o enriquecimento deste processo e estimula os alunos. Outro aspeto que torna este tipo de avaliação tão importante e eficaz é o feedback, sendo que este permite uma relação direta entre o professor e o aluno e viabiliza que não só o aluno entenda quais os parâmetros a trabalhar para melhorar, como também que o professor compreenda as dificuldades do aluno.

Considerações Finais

Ao realizar uma retrospectiva dos cinco anos que compuseram a minha formação acadêmica posso constatar que não só evoluí como pessoa, mas também como profissional de educação. Toda a formação e as práticas desenvolvidas ao longo deste período permitiram-me a aquisição de aprendizagens e competências essenciais para a minha futura ação educativa, dando início à construção da minha identidade como futura profissional de educação.

Tanto o educador como o professor são considerados elementos de referência, sendo estes essenciais para a formação e o desenvolvimento das crianças que os rodeiam, isto é, responsáveis pela formação humana. Como nos refere Leite (2018) estes primeiros anos na escola exigem a compreensão de regras, a aprendizagem de determinados comportamentos e a interiorização de um modo de funcionamento, sendo o docente responsável por auxiliar a criança nestes processos.

Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas explanadas ao longo deste relatório pude consciencializar-me da importância das palavras de Trindade e Cosme (2016) que referem que

(...) as intenções educativas dos professores, o modo de pensar e organizar o seu trabalho, a forma como planifica e concebe a atividade dos alunos na sala de aula ou o modo como reflete e operacionaliza o processo de avaliação neste âmbito, são fatores determinantes para que os alunos sejam entendidos como protagonistas de um projeto de formação que é também o seu” (p.1049).

O processo de reflexão constitui-se como um elemento fundamental associado aos contextos educativos, sendo que este processo deverá estar diretamente associado à ação docente. Desta forma, e de modo a colmatar as dificuldades que se foram apresentando ao longo desta caminhada, as minhas práticas tiveram sempre por base uma atitude reflexiva, havendo assim a possibilidade de implementar as bases teóricas e metodológicas adquiridas

ao longo da minha formação no contexto real de educação. Estas bases obtidas no decorrer das Unidades Curriculares quer da Licenciatura quer do Mestrado permitiram o enriquecimento da minha ação educativa e potencializaram o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Ao referir a atitude reflexiva temos também de referir a metodologia de investigação-ação que permite dar resposta a problemas existentes num grupo de crianças/alunos através da definição de estratégias específicas e da planificação de atividades. Tendo isto em consideração, foram formulados três projetos de investigação-ação que tinham como principal objetivo melhorar a ação decorrente em cada um dos grupos. Apesar do pouco tempo de implementação, que nos impossibilita a retirada de conclusões concretas, acredito ter havido uma melhoria das competências selecionadas, indo ao encontro dos objetivos específicos de cada projeto.

Relativamente às práticas desenvolvidas devo salientar que estas constituíram-se como um desafio enorme, tornando-se necessária a adaptação a cada contexto e a cada grupo de crianças. Sendo essencial ter em consideração as características e necessidades de cada criança de cada grupo, o docente deverá ter a capacidade de se adaptar constantemente. Como nos elucidam Leitão, Pires, Palhais e Gallino (1994) é da responsabilidade tanto dos docentes como das crianças a construção de ambientes que promovam a identidade individual e a relação com os outros “(...) o que se traduz não apenas no desenvolvimento da perspetivação e da tomada em consideração do ponto de vista do outro, mas ainda na construção de pontos de vista próprios mais integrados e complexos” (p.18). Assim, no contexto de educação pré-escolar desenvolveram-se diversificadas atividades que promoveram a aquisição de novas aprendizagens, tendo como principal meio o brincar. Esta é uma das principais características das crianças e, quando aliada à ação educativa, torna a aprendizagem das mesmas muito mais significativa. No 1.º Ciclo do Ensino Básico procurou-se promover momentos de aprendizagem significativos, que permitissem que os alunos assumissem um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. A implementação de todas estas atividades, em qualquer um dos contextos, mostrou-se afetada pela pandemia COVID-19 que assolou o mundo em 2020. Contudo, contornando as dificuldades que se

colocaram no caminho, acredito ter havido a promoção de novas aprendizagens de um modo especial para cada uma das crianças.

Para poder desenvolver todo o processo referido anteriormente foi fundamental conhecer e compreender o currículo português, tendo em conta que este é hoje considerado como “(...) um projeto social e cultural, fortemente ancorado no contexto histórico em que foi produzido e se desenvolve, que reclama na atualidade decisões partilhadas e práticas interrelacionadas entre autoridade centrais e locais, atores educativos e comunidades de pertença” (Mogarro, 2018, p.476).

Em jeito de conclusão, acredito que em todo o meu percurso foram implementadas ações que resultaram de uma intencionalidade pedagógica, onde foram utilizadas ferramentas, tais como a criatividade e a inovação, de modo a transformar o ensino e conduzi-lo para as especialidades e particularidades das crianças deste século.

Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Afonso, M. (2015). *O Desenho Infantil na Educação Pré-Escolar*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/3152>
- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.
- Ainscow, M., Gordon, P. & Margaret, W., (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional.
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- André, M. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita*. Edições Colibri.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das expressões artísticas*. ISPA edições.
- Antunes, R. & Silva, A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, N.º 30, pp. 73-97.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora Mcgraw-Hill de Portugal.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Ministério da Educação.
- Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp. 55-80.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, nº 64, ano VII, pp. 40-43.
- Bento, A. (2013). *10 tópicos (e dicas) sobre investigação*. Universidade da Madeira.

- Bento, A. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas da leitura e da escrita e o contributo da estimulação da consciência fonológica: Perspetivas e Práticas dos Docentes do 1.º e do 2.º Ano de Escolaridade. Estudo de Caso.* (Relatório de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20276/1/Tese-Escrita-Final-final.pdf>
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Edições ASA.
- Bilton, H., Bento, G. & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre.* Porto Editora.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação.* Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In Sousa, J. & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita.* pp. 289-307. Asa Editores.
- Breda, A., Serrazina, L., Menezes, L., Sousa, H. & Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico.* Ministério da Educação
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências: um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, Vol. 10 (N.º 3), 363-381.
- Camida, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico.* Instituto de Inovação Educacional.
- Campino, D. & Dias, A. (2019). Integração Curricular no 1º CEB - da prática à formação. In Pires, C.; Lino, D.; Pereira, S. & Leite, T. (Orgs.). *Actas do IV Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa.* CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Carbajo, J. (2000). *La Creatividad en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Editorial EOS.
- Cardona, M. (2006). *Educação de Infância – Formação e Desenvolvimento Profissional.* Edições Cosmos.

- Cardoso, L. (2010). *A planificação do Ensino - Análise de planificações do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra.
- Cesário, V. (2014). *Ler, Ver e Ouvir: Estudos sobre narrativas infanto-juvenis em suporte impresso e em suporte digital (e-book e áudio-livro)*. (Relatório de Mestrado). Universidade da Madeira. [https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/832/1/MestradoVanessaCes%
c3%a1rio.pdf](https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/832/1/MestradoVanessaCes%c3%a1rio.pdf)
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Comissão Europeia (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Correia, A. (2019). *Gestão de emoções para professores e educadores*. Livros Horizonte.
- Correia, L. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In Rodrigues, D., *Educação e Diferença – Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp.123-143). Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto Editora.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Edições ASA.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, I. (2016). *A música no Jardim de Infância*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Costa, J. & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs competências : uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra e Paz Editores.

- Costa, S. (2009). *Actividades Experimentais para o Primeiro Ciclo – um guia prático para professores e pais*. Areal Editores.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Factor.
- Cunha, M. (2017). *A importância do docente reflexivo na promoção do bem-estar emocional e implicação das crianças*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23602/1/Disserta%
c3%a7%c3%a3o.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/23602/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf)
- Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Factor.
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais – Português: 1.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Matemática: 1.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Português: 2.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais – Matemática: 2.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais – Matemática: 3.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Direção-Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais – Português: 3.º ano 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Domingos, A. & Costa, M. (2018). Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências?. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Vol.8 (N.º 1), pp. 51-72.
- Duarte, P. & Moreira, A. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. In Leite, C. (Coord.), Fernandes, P. (Coord.), Monteiro, A., Figueiredo, C., Sousa-Pereira, F. & Pinto, M. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário*

- Internacional*. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto).
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: Questões teóricas, práticas e metodológicas. In Alves, M. e De Ketele, J. (Orgs.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo*. Porto Editora.
- Fernandes, P. (2011). *O Currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto Editora.
- Ferraz, M. (1997). Aprendendo a ensinar português. In Associação de Professores de Português, *Aprendendo a Ensinar Português – II Encontro Nacional da APP* (pp. 9-20)
- Ferreira, B. & Romano, P. (2016). A construção de práticas inclusivas ... Um caminho para a equidade educativa!. *Revista Diversidades - Estratégias de Inclusão na Escola*, 48, pp. 58-60. http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf
- Figueiroa, A., Monteiro, A., Silva, Â., Couto, J., Bento, M., Campos, O. & Barros, R. (2018). *Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI*. Porto: Whitebooks.
- Fino, C. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.
- Firmiano, E. (2011). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*.
- Fossile, D. (2010). Estratégia de ensino-aprendizagem planejada: uma opção docente para estimular o discente a compreender regras e variações da língua portuguesa. *Revista de letras*, Vol. 12 (N.º 13).
- Fourez, G. (2008). *Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade*. Instituto Piaget.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação de Coimbra/Livraria Minerva Editora.
- Gispert, C. & Matos, J. (2000). *Enciclopédia geral da educação*. Oceano.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor. In Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e sua formação*, pp. 93-114.
- Gonçalves, J. & Pimentel, G. (2017). Conhecimentos Prévios na Educação Infantil: Contribuindo para a Aprendizagem Significativa. *Revista FSA*, N.º 3, pp. 106-128.
- Gouveia, V. & Valadares, J. (2004). A aprendizagem em ambientes construtivistas: uma pesquisa relacionada com o tema ácido-base. *Investigações em Ensino de Ciências*, Vol. 9 (N.º 2), 199-220.
- Graue, M. & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resende, L. & Sorares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Krantz, S. (2000). *Como ensinar matemática – uma perspetiva pessoal*. Sociedade Portuguesa de Matemática.
- L’Ecuyer, C. (2017). *Educar na Curiosidade*. Planeta Editora.
- Leitão, M., Pires, I., Palhais, F. & Gallino, M. (1994). *Um itinerário Pedagógico – Ensinar é Investigar – Vol.II – Eu e os Outros*. Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, T. (2018). O ensino das áreas curriculares no 1.º ciclo do ensino básico. In Veiga, F. (cord.). *O ensino na escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Climepsi Editores.
- Lino, M. (2007). *Educação de Infância, Currículo e Teatro: Um Estudo Histórico Sobre o Discurso Oficial em Portugal (1882-1997)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve.

<https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/676/1/Microsoft%20Word%20-%20Ficheiro%20TESE%20COMPLETA.pdf>

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. LIDEL.

Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel - edições técnicas.

Lopes, J. (2002). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de “Ensinagem”*. Quarteto Editora.

Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J., & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Pactor.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, A. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Pactor.

Lopes, P., Festas, I. & Urbano, P. (2011). Percepção de Factores de Risco e de Protecção ao Desenvolvimento Infantil: O Papel do Educador. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, N.º 2, pp. 159-186.

Louçada, S. (2013). *Sou uma árvore para dois de mim: O livro e a leitura no 1º ciclo - uma abordagem como roteiro*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13414/1/LOUCADA%20Sonia%202013.pdf>

Marques, R. (1991). *Ensinar a ler, aprender a ler*. Texto Editora.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção-Geral da educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência*. Ministério da Educação.
- Matos, M. & Valadares, J. (2001). O efeito da actividade experimental na aprendizagem da ciência pelas crianças do primeiro ciclo do ensino básico. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, V6(2), pp. 227-239.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância: teorias e práticas*. Profedições.
- Migueis, M. & Abrantes, N. (2017). Reafirmar o brincar e a infância no Museu do Brincar. In Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 123-144). Porto Editora.
- Mogarro, T. (2018). Ensino de conteúdos escolares: Os currículos como Fatores Estruturantes. In Veiga, F. (Coord.). *O ensino na escola de hoje – teoria, investigação e aplicação*. Climepsi Editores.
- Moreira, M. (2006). *Mapas Conceituais e Diagramas V*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Universidade Católica de Brasília.
- Morgado, J. (1997). *A relação pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2011). Qualidade e Educação Inclusiva. In Rodrigues, D., *Educação Inclusiva – dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-125). Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.
- Neves, A. & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz.

- Neves, M. (2007). *Organização e gestão da sala de aula*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Tinta da China Edições.
- Oliveira-Formosinho, J. (org). (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico – Guia prático para professores*. Texto Editora.
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: que desafios para a escola de hoje?. *Revista Diversidades - A inclusão na Diversidades*, 53, pp. 6-8. https://www.madeira.gov.pt/Portals/15/documentos/1_DRE/PaginaPrincipal/Publicacoes/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/Revista_Diversidades53.pdf
- Perraudou, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Horizontes Pedagógicos.
- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Ação*. Artmed Editora.
- Pombo, O. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Editores Relógio D'Água.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto Editora.

- Quelhas, N. (2019). *Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática*. (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2771>
- Ramalho, M. & Fernandes, M. (2012). *Ensino das Ciências Experimentais no 1º Ciclo: Experimento... logo aprendo!*. Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo.
- Rato, L. & Martins, M. (2019). “1, 2, 3 conta-me tu desta vez!”: Programa de leitura dialógica de histórias com crianças de idade pré-escolar. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (pp. 7-20). Edições ISPA.
- Rebello, J. (2001). *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*. Edições ASA.
- Reis, M. & Silva, M. (2015). DAS RIMAS INFANTIS À POESIA EM GERAL – Um universo por explorar na Educação de Infância. In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (Orgs.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, C. (2019). *A EMRC face ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e à autonomia e flexibilidade curricular*. (Relatório Final de Prática). Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/28958>
- Rief, S. & Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Porto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção Geral de Educação.
- Rombert, J. (2020). *Escrever Direito por Linhas Tortas*. Manuscrito Editora.

- Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância: Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18201?locale=pt>
- Santos, M. (2010). *A Interdisciplinariedade a Educação Infantil*. (Dissertação de Pós-Graduação). Instituto Superior De Educação do Vale do Juruena – Ise. <https://docplayer.com.br/18919413-A-interdisciplinariedade-na-educacao-infantil.html>
- Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). A planificação na perspetiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico. In Gomes, C., Figueiredo, M., Ramalho, H. & Rocha, J. (Orgs.). *ATAS XIII Congresso SPCE - Fronteiras, diálogos e transições na educação*. Escola Superior de Educação de Viseu.
- Santos, V. (2021). *Materiais didáticos na aprendizagem da Matemática*. (Dissertação de Mestrado). Politécnico de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6833/1/31-Disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20mestrado%20-470-1-11-20210916.pdf>
- Serrazina, L. (2017). Planificação do ensino e aprendizagem da Matemática. In GTI (Ed.), *A prática dos professores: Planificação e discussão coletiva na sala de aula*. APM – Associação de Professores de Matemática.
- Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Factor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, J. (2019). *A aprendizagem cooperativa na promoção do pensamento crítico - um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. <https://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/10387/1/Diss%20Joana%20Gomes%20da%20Silva.pdf>
- Silva, M. (2011). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (2007). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças entre os Três e os Seis Anos. In Vasconcelos, T., *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância* (pp. 10-21). Textos Editores.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação 1.º volume – Bases Psicopedagógicas*. Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação 2.º volume - Drama e Dança*. Instituto Piaget.
- Sousa, J. (2016). *Banda desenhada, leitura e escrita no 1.º ciclo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/17192/1/Janeth_Relat%c3%b3rioFinal_Defesa.pdf
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, R. (2016). *Promoção da Interdisciplinaridade na Aprendizagem das Crianças da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico através do Uso de Materiais Didáticos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/4454>
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2010). *Faz o teu jogo*. Paulus Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vidal, J. (2019). Teatro de objetos e consideração à diversidade. In Oliveira, G., Pereira, J. & Lopes, M. *As artes na Educação Especial* (pp. 193-200). Intervenção.

- Vieira, E. (2004). A Diferenciação Pedagógica. *Revista Origens – Revista Cultural*, 9, pp. 27-32.
- Vitorino, I. (2008). *Interações e Relações Sociais entre Pares em Classes de Inclusão*. (Dissertação de Pós-Graduação). Universidade Federal do Pará.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Psiquilíbrios Edições.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.

Referências Normativas

- Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República, 1.ª Série – N.º 146. <https://dre.pt/application/conteudo/139052181>
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – 201. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, 1.ª série – 201. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série – N.º 129. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª Série - N.º 129. <https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, 2.ª série – 128. <https://files.dre.pt/2s/2017/07/128000000/1388113890.pdf>
- Despacho N.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, 2.ª série – N.º 129. <https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf>
- Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 237. <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>
- Lei N.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República, 1.ª Série – N.º 34. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf

Outras Referências

Auxílio Maternal do Funchal (2017-2021). *Projeto Educativo de Escola*.

Colégio do Marítimo (2020-2024). *Projeto Educativo de Escola*.

https://www.csmaritimo.org.pt/wp-content/uploads/2020/09/COL%C3%89GIO-DO-MAR%C3%8DTIMO.PEE_.pdf