

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Rita Isabel Alves da Silva**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

março | 2023



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Rita Isabel Alves da Silva**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia





[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

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: 2022-2023

**Rita Isabel Alves da Silva**

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

**Orientação: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia**

Funchal e UMa, março de 2023





*“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”*

(Saint-Exupéry, 2008)



## AGRADECIMENTOS

---

Agora que o sinal de desapertar o cinto de segurança se acendeu e admiro pela janela o destino final, não consigo deixar de refletir sobre o rumo desta longa viagem:

A janela revelou-me a ambiguidade da vida, pois através dela pude contemplar o sol quando amanhecia, as estrelas quando anoitecia e por vezes o arco-íris quando chovia. Os ventos, que por vezes provocavam uma certa turbulência e pavor em mim, auxiliaram-me definitivamente na tomada de um rumo. O assento, que no início me parecia confortável, mas que me provoca agora um certo desconforto, demonstrou-me que por vezes a nossa zona de conforto é um vício ameaçador. Por isso, queria agradecer a todos os meus companheiros de viagem, que, direta ou indiretamente me apoiaram e tranquilizaram.

À minha família, principalmente aos meus pais, por me apoiarem sempre, por respeitarem o meu tempo e sobretudo as minhas escolhas. À minha mãe, por me mostrar que “If it’s not right, go left”, apesar de todos os obstáculos. Ao meu pai por confiar e desafiar os meus limites, mesmo sabendo que “Not all those who wander are lost”. Obrigada por acreditarem em mim e por estarem sempre aqui. À minha estrelinha de quatro patas que tanto me fez crescer. Ao meu Cristiano pelo apoio incondicional e por ser o meu maior pilar ao longo deste voo. Obrigada por estares sempre presente em todas as minhas conquistas e por me dizeres sempre a coisa certa, na hora certa, por nunca me deixares desistir e por me fazeres acreditar que sou capaz de tudo.

Aos meus amigos da Universidade, em especial à minha “Tininha” e ao meu “Toninho” por todos os momentos partilhados, pelas nossas brincadeiras, conversas e gargalhadas. São muito especiais para mim.

Obrigada à CRIAMAR, pela consideração, carinho e confiança que sempre manifestaram. Ficarei eternamente agradecida!

A todas e a cada uma das crianças da Sala dos Ursinhos pelas brincadeiras, e principalmente pelas aprendizagens em mim depositadas. Fizeram-me lembrar o tal “mundo imaginativo” que já há muito tinha esquecido.

Aos meus meninos e meninas do 4.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, obrigada por me mostrarem que afinal a profissão docente é a profissão mais especial e marcante. São todos muito especiais para mim, e com certeza, levá-los-ei sempre num cantinho do meu coração. Obrigada à professora Stephanie por todos os momentos de partilha e aprendizagens ao longo da minha prática. Nunca esquecerei o carinho e a confiança por si demonstrados.

Às docentes da Universidade da Madeira, com as quais tive a oportunidade de desenvolver as minhas práticas pedagógicas, nomeadamente, as professoras Ana Isabel Gouveia e Adérita Fernandes, pela confiança, pelo apoio, pela força e pela motivação transmitida. À minha orientadora científica deste relatório, Fernanda Gouveia, pela disponibilidade e confiança demonstrados.

A todos vós, muito obrigada.

## RESUMO

---

Reconhecendo a importância da reflexão para uma *práxis* de qualidade, o presente relatório representa todo o processo de aquisição de um conjunto de competências e conhecimentos, visando a obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, encontra-se segmentado em duas partes (Enquadramento Teórico e Metodológico e Intervenção Pedagógica), baseados nas práticas pedagógicas vivenciadas em contexto de Educação Pré-Escolar (na Sala dos Ursinhos do Infantário Auxílio Maternal do Funchal) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (em contexto de ensino remoto de emergência através da programação do #EstudoEmCasa para os 3.º e 4.º anos e em contexto presencial com a turma do 4.º A na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas).

Assim, atendendo à atual organização/gestão do sistema educativo português e ao perfil de competências que se ambiciona para o século XXI, privilegiou-se um conjunto de estratégias de intervenção inerentes à minha prática pedagógica. Além de nunca se ter descurado a intencionalidade pedagógica, manteve-se uma postura crítica, reflexiva e investigativa através do recurso à metodologia de Investigação-Ação, que possibilitou responder às problemáticas/desafios identificados na *práxis*.

Efetivamente, mais do que uma descrição ou exposição, este relatório constitui-se numa partilha de experiências, num testemunho de um percurso de formação preliminar para a docência, em que apesar das particularidades e da imprevisibilidade que pautaram os diferentes contextos de prática pedagógica, a adaptabilidade e a criatividade estiveram habitualmente presentes, para que nunca se esquecesse o verdadeiro sentido da profissão docente: tornar as crianças apaixonadas pela aprendizagem e pelo conhecimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação Pré-Escolar, Ensino Remoto de Emergência, Estratégias de intervenção, Investigação-Ação



## ABSTRACT

---

This report was projected with the aim for integral acquisition of a master's degree in Pre-School Education and teaching of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education through a context of supervised teaching practice and education fundamentals merging on a reflective process for sustained teaching skills and knowledge.

For this purpose, the document is connected by two major parts (Theoretical and Methodologic Framework and Pedagogical Intervention). On the first it is settled the foundation which has all the conceptual framework based on the latest groundwork practices and science itself with a methodological program aiming for an investigation project during precepted practices. In the second part experiences were described and reflected.

All the intervention strategies with pedagogical intention were privileged according to the current Portugal's education Programs, ensembled competences and newly implemented strategies due to COVID-19 pandemic. The practices took place in two elementary schools, Infantário Auxílio Maternal do Funchal and, in a mixed practice (Distance learning and traditional education) at Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas.

More than a description or exposition, this document constitutes a sharing of experiences in a preliminary training for teaching, in which, despite the particularities and unpredictability that guide the different contexts of pedagogical practice, the adaptability and creativity were usually present. The true meaning of the teaching career was never forgotten as well as a passionate encouragement at the children when learning and getting knowledge.

**Keywords:** Basic Education; Education Programs; Intervention strategies; Pedagogical Intervention; Pre-School Education; Teaching



## SUMÁRIO

---

AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
SUMÁRIO.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XV
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XX
ÍNDICE DE QUADROS.....	XXI
ÍNDICE DE CONTEÚDOS DO CD-ROM.....	XXII
LISTA DE SIGLAS.....	XXIII
INTRODUÇÃO.....	1
<b>PARTE I   ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1   Uma Visão Integradora do Currículo e Desenvolvimento Curricular.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. O Currículo na Educação.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. A Atual Gestão Curricular do Sistema Educativo Português: Rumo à Autonomia e Flexibilidade Curricular.....</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2.2.1. Os Domínios de Autonomia Curricular.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 2   As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1. As Expressões Artísticas na Educação.....</b>	<b>17</b>
<b>2.2. O Jogo Como Estratégia de Ensino/Aprendizagem.....</b>	<b>19</b>
<b>2.3. O Ensino Experimental das Ciências.....</b>	<b>20</b>

2.4. A Avaliação Formativa Como Componente do Processo de Ensino-Aprendizagem.....	22
2.5. A Tutoria entre Pares.....	24

**Capítulo 3 | A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica.....**

3.1. A Metodologia de Investigação-Ação: Da Prática à Reflexão.....	26
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	28
3.2.1. Observação Participante.....	29
3.2.2. Conversas Informais.....	30
3.2.3. Registos Fotográficos.....	30
3.2.4. Diários de Bordo.....	30
3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	31

**PARTE II | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....**

**Capítulo 4 | A Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....**

4.1. Caracterização do Ambiente Educativo.....	33
4.1.1. Caracterização do Meio.....	34
4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	35
4.1.2.1. Recursos Humanos.....	38
4.1.3. Caracterização da Sala dos Ursinhos.....	38
4.1.3.1. A Rotina Diária na Sala dos Ursinhos.....	43
4.1.4. Caracterização do Grupo: As crianças da Sala dos Ursinhos.....	44
4.1.4.1. O Contexto Familiar do Grupo.....	48
4.2. Projeto de Investigação-Ação.....	50
4.2.1. Enquadramento do Desafio.....	50
4.2.1.1. Os Fenómenos Observados: A Espera nos Momentos de Transição.....	51
4.2.2. Questão Orientadora.....	53
4.2.3. Estratégias de Intervenção.....	53
4.2.3.1. Os Potes Mágicos.....	54
4.2.4. Reflexão Acerca do Projeto de Investigação-Ação.....	60
4.3. Momentos de Aprendizagem.....	61

4.3.1. “São as Folhas do Outono!” (T, 3 anos).....	61
4.3.2. Um Natal Sustentável.....	64
4.3.2.1. As Árvores de Natal Recicladadas.....	66
4.3.2.2. Os Bonecos de Neve Recicladados.....	68
4.4. Projeto com a Comunidade Educativa.....	71
4.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Ursinhos.....	74
<b>Capítulo 5   Uma Nova Experiência de Ensino.....</b>	<b>77</b>
5.1. A Intervenção Pedagógica de Emergência.....	77
5.2. Análise e Reflexão Sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Ensino Remoto de Emergência.....	80
<b>Capítulo 6   A Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>82</b>
6.1. Caracterização do Ambiente Educativo.....	82
6.1.1. Caracterização do Meio.....	83
6.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo.....	84
6.1.2.1. Recursos Humanos.....	86
6.1.3. Caracterização da Sala do 4.º A.....	87
6.1.3.1. Organização e Gestão do Tempo Letivo.....	90
6.1.4. Caracterização da Turma: 4.º A.....	91
6.1.4.1. O Contexto Familiar da Turma.....	95
6.2. Projeto de Investigação-Ação.....	96
6.2.1. Enquadramento do Problema.....	96
6.2.2. Questão Orientadora.....	97
6.2.3. Estratégias de Intervenção.....	97
6.2.3.1. Operacionalização das Estratégias de Intervenção.....	99
6.3. Momentos de Aprendizagem.....	103
6.3.1. Os Ângulos.....	103
6.3.2. Os Domínios de Autonomia Curricular – Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	117
6.3.3. Uma Experiência Elétrica.....	122
6.4. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º A do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	126

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....</b>	<b>137</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b> <i>Noção de Currículo</i> .....	5
<b>Figura 2</b> <i>Esquema concetual do PASEO</i> .....	7
<b>Figura 3</b> <i>Esquema concetual de competências</i> .....	8
<b>Figura 4</b> <i>Matriz curricular-base para o 1.º CEB</i> .....	13
<b>Figura 5</b> <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i> .....	29
<b>Figura 6</b> <i>Localização geográfica da freguesia de São Pedro</i> .....	34
<b>Figura 7</b> <i>Localização da antiga e recente estabelecimento educativo</i> .....	35
<b>Figura 8</b> <i>Auxílio Maternal do Funchal</i> .....	35
<b>Figura 9</b> <i>Espaço exterior da instituição</i> .....	36
<b>Figura 10</b> <i>Zona relvada de apoio às salas do rés-do-chão</i> .....	36
<b>Figura 11</b> <i>Ilustração de alguns espaços desta instituição</i> .....	37
<b>Figura 12</b> <i>Pneus no exterior do Salão</i> .....	37
<b>Figura 13</b> <i>Planta da Sala dos Ursinhos</i> .....	39
<b>Figura 14</b> <i>Área do Tapete</i> .....	40
<b>Figura 15</b> <i>Área da Garagem</i> .....	40
<b>Figura 16</b> <i>Área das Artes Plásticas</i> .....	40
<b>Figura 17</b> <i>Área da Casinha</i> .....	41
<b>Figura 18</b> <i>Área da Biblioteca</i> .....	41
<b>Figura 19</b> <i>Área dos Jogos e Construções</i> .....	41
<b>Figura 20</b> <i>Zona dos cabides e cacifos</i> .....	42
<b>Figura 21</b> <i>Grupo da Sala dos Ursinhos</i> .....	45
<b>Figura 22</b> <i>Pega de um pincel</i> .....	47

<b>Figura 23</b> <i>Pega de um marcador</i> .....	47
<b>Figura 24</b> <i>Desenho da Criança (F.C.)</i> .....	47
<b>Figura 25</b> <i>Estratégias delineadas para a Sala dos Ursinhos</i> .....	53
<b>Figura 26</b> <i>Potes Mágicos</i> .....	54
<b>Figura 27</b> <i>Enchimento dos Potes Mágicos</i> .....	55
<b>Figura 28</b> <i>Exploração dos Potes Mágicos</i> .....	56
<b>Figura 29</b> <i>O livro das 4 estações, de Ana Cristina Correia</i> .....	61
<b>Figura 30</b> <i>Estampagem das folhas de outono</i> .....	62
<b>Figura 31</b> <i>As folhas de outono penduradas</i> .....	63
<b>Figura 32</b> <i>Feliz Natal Lobo Mau, de Clara Cunha</i> .....	64
<b>Figura 33</b> <i>Pintura dos rolos</i> .....	67
<b>Figura 34</b> <i>Decoração dos rolos com purpurinas</i> .....	67
<b>Figura 35</b> <i>Recorte dos rolos</i> .....	67
<b>Figura 36</b> <i>Decoração e recorte dos rolos terminados</i> .....	67
<b>Figura 37</b> <i>Decoração das estrelas para a árvore (rolo)</i> .....	67
<b>Figura 38</b> <i>Livro: Como Fazer um Boneco de Neve</i> .....	69
<b>Figura 39</b> <i>Elaboração dos bonecos de neve</i> .....	70
<b>Figura 40</b> <i>Colocação dos bonecos de neve na árvore de Natal reciclada</i> .....	70
<b>Figura 41</b> <i>Etapas da elaboração do projeto com a comunidade educativa</i> .....	71
<b>Figura 42</b> <i>Índice de receitas da Sala dos Ursinhos e capa do livro de receitas</i> .....	72
<b>Figura 43</b> <i>Exposição do projeto</i> .....	73
<b>Figura 44</b> <i>Aula de dança</i> .....	73
<b>Figura 45</b> <i>Momento de relaxamento</i> .....	74
<b>Figura 46</b> <i>Horário das emissões do #EstudoEmCasa para o 1.º CEB</i> .....	79

<b>Figura 47</b> <i>Localização geográfica da freguesia do Caniço</i> .....	83
<b>Figura 48</b> <i>EBI/PE das Figueirinhas</i> .....	84
<b>Figura 49</b> <i>Horta e jardins da escola</i> .....	85
<b>Figura 50</b> <i>Ilustração de alguns espaços desta instituição</i> .....	86
<b>Figura 51</b> <i>Planta da sala do 4.º A</i> .....	88
<b>Figura 52</b> <i>Área da Biblioteca</i> .....	89
<b>Figura 53</b> <i>Janelas da sala do 4.º A</i> .....	89
<b>Figura 54</b> <i>Quadros da sala do 4.º A</i> .....	90
<b>Figura 55</b> <i>Alunos do 4.º A</i> .....	91
<b>Figura 56</b> <i>Dominó dos primeiros povos</i> .....	92
<b>Figura 57</b> <i>Preenchimento de lacunas da lengalenga da 1.ª Dinastia</i> .....	92
<b>Figura 58</b> <i>Elaboração de um texto narrativo</i> .....	93
<b>Figura 59</b> <i>Dominó das frações</i> .....	94
<b>Figura 60</b> <i>Tutoria entre Pares na componente curricular de Português</i> .....	99
<b>Figura 61</b> <i>Grelha de avaliação da leitura</i> .....	100
<b>Figura 62</b> <i>Leitura de um texto</i> .....	100
<b>Figura 63</b> <i>Quiz no Plickers</i> .....	100
<b>Figura 64</b> <i>Autoavaliação: semáforo das dificuldades (verbos)</i> .....	100
<b>Figura 65</b> <i>Proposta de exercícios por graus de dificuldade</i> .....	100
<b>Figura 66</b> <i>Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída</i> .....	100
<b>Figura 67</b> <i>Realização de fichas de trabalho através da Tutoria entre Pares</i> .....	102
<b>Figura 68</b> <i>Jogo do Stop sobre os divisores</i> .....	102
<b>Figura 69</b> <i>Dominó dos primeiros povos</i> .....	102
<b>Figura 70</b> <i>Material manipulável: construção de um simulador de ângulos</i> .....	105

<b>Figura 71</b> <i>Bilhetes à Entrada e à Saída de um aluno</i> .....	105
<b>Figura 72</b> <i>Exercício para a verificação das amplitudes de ângulos</i> .....	107
<b>Figura 73</b> <i>Cartões do jogo: Rei manda</i> .....	108
<b>Figura 74</b> <i>Representação dos ângulos convexos e côncavos no caderno</i> .....	109
<b>Figura 75</b> <i>Realização da atividade prática: ângulos verticalmente opostos</i> .....	110
<b>Figura 76</b> <i>Realização da atividade prática: ângulos verticalmente opostos</i> .....	110
<b>Figura 77</b> <i>Dobragem dos leques/rosetas</i> .....	111
<b>Figura 78</b> <i>Processo de colagem dos leques/rosetas</i> .....	111
<b>Figura 79</b> <i>Construção dos leques/rosetas</i> .....	112
<b>Figura 80</b> <i>Exploração dos 3 tipos de ângulos: giro, raso e nulo</i> .....	113
<b>Figura 81</b> <i>Leques/rosetas</i> .....	113
<b>Figura 82</b> <i>Cartões individuais da aplicação Plickers</i> .....	114
<b>Figura 83</b> <i>Questões realizadas através do Plickers</i> .....	114
<b>Figura 84</b> <i>Percentagem final das respostas dos alunos às questões do Plickers</i> .....	115
<b>Figura 85</b> <i>Ângulo nulo</i> .....	116
<b>Figura 86</b> <i>Ângulo agudo</i> .....	116
<b>Figura 87</b> <i>Ângulo reto</i> .....	116
<b>Figura 88</b> <i>Ângulo obtuso</i> .....	116
<b>Figura 89</b> <i>Ângulo raso</i> .....	116
<b>Figura 90</b> <i>Dominó das frações (cartão)</i> .....	117
<b>Figura 91</b> <i>Bingo das frações</i> .....	117
<b>Figura 92</b> <i>Dominó das frações (madeira)</i> .....	117
<b>Figura 93</b> <i>Sequência de movimentos para acompanhar a lengalenga da 1.<sup>a</sup> Dinastia</i> .....	119
<b>Figura 94</b> <i>Realização dos circuitos</i> .....	120

<b>Figura 95</b> <i>Chuva de ideias sobre a eletricidade</i> .....	122
<b>Figura 96</b> <i>Resposta à questão: O que é um condutor elétrico?</i> .....	123
<b>Figura 97</b> <i>Realização da experiência: circuito elétrico</i> .....	124

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1</b> <i>Espiral de ciclos da I-A</i> .....	27
<b>Gráfico 2</b> <i>Interações no sistema educativo</i> .....	33
<b>Gráfico 3</b> <i>Colaboradores da AMF no Ano Letivo: 2019-2020</i> .....	38
<b>Gráfico 4</b> <i>Idade e género das crianças da Sala dos Ursinhos</i> .....	45
<b>Gráfico 5</b> <i>Área de residência das crianças</i> .....	49
<b>Gráfico 6</b> <i>Nível de escolaridade dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos</i> .....	49
<b>Gráfico 7</b> <i>Colaboradores docentes da EB1/PE das Figueirinhas</i> .....	87
<b>Gráfico 8</b> <i>Género das crianças do 4.º A</i> .....	91
<b>Gráfico 9</b> <i>Área de residência dos alunos do 4.º A</i> .....	95
<b>Gráfico 10</b> <i>Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 4.º A</i> .....	95
<b>Gráfico 11</b> <i>Estratégias de intervenção para o 4.º A</i> .....	98
<b>Gráfico 12</b> <i>Análise das respostas nos Bilhetes à Entrada</i> .....	106
<b>Gráfico 13</b> <i>Análise das respostas nos Bilhetes à Saída</i> .....	108
<b>Gráfico 14</b> <i>Respostas aos Bilhetes à Entrada</i> .....	123
<b>Gráfico 15</b> <i>Respostas aos Bilhetes à Saída</i> .....	124

## ÍNDICE DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b> <i>Serviços existentes na freguesia de São Pedro</i> .....	34
<b>Quadro 2</b> <i>Rotina diária da Sala dos Ursinhos</i> .....	43
<b>Quadro 3</b> <i>Horário das AEC da Sala dos Ursinhos</i> .....	44
<b>Quadro 4</b> <i>Cronograma das fases do projeto</i> .....	50
<b>Quadro 5</b> <i>Registo dos momentos de transição</i> .....	52
<b>Quadro 6</b> <i>Cronograma das fases da construção e implementação dos Potes Mágicos</i> .....	55
<b>Quadro 7</b> <i>Registos dos acontecimentos da primeira atividade com os Potes Mágicos</i> .....	57
<b>Quadro 8</b> <i>Registos dos acontecimentos da atividade dos Potes Mágicos: 4-12-2019</i> .....	57
<b>Quadro 9</b> <i>Registo dos acontecimentos de uma amostra de seis crianças antes e após um momento de transição</i> .....	58
<b>Quadro 10</b> <i>Cronograma de atividades desenvolvidas na transição do corredor para a sala</i> .....	59
<b>Quadro 11</b> <i>Cronograma da realização das árvores de Natal</i> .....	68
<b>Quadro 12</b> <i>Cronograma da PP II</i> .....	78
<b>Quadro 13</b> <i>Cronograma das metodologias utilizadas na PP II</i> .....	79
<b>Quadro 14</b> <i>Cronograma da prática pedagógica em regime presencial</i> .....	82
<b>Quadro 15</b> <i>Serviços existentes na freguesia do Caniço</i> .....	84
<b>Quadro 16</b> <i>Horário do turno da tarde do 4.º A</i> .....	90
<b>Quadro 17</b> <i>Cronograma das fases do projeto</i> .....	96
<b>Quadro 18</b> <i>Cronograma da implementação das estratégias de intervenção</i> .....	98
<b>Quadro 19</b> <i>Cronograma dos conteúdos relativos à temática dos ângulos</i> .....	104

## 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 - Planificações

Apêndice 2 - Diários de Bordo

Apêndice 3 - Poster “Caraterização do Estabelecimento Educativo Auxílio Maternal do Funchal”

### **Pasta C – Prática Pedagógica II (Ensino Remoto de Emergência)**

Apêndice 4 - Planos Semanais

Apêndice 5 - Reflexões Críticas

### **Pasta D – Prática Pedagógica II (continuação) e Prática Pedagógica III**

Apêndice 6 - Planificações

Apêndice 7 - Diários de Bordo

## LISTA DE SIGLAS

---

**AE:** Aprendizagens Essenciais

**AEC:** Atividades de Enriquecimento Curricular

**AFC:** Autonomia e Flexibilidade Curricular

**AFC-EA:** Autonomia e Flexibilidade Curricular – Educação Artística

**AFC-EF:** Autonomia e Flexibilidade Curricular – Educação Física

**AMF:** Auxílio Maternal do Funchal

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**DAC:** Domínios de Autonomia Curricular

**EA:** Educação Artística

**EB1/PE:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

**EC:** Educação em Ciência

**E@D:** Ensino à Distância

**EE:** Ensino Experimental

**EF:** Educação Física

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**I-A:** Investigação-Ação

**LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo

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

**PASEO:** Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PCG:** Projeto Curricular de Grupo

**PP I:** Prática Pedagógica I

**PP II:** Prática Pedagógica II

**PP III:** Prática Pedagógica III

**QIM:** Quadro Interativo Multimédia

# INTRODUÇÃO

---

A elaboração do presente relatório de estágio surge do culminar de um percurso de constante ação e reflexão, vivenciado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Atendendo ao facto que é na formação inicial que se começa a edificar a intencionalidade pedagógica docente, pretende-se deixar transparecer uma articulação entre a prática e os pressupostos teóricos e metodológicos que a alicerçam.

Considerando a sua estrutura, este relatório organiza-se, essencialmente, em duas partes distintas, no sentido em que a primeira parte (Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico) sustenta a segunda (Parte II - Intervenção Pedagógica).

O **Enquadramento Teórico e Metodológico** encontra-se dividido em 3 capítulos (Capítulo 1: Uma Visão Integradora do Currículo e Desenvolvimento Curricular; Capítulo 2: Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica e Capítulo 3: A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica). O **Capítulo 1** centra-se na organização e gestão curricular do atual Sistema Educativo Português, fazendo-se referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e à organização curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Note-se que, associada a esta vertente, surge ainda uma abordagem aos Domínios de Autonomia Curricular (DAC). No **Capítulo 2**, destaca-se as principais estratégias utilizadas aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas, focando as Expressões Artísticas e o Jogo como Estratégia de Ensino, o Ensino Experimental das Ciências, a Avaliação Formativa como Componente do Processo de Ensino-Aprendizagem e, por fim a Tutoria entre Pares. Já no **Capítulo 3**, é abordada a Metodologia de Investigação-Ação, enquanto pilar da ação do docente reflexivo. Desta forma, descreve-se esta metodologia, que esteve na base das intervenções pedagógicas e, explanam-se não só as Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados, como os Métodos para a sua Análise e Tratamento.

Relativamente à Parte II, a **Intervenção Pedagógica**, refere-se à componente prática, deixando descrita e refletida a ação pedagógica que esteve no cerne da redação deste relatório, sendo visível a constante postura reflexiva perante os diferentes contextos em que se interveio e os momentos de aprendizagem que se potenciaram. Assim, no

**Capítulo 4**, aborda-se a prática pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, no Auxílio Maternal do Funchal, com a Sala dos Ursinhos. Já os Capítulos 5 e 6 destinam-se aos momentos de aprendizagem vividos no 1.º CEB, sendo que o **Capítulo 5** se refere à prática pedagógica desenvolvida em contexto de ensino remoto de emergência e o **Capítulo 6** abarca a prática no regime presencial, com a turma do 4.º A da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas. É de salientar que os Capítulos 4 e 6 se dedicam à caracterização dos ambientes educativos, dos meios envolventes, das instituições educativas, das salas, do/a grupo/turma e do tempo/rotina diária. Para além disso, explanam ainda os momentos de aprendizagem, os projetos de Investigação-Ação (I-A) e a reflexão crítica acerca de cada experiência nestes contextos.

A concretização do presente relatório termina com as **Considerações Finais**, a partir das quais se tecem as principais conclusões que corporizam toda esta experiência e de toda a minha evolução ao longo destas três práticas pedagógicas.

## **PARTE I | ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

---

## Capítulo 1 | Uma Visão Integradora do Currículo e Desenvolvimento Curricular

---

*Quando comecei a ensinar, recebi do director da escola onde fui colocada um horário, a indicação do livro que deveria usar nas aulas, um mapa para marcação dos testes, a data de reuniões de nota (...), o nome das colegas do grupo e ainda algumas recomendações paternas atendendo à minha pouca idade e manifesta inexperiência no ofício. Estava entregue o currículo – e estava encomendada a professora... que ainda nem sabia que o era*

(Roldão, 1999, p. 11)

### 1.1. O Currículo na Educação

Considerado como a pedra basilar de qualquer sistema educativo, o estudo do currículo demonstra-se imprescindível para a compreensão dos aspetos que sustentam a organização escolar. Atendendo à polissemia e ambiguidade do termo, não tem sido fácil estabelecer uma definição consensual de currículo, até porque, de acordo com as perspetivas concetuais e ideológicas que o fundamentam, os paradigmas vão se alterando e a educação se modificando, num processo constante de metamorfose.

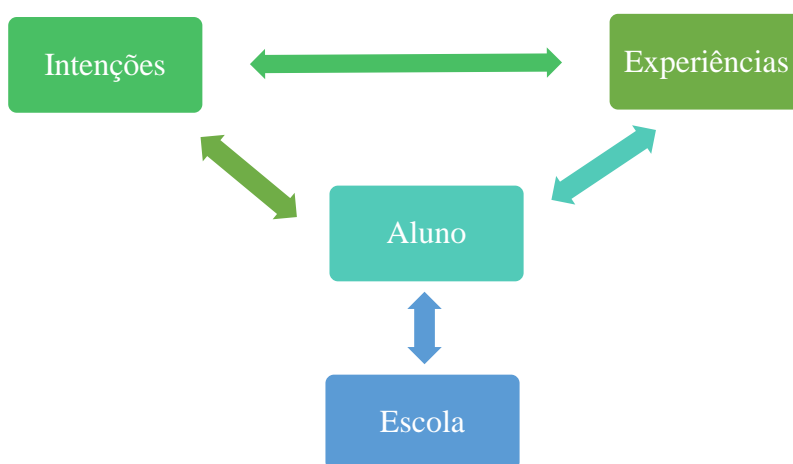
Etimologicamente, o radical do vocábulo currículo é proveniente do verbo latino *currere*, que significa caminho, itinerário, trajetória, aludindo a uma noção de sequencialidade e totalidade. Daqui se depreende que, ao consultarmos um dicionário de português comum, nos deparemos com uma definição de currículo com significados como as de percurso ou atalho.

Transpondo, agora, estas aceções para o contexto educativo, o currículo seria, então, o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar. Desta forma, segundo A. C. Ribeiro (1992), o currículo corresponde a um “conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, sob a tutela da escola” (p. 13). Assim sendo, deve salientar-se que, se exprime uma associação entre “currículo” e “experiências educativas” ou “experiências de aprendizagem”.

É possível, então, assumir que o currículo é sobretudo um plano, completado ou (re)orientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser aprendido e ensinado (Gaspar & Roldão, 2007). De acordo com Pacheco (1999), “o currículo consubstancia-se num projeto formativo centrado no aluno que resulta da interligação das intenções previamente planificadas com as práticas ou experiências quotidianas, organizadas no âmbito da escola” (pp. 15 e 16).

### Figura 1

#### *Noção de Currículo*



*Nota.* Adaptado de Pacheco (1999).

Correspondendo o currículo a um conjunto de conhecimentos, aprendizagens, capacidades e atitudes constantes nos documentos curriculares, designadamente nas Aprendizagens Essenciais, a partir dos quais as escolas definem as suas opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), incumbe às instituições educativas garantir a sua concretização, bem como a sua organização.

Relativamente à concretização do currículo educacional, importa referir que este deve adotar um caráter flexível, aberto e dinâmico, respeitando as especificidades de cada aluno, no sentido de os incluir no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta senda, impõe-se o papel do educador e do professor que, enquanto gestores do currículo, necessitam operacionalizar estratégias que favoreçam a continuidade educativa. Como tal, e para que se torne possível dedicar especial atenção às

particularidades individuais de todos os alunos, torna-se essencial proporcionar momentos de aprendizagem personalizados, o quanto possível. Por esta razão, cabe às escolas e aos professores definir o que se deve ensinar, como, quando e porquê, respeitando as linhas orientadoras definidas a nível nacional, no sentido de se tornar possível trabalhar com grupos específicos.

Efetivamente, considera-se que é indispensável rescindir a execução de um “currículo uniforme e pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 2007, p. 25), abandonando a visão uniformista da escola e implementando a gestão do currículo numa lógica diferenciadora, a tão designada diferenciação curricular. Este repensar da escola procura atender à diversidade do público escolar e otimizar a apropriação das aprendizagens previstas (Gaspar & Roldão, 2007).

## **1.2. A Atual Gestão Curricular do Sistema Educativo Português: Rumo à Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Atualmente, a nossa sociedade está a passar pela Era da globalização, o que tem resultado de uma forte adaptação em vários sectores, inclusivamente, no sector da educação. Segundo Baptista e Alves (2019), a evolução para a sociedade do conhecimento/informação, o desenvolvimento tecnológico e a necessidade de uma sociedade mais humanista, democrática e solidária, “conduzem justamente ao enunciado que corrobora a urgência de os sistemas escolares terem de evoluir e melhorar o seu desempenho social” (p. 189). Por esta razão, torna-se cada vez mais notório que é urgente (re)olhar e (re)pensar a escola, com um espírito mais aberto e responsável.

A nível nacional, é a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)<sup>1</sup>, que patenteia o quadro geral do sistema educativo nacional, garantindo o direito à educação de todos os membros da sociedade. Note-se que o sistema educativo português alberga a Educação Pré-Escolar (EPE) e os Ensinos Básico, Secundário e Superior. Segundo o que consta nesta Lei, “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de

---

<sup>1</sup> A LBSE sofreu quatro alterações, tendo sido a última em 2015 (Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto).

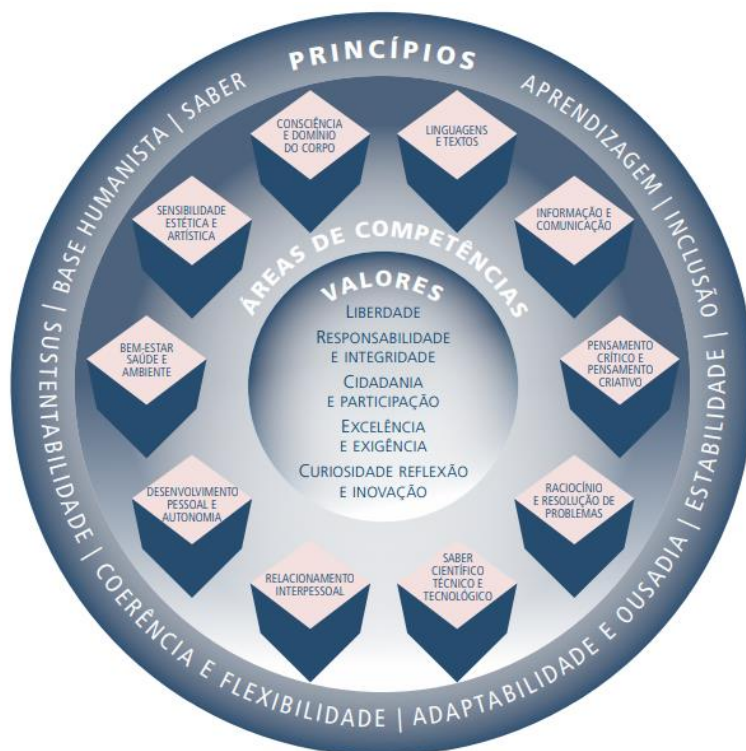
cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 3068).

Em 2017, ancorado à LBSE surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)<sup>2</sup>, que objetiva assegurar o desenvolvimento de competências do século XXI. Nesta ótica, o PASEO vem, assim, constituir-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins, et al., 2017, p. 8).

Enquanto documento orientador, o PASEO encontra-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências. Num primeiro momento, evidenciam-se os princípios e a visão, pelos quais se rege a ação educativa. Num segundo momento, apresentam-se os valores e as competências a desenvolver.

## Figura 2

*Esquema concetual do PASEO*



*Nota.* Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

<sup>2</sup> O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constitui-se como um referencial para as decisões a adotar pelos atores educativos e como uma matriz comum para todas as escolas.

Este documento foi elaborado de acordo com os desafios da atualidade, assumindo um carácter inclusivo, de maneira que garante a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, “o conjunto de competências (...) que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual” (Despacho n.º 6478/2017).

Deste modo, as competências a desenvolver, ancoradas nos princípios que têm subjacente a visão do aluno no final da escolaridade obrigatória, “visam dotar todos os alunos, no final de 12 anos de escolaridade, das ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam prosseguir, com sucesso, os estudos ou integrar o mercado de trabalho” (Cohen & Fradique, 2018, p. 25). A Figura 2 resume, esquematicamente, os princípios, os valores e as áreas de competência do PASEO.

### **Figura 3**

#### *Esquema concetual de competências*



*Nota.* Retirado de Martins et al. (2017, p. 11).

No ano letivo de 2017-2018, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, homologado através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que veio convidar as escolas a assumirem autonomamente as suas decisões curriculares, dando-lhes total liberdade para suscitar um trabalho de formação significativo e investir noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho. Este projeto permitiu realizar uma gestão do currículo de forma mais flexível e contextualizada, adaptando-o a realidade das turmas e dos alunos e contribuiu para a promoção de uma educação de qualidade. Findada esta experiência pedagógica, é a partir de 6 de julho de 2018, através do Decreto-Lei n.º 55/2018 que, a possibilidade da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) se começa a estender por todo o território português.

No fundo, a AFC oferece a oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar (Cohen & Fradique, 2018).

De acordo com Rodrigues (2019), é através de uma gestão flexível que o docente tem liberdade para gerir os conteúdos, adequando-os e diferenciando-os, de acordo com uma turma/grupo específico, o que permite variar as metodologias e métodos rumo a uma prática contextualizada.

Sendo assim, o Decreto-Lei n.º 55/2018<sup>3</sup>, de 6 de julho, que surge em substituição do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, visa, essencialmente, converter um ensino mecanicista para um contexto focado na emergência de aprendizagens significativas, no qual o aluno seja o piloto da construção dos seus conhecimentos. De facto, é no referido decreto que se estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, atendendo aos princípios orientadores da sua conceção, a operacionalização e a respetiva avaliação das aprendizagens.

Desta forma, a maneira de dar resposta à natural heterogeneidade dos alunos, num contexto de profundas transformações, passará pela constituição de sistemas flexíveis de organização educativa. Com o objetivo de alcançar uma escola para todos, é na alínea c) do artigo 4.º que se encontra o princípio orientador referente a uma escola inclusiva, em que se pretende “promover a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

Ancorado a este objetivo, realça-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e que trouxe uma nova visão acerca desta educação.

---

<sup>3</sup> Na Região Autónoma da Madeira é o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho que adapta os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Decreto-Lei n.º 54/2018.

### **1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

A EPE, embora apresente um carácter facultativo, integra a primeira etapa da Educação Básica e é destinada a crianças com uma faixa etária compreendida entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB (6 anos), visando a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

A Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, “visa não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, citado por Serra, 2004, p. 65).

De acordo com a Lei-Quadro da EPE, são objetivos da EPE: favorecer o desenvolvimento pessoal e social das crianças; fomentar a inserção social; proporcionar igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação a partir da utilização de linguagens múltiplas; despoletar a curiosidade e o pensamento crítico, entre outros. Segundo Serra (2004), estes objetivos são admitidos como base para desenvolvimento do currículo na EPE, apesar do modelo curricular adotado por cada educador.

A operacionalização do currículo na EPE, ocorre por meio das OCEPE, publicadas no seguimento da Lei-Quadro, inicialmente aprovada pelo Despacho n.º 5220/95, de 4 de agosto. Neste sentido, este documento não se tratava de um programa que deveria ser cumprido escrupulosamente, mas sim, de um referencial para a construção e gestão curricular dos educadores.

Passados, aproximadamente, dezanove anos da publicação do referido despacho, verificou-se a necessidade de realizar uma revisão a estas orientações com o objetivo de as atualizar/ajustar. Assim, homologou-se o Despacho n.º 9180/16, de 19 de julho, que se encontra em vigor até aos dias de hoje.

No que diz respeito à organização das OCEPE, importa salientar que este contempla 3 secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

Em relação ao Enquadramento Geral, o qual se refere à orientação global do trabalho pedagógico, este inclui três tópicos: Fundamentos e Princípios da Pedagogia para a Infância (apresentam fundamentos e princípios que compõem uma base comum para a realização da prática pedagógica e ainda como se sucede o desenvolvimento das

crianças); Intencionalidade Educativa - Construir e Gerir o Currículo (aborda o facto da a ação pedagógica do educador se reger por uma intencionalidade, a partir da qual deve refletir não só sobre as finalidades e sentidos das suas práticas e também sobre a forma como as organiza), e por fim a Organização do Ambiente Educativo (trata a relevância deste aspeto para o processo de desenvolvimento das crianças e para as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes (Silva et al., 2016).

No que diz respeito às Áreas de Conteúdos, estas dividem-se em três áreas essenciais:

- Área de Formação Pessoal e Social, que se destaca por ser uma área transversal a todas as outras, uma vez que incide no desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que possibilitam formar sujeitos autónomos, conscientes e solidários;
- Área de Expressão e Comunicação, que abrange diferentes formas de linguagem essenciais para a criança e engloba os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática;
- Área do Conhecimento do Mundo, que promove a curiosidade e a procura do saber, através de uma abordagem às diversas ciências de forma articulada.

Por fim, a Continuidade Educativa e Transições retrata o facto da EPE dar continuidade ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem decorrente de um contexto familiar e/ou institucional e, no entanto, de desenvolver competências essenciais para o ingresso no 1.º CEB, fomentando este processo de transição (Silva et al., 2016).

### **1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Ensino Básico, segundo consta na LBSE, é universal, obrigatório e gratuito. Com uma duração de nove anos, o 1.º CEB compreende 3 ciclos sequenciais, “sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 5).

No caso do 1.º CEB, o ensino é assegurado em regime de monodocência realizando-se de uma forma global. Já nos 2.º e 3.º CEB, o currículo é concebido por

diferentes docentes, existindo um professor por cada disciplina/área (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

São objetivos gerais do Ensino Básico assegurar ao aluno a formação geral a todos os alunos proporcionando a promoção da autonomia, de valores e de atitudes de cooperação e solidariedade; a capacidade de raciocínio, criatividade, memória, espírito crítico, sentido moral e expressão e sensibilidade estética; a descoberta de interesses e aptidões; o desenvolvimento motor e físico, entre outros (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Contrariamente à EPE, o 1.º CEB rege-se por um currículo estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, 16 de julho, onde se estabelece a matriz curricular-base, organizada por diversas componentes curriculares, que fazem do 1.º CEB o ciclo de estudos globalizante. Na figura seguinte apresenta-se a matriz curricular-base para o 1.º CEB, prevista no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, contando, com as modificações do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

## Figura 4

### Matriz curricular-base para o 1.ºCEB

Ensino básico geral				
1.º Ciclo (a)				
Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.				
Componentes de currículo	Carga horária semanal (b)			
	(horas)			
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	
Português		7	7	
Matemática		7	7	
Estudo do Meio		3	3	
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)	Cidadania e Desenvolvimento (f)	TIC (f)	5	5
Educação Física (c)				
Apoio ao Estudo (d)				
Oferta Complementar (e) (1.º e 2.º anos, Inglês) (i)			3	1
Inglês		--	2	
<b>Total (g)</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1	

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo;

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis;

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação;

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios;

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo;

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço;

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa;

(i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

*Nota.* Retirado de Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho.

Com a emergência da AFC, surgiram as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, para os ensinos Básico e Secundário. Segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE são definidas pelo “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a

desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (p. 2930).

Segundo Cohen e Fradique (2018), as AE constituem orientações curriculares de base para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Deste modo, é possível clarificar que as AE permitem aprofundar temas, desenvolver projetos interdisciplinares, mobilizar componentes locais do currículo (no âmbito dos DAC), e libertar espaço curricular para a promoção do trabalho articulado entre as AE e as outras aprendizagens previstas nos demais documentos curriculares.

Em suma, as AE assumem-se como um documento que visa apoiar as decisões curriculares dos docentes, favorecendo a autonomia relativa a esse processo e potencializando a flexibilização das mesmas. De acordo com Cosme (2018), as AE podem conceder uma maior eficiência ao processo de decisão curricular, no sentido de proporcionar um conjunto de possibilidades de ação, as quais poderão ser de natureza interdisciplinar e também em articulação com o PASEO, que poderão ser encaradas como fonte de inspiração tanto dos estabelecimentos de ensino, como dos seus docentes.

### **1.2.2.1. Os Domínios de Autonomia Curricular**

É na alínea e) do Art.º 3.º, do Decreto-Lei n.º 55/2018, que se definem os DAC como “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares” (p. 2930), cuja planificação deve identificar as disciplinas envolvidas e a forma de organização.

O trabalho que é desenvolvido nos DAC tem por base as AE, com vista ao desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO e da consolidação, do aprofundamento e do enriquecimento das AE. Neste sentido, as escolas e os professores confrontam-se com alguns desafios e exigências, elencados, essencialmente, em duas dimensões, nomeadamente: as estratégias de construção dos DAC, do ponto de vista das possibilidades e do tipo de respostas a produzir, mas também a possibilidade de promoção de uma gestão flexível dos horários (Cosme, 2018).

De acordo com a autora supramencionada, no domínio da operacionalização dos DAC, há um conjunto de possibilidades que se oferecem relacionadas com: “a) projetos

desenvolvidos a partir da área de Cidadania e Desenvolvimento; b) projetos desenvolvidos em função de temáticas comuns a várias disciplinas; c) projetos desenvolvidos em função da utilização de instrumentos e procedimentos passíveis de serem mobilizados em diferentes disciplinas” (Cosme, 2018, p. 36).

Por esta razão, a concretização dos DAC não prejudica a existência das disciplinas previstas nas matrizes curriculares, mas visa a possibilidade de criação de projetos interdisciplinares. Desta forma, a interdisciplinaridade é um meio através do qual se criam mais/melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a experiências, desafios e vivências sociais e culturalmente plausíveis e exequíveis.

Numa interseção de aprendizagens de diferentes disciplinas, os DAC exploram percursos pedagógico-didáticos, em que se apoia o trabalho prático/experimental e o desenvolvimento das capacidades de análise, pesquisa e relação, tendo por base: “a) Os temas ou problemas abordados sob perspetivas disciplinares, numa abordagem interdisciplinar; b) Os conceitos, factos, relações, procedimentos, capacidades e competências, na sua transversalidade (...); c) Os géneros textuais associados à produção e transmissão de informação e de conhecimento (...)” (Portaria n.º 223-A/2018).

No entanto, com a operacionalização dos DAC é pretendido que os alunos não só desenvolvam competências de pesquisa, reflexão, avaliação, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da autoestima, mas também promovam o exercício da cidadania ativa, de participação social em contextos de partilha e de colaboração.

Relativamente ao papel do docente, é desejado que haja uma avaliação periódica da participação dos alunos nos projetos de DAC, em função dos instrumentos de avaliação aplicados em cada área curricular, mas também que os professores promovam metodologias de trabalho de projeto interdisciplinar, tornando as aprendizagens mais significativas, mais enriquecedoras e interativas, alicerçadas nas motivações intrínsecas dos alunos e tornando-os mais críticos e criativos.

A flexibilidade associada aos DAC permite que no 1.º CEB o professor titular de turma planifique um DAC através dos conteúdos lecionados em Estudo do Meio, Português e Matemática. Para além disso, existe a possibilidade de este desenvolver os

DAC recorrendo às componentes extracurriculares, como é o caso da Educação Física, da Educação Artística, do Inglês, entre outros.

## Capítulo 2 | As Estratégias de Intervenção Inerentes à Prática Pedagógica

---

*Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios (Hattie, 2009, p. 22)*

As Práticas Pedagógicas I, II e III, desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, decorreram tendo por base diferentes estratégias e metodologias de trabalho que me permitiram promover momentos de aprendizagem significativos e diversificados para o desenvolvimento das/os crianças/alunos. Neste sentido, irei abordar algumas das principais estratégias utilizadas aquando das minhas intervenções pedagógicas.

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

Desde sempre que a arte esteve presente em todas as culturas. Sendo uma linguagem universal, é possível expressar, através desta, sentimentos, emoções, perceções e sensibilidades particulares de cada ser humano. Sem dúvida que as artes desempenham um papel significativo na vida de todo ser humano, sendo que ajudam a compreender o mundo onde está inserido e a dar-lhe sentido.

A educação artística apresenta uma grande importância, na medida que contribui para o “pleno desenvolvimento da inteligência humana; desenvolve a capacidade de pensamento e ação criativos; expande a educação da sensibilidade e do sentimento; desenvolve as habilidades físicas e perceptivas; contribui para a exploração e desenvolvimento de valores; amplia as possibilidades de compreensão de mudanças e diferenças culturais” (Robinson, 1982, p. 141).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada de uma pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (p. 4522). Por esta razão, a formação estética e a educação para a sensibilidade assumem-se como uma prioridade

elevada no currículo escolar. Nesta senda, Damásio e Damásio (2006), salientam que “as artes constituem uma disciplina ímpar no currículo educativo para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento humano” (p. 17).

As diferentes linguagens artísticas, que fazem parte do domínio da Educação Artística na EPE (Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança) e no 1.º CEB (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), “são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças” (Silva et al., 2016, p. 47).

Na EPE, o papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais, implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo, contribuindo, nomeadamente para “a construção da identidade pessoal, social e cultural; Para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua prevenção; Para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural” (Silva et al., 2016, p. 48). Este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da expressão verbal e não-verbal, da curiosidade, da resolução de problemas, que facilitam a sua articulação com os outros domínios incluídos na área da Expressão e Comunicação.

No que diz respeito ao 1.º CEB, a educação artística está inserida no currículo através das AE, que têm como principal objetivo “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069).

A intencionalidade do educador/professor na educação artística é essencial para o desenvolvimento da criatividade das crianças, enriquecendo e alargando a sua representação simbólica e o seu sentido estético, através “do contato com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Silva et al., 2016, p. 47). Neste sentido, cabe ao educador/docente despertar na criança a sensibilidade para os diferentes tipos de expressão e conceber estratégias e atividades que promovam este desenvolvimento.

## **2.2. O Jogo Como Estratégia de Ensino/Aprendizagem**

O Jogo ou o ato de jogar, representa um instrumento poderoso, que, se bem utilizado, possibilita a promoção e a aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças.

De acordo com Neto (2020), é urgente criar espaço e tempo para o jogo nas nossas vidas, para procurar prazer, capacidade de adaptação e felicidade, visando um desenvolvimento sustentável em termos de saúde física e mental. Neste sentido, o jogo “ensina o ser humano a racionalizar a vida, no momento em que se vai ganhando, de forma progressiva, maior maturidade cognitiva e, como consequência, uma maior valorização do lado complexo e subjetivo da vida” (Neto, 2020, p. 45).

O jogo oferece inúmeras vantagens e benefícios durante o processo de desenvolvimento humano, nomeadamente: promove o desenvolvimento cognitivo em muitos aspetos, tais como: capacidade verbal, habilidades manipulativas, descoberta, resolução de problemas, capacidade de processar informação; desenvolve a atividade física e o aperfeiçoamento de habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas; a criança aprende a estruturar a linguagem, isto é, brinca com verbalizações e, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas; desenvolve os processos de socialização e identidade entre pares.

Do ponto de vista pedagógico, o jogo pedagógico/didático tem como objetivo proporcionar determinadas aprendizagens, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem. Neste sentido, “o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações” (Pereira, 2013, p. 22).

Para tal, é urgente libertar as crianças do sedentarismo vivido na sala de aula, o que pelo facto de estarem demasiado tempo sentadas, pode causar desinteresse, falta de motivação, indisciplina e até insucesso escolar. Neto (2020), defende que não se aprende apenas e obrigatoriamente sentado, sendo conveniente “criar atividades dinâmicas e justas em relação com as capacidades motoras e psicológicas das crianças em situação de aprendizagem, alterando entre posições de sentado e o corpo em movimento” (p. 79). Por isso, Neto (s.d.) confirma que a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratas.

Porém, as escolas necessitam desenvolver processos, de modo a convidar os seus alunos a serem ativos e ouvidos em função dos seus projetos pessoais, numa perspetiva mais dinâmica, mais autónoma, em que os alunos deixam de ser crianças prisioneiras dentro de quatro paredes, em lógicas lineares de aprendizagem, reféns de corpos sentados e quietos, em silêncio, memorizando saberes que de algum modo são impostos.

É possível aferir que o jogo constitui, realmente, um fator de desenvolvimento global e de autorrealização, para o ser humano, o qual tem a oportunidade de se desenvolver de forma mais equilibrada e feliz. Este pode ser utilizado como recurso pedagógico, facilitador de novas aprendizagens, tendo sempre por base atividades bem elaboradas, com orientações bem definidas e objetivos específicos, nas quais a criança/aluno assume um papel ativo no processo de construção de novos conhecimentos.

### **2.3. O Ensino Experimental das Ciências**

O desenvolvimento científico e tecnológico apresenta uma grande influência na sociedade atual. Por isso, é importante que se prepare os cidadãos, desde cedo, para desenvolverem uma literacia científica, através de uma Educação em Ciência (EC), indispensável para adquirirem conhecimentos científicos subjacentes a esse tal desenvolvimento.

Segundo Martins et al. (2009), “As crianças gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (p. 12). Deste modo, é importante que as crianças vivenciem situações diversificadas que, por um lado, permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia e, por outro, proporcionar aprendizagens conceptuais, suscitando, simultaneamente, um sentimento de interesse, admiração e entusiasmo pela ciência.

Uma exposição precoce a fenómenos científicos beneficia uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde, no Ensino Básico. Assim, a promoção da EC nos primeiros anos de escolaridade permite: “promover capacidades de pensamento (criativo, crítico, metacognitivo,...) úteis noutras áreas/disciplinas do currículo e em diferentes contextos e situações, como, por exemplo, de tomada de decisão e de resolução de problemas pessoais, profissionais e sociais” (Martins, et al., 2007, p. 17); e ainda promover a construção do conhecimento científico, permitindo melhorar a qualidade da interação com a realidade natural das crianças/jovens.

Na EPE, a EC está presente na Área de Conhecimento do Mundo como via de sensibilização às ciências, que deve proporcionar às crianças experiências com diferentes domínios do conhecimento humano. Este documento, “identifica alguns conceitos a abordar e refere atitudes e procedimentos a privilegiar” (Martins, et al., 2009, p. 14), sendo que recomenda, também, uma articulação com o 1.º CEB, como forma de promoção de continuidade educativa entre estes dois níveis de ensino.

Já no 1.º CEB, o EC desenvolve-se na componente curricular de Estudo do Meio, sendo fundamental “Promover uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos naturais, sociais e tecnológicos, numa perspetiva Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTSA)” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 3). Assim, a promoção de condições nas escolas e o desenvolvimento de competências dos professores no que respeita à implementação do EC no 1.º CEB são fatores imprescindíveis à melhoria da formação científica dos alunos.

Por sua vez, o Ensino Experimental (EE) pode ajudar a reduzir as dificuldades de aprendizagem existentes pois permite a discussão e o confronto de ideias entre alunos. De acordo com Pacheco (2015), as atividades experimentais “promovem oportunidades para as crianças confrontar ideias, de aprender a respeitar a sua vez, de respeitar a opinião dos outros, de exprimir a sua opinião e de cooperar com o grupo” (pp. 5 e 6).

As atividades experimentais possibilitam que as crianças adquiram capacidades mentais e psicomotoras de grande valor para a sua vida, mas também permitem que adquiram conhecimentos, que de outra forma seriam difíceis de estimular fora do ambiente científico-tecnológico. Assim, segundo Hodson (1994), as atividades experimentais permitem: a motivação e o interesse dos alunos; a aprendizagem de competências e técnicas laboratoriais; fornecer a aprendizagem da metodologia científica; desenvolvimento de atitudes científicas, as quais incluem criatividade, persistência, raciocínio crítico e rigor.

Para além de proporcionar o desenvolvimento do conhecimento científico, as atividades experimentais também “incentivam o desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita, uma vez que os alunos necessitam de comunicar entre si usando a linguagem oral e compreendem os sons e significados das palavras, podendo aplicá-los na linguagem escrita” (M. Pacheco, 2015, p. 8). Assim, as atividades experimentais não só constituem um ponto de partida para a aprendizagem na componente curricular de

Estudo do Meio, como também contribuem para a aprendizagem de outras componentes curriculares.

Contudo, é possível afirmar que, efetivamente, o EE constitui uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que permite ao docente realizar um trabalho interdisciplinar e tornar toda esta experiência muito mais enriquecedora para as crianças.

#### **2.4. A Avaliação Formativa Como Componente do Processo de Ensino-Aprendizagem**

A avaliação, como artéria principal de toda a aprendizagem, é considerada, atualmente, como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, o sucesso escolar determina, em grande parte a vida dos alunos, e esse sucesso depende da avaliação feita pelo docente.

Por um lado, se a relação professor-aluno assentar principalmente numa relação de poder, significa que está intimamente ligada à forma tradicional de reunir informações sobre a aprendizagem, a denominada avaliação sumativa. Este tipo de avaliação “apoia-se fundamentalmente nos resultados obtidos em testes elaborados pelo professor, e frequentemente aplicados às suas várias turmas, no final de uma unidade de ensino” (Lopes & Silva, 2012, p. VII). Neste sentido, os testes são classificados e no final do período letivo, as classificações obtidas são usadas para avaliar o rendimento escolar dos alunos e atribuir-lhes uma classificação final.

Por outro lado, Lopes e Silva (2012) afirmam que se a relação professor-aluno assentar numa relação de entajuda e de apoio à aprendizagem, a forma de reunir informação sobre a aprendizagem, é encarada de uma outra perspetiva, a denominada avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem. Assim sendo, a avaliação formativa “dá aos professores os dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está a decorrer” (p. VIII).

Desta forma, quando os professores fazem da avaliação formativa uma prática integrada no trabalho diário na sala de aula, o rendimento escolar é visto não como um número baseado em resultados que refletem as classificações dos testes, mas como o progresso do aluno ao longo do tempo.

Na realidade, antes de iniciar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação formativa “permite diagnosticar a situação inicial dos alunos (pré-requisitos) perante a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 3). De facto, durante o processo de ensino-aprendizagem, permite uma maior diferenciação da aprendizagem, clarificando os níveis da aprendizagem e desenvolve medidas de reajustamento da mesma. Além disso, depois de um período um pouco mais longo de aprendizagem, a avaliação formativa “permite fazer um balanço das aprendizagens possibilitando novas oportunidades de reorganizar as actividades conforme as diferentes necessidades dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, pp. 3 e 4).

Segundo o autor supracitado, a avaliação formativa apresenta diversas vantagens, sendo estas:

1. Criação de uma cultura que incentiva a interação na sala de aula;
2. Definição de objetivos de aprendizagem;
3. Utilização de métodos de ensino variados para atender às necessidades dos alunos;
4. Utilização de diversas abordagens para avaliar a aprendizagem dos alunos;
5. Feedback sobre o ensino e o desempenho dos alunos que possibilita adaptações com vista a atender a necessidades individuais identificadas;
6. A participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, cada uma destas vantagens, contribuem para a criação de “um ambiente de aprendizagem activo, que permite aos alunos avançar em direcção a objectivos precisos de aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 5).

## 2.5. A Tutoria entre Pares

A tutoria entre pares é “um método de ensino que consiste em escolher alunos-tutores, que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou em realizar determinada tarefa – tutorados” (Lopes & Silva, 2010, p. 233). Neste sentido, a tutoria entre pares possibilita que os alunos se tornem “professores” dos seus colegas e conduz, de facto, a que aprendam tanto como aqueles a quem ensinam.

Esta estratégia de ensino é um excelente método para conseguir que os alunos adquiram competências de autocontrolo e autorregulação da sua aprendizagem. De facto, se o docente tiver como objetivo ensinar os seus alunos a controlar e a autorregular a sua aprendizagem, possibilitando-lhes que se tornem professores deles próprios, é através da tutoria entre pares que é possível alcançar.

De acordo com Lopes e Silva (2010), a tutoria entre pares “permite adaptar o ensino à diversidade dos alunos, de acordo com os níveis de competências e as áreas de conteúdo, e melhorar o seu rendimento escolar” (p. 234). Assim sendo, é de realçar a importância que a tutoria entre pares/ensino de tutoria entre pares pode assumir na sala de aula como promotora de uma aprendizagem eficaz, tanto nos alunos tutorados, como nos que atuam como tutores.

As razões fundamentais para que haja benefícios para o tutor são provavelmente a necessidade de organizar as próprias ideias para transmitir de maneira inteligível aos outros, de ter consciência do valor do tempo e de aprender estratégias de organização e competências sociais. Já os benefícios para o tutorado decorrem possivelmente do facto de receberem ajuda de alguém que se identifica mais com as dificuldades que sentem do que o próprio professor.

Segundo Lopes e Silva (2010), as principais vantagens para os tutores são o desenvolvimento do sentido de cooperação, entreajuda e autonomia e a consolidação das noções ensinadas. Relativamente aos tutorados/tutelados, a tutoria entre pares “Permite receber uma ajuda individual e particular; Faz viver experiências de situações de sucesso escolar; Dá uma possibilidade maior de atingir os objectivos visados” (p. 235).

Naturalmente, também existem vantagens para o professor, nomeadamente: pode ajudar a aliviar a sobrecarga de trabalho, devido à necessidade de prestar ajuda diferenciada em simultâneo a vários alunos e dá a possibilidade de intervenção em relação

a problemas mais específicos. De forma a introduzir esta estratégia de aprendizagem, o professor deve começar por explicar aos alunos o que é a tutoria entre pares e escolher os alunos que serão tutores e os que serão tutorados, de acordo com a sua competência escolar. Posteriormente, deve constituir os pares e definir e “clarificar com precisão o papel dos alunos tutores – ajudar e encorajar os alunos que estão a apoiar e que têm dificuldades; e o papel dos tutelados – aceitar a ajuda dos colegas e colaborar, participando activamente durante os períodos de tutoria” (Lopes & Silva, 2010, p. 236). Por fim, o docente deve explicar o papel de ajuda dos tutores aos tutelados e ensinar os alunos a serem tutores e claramente supervisionar o trabalho dos tutores.

Contudo, é possível afirmar que, a partir de um clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos os alunos são beneficiados, na medida em que aprendem juntos, construindo relações assentes na tolerância, no respeito, na confiança e no apoio mútuo de uma forma mais motivadora, combatendo a indisciplina, a discriminação e a exclusão social.

## Capítulo 3 | A Investigação-Ação como Metodologia Orientadora da Prática Pedagógica

---

*Prática e reflexão assumem, no âmbito educacional, uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir*

(Coutinho, et al., 2009, p. 358)

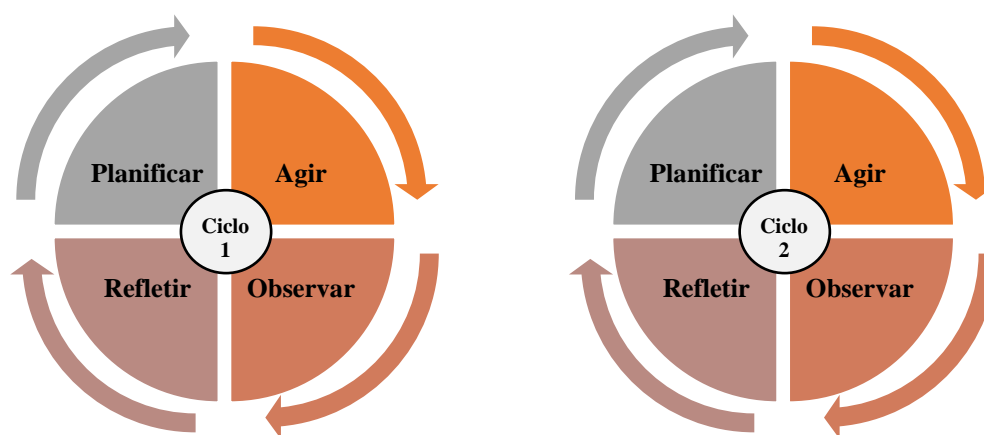
### 3.1. A Metodologia de Investigação-Ação: Da Prática à Reflexão

O termo *investigação-ação* (I-A) provém da junção das palavras *investigação* e *ação*, designando um tipo de estratégia metodológica de estudo, em que a investigação se associa à ação na procura da transformação e da mudança de uma determinada realidade (Sousa, 2009). Assim, a I-A consiste, essencialmente, na “recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292), no qual o investigador se envolve ativamente na causa da sua investigação.

Para Kemmis e McTaggart (1988), a I-A constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, “com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas” (p. 5). Deste modo, a I-A pressupõe um conjunto de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança (Gráfico 1). De acordo com Machado (2014), “após a sua implementação e avaliação servem de introdução ao ciclo seguinte, daí que seja vista como cíclica” (p. 37).

## Gráfico 1

### *Espiral de ciclos da I-A*



*Nota.* Adaptado de Machado (2014).

A I-A deve ser definida por um plano de investigação e por um plano de ação, os quais têm por base um conjunto de métodos e regras. Nesta senda, e de acordo com Machado (2014), a I-A segue um processo cíclico que envolve quatro etapas fundamentais, sendo estas: identificar/diagnosticar um problema/preocupação; implementar o plano de ação; observar, avaliar e autoavaliar o processo; e, por fim, refletir/interpretar os resultados. Deste modo, a I-A não pode ser entendida como um processo estanque, devendo ser progressivamente adaptado, atendendo às necessidades que forem surgindo e fazendo uso da flexibilidade que caracteriza as suas fases que o constituem.

No campo educacional, os docentes são levados a implementar as mudanças mais ajustadas ao seu contexto específico, procedendo à reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, agindo de acordo com a avaliação efetuada. Daí que a I-A tenha como objetivo “apoiar os docentes, de modo a que estes enfrentem os desafios e problemas da prática letiva diária e adotem posturas, refletidas e sustentadas, de inovação e mudança” (Machado, 2014, p. 35). Além disso, esta prática não só torna possível aperfeiçoar o trabalho nas escolas em que se encontram, mas também proporcionar a divulgação do seu conhecimento e da competência profissional, obtidas através da investigação realizada.

A utilização desta metodologia em contexto escolar constitui-se num excelente guia de orientação das práticas pedagógicas, visto que tem como finalidade melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula. O facto de o docente realizar esta investigação de forma tão direta face ao seu contexto de trabalho, leva a que este reflita acerca da sua própria *práxis* e, conseqüentemente, adote novas atitudes, com o objetivo de potenciar novas aprendizagens. Porém, é possível afirmar que esta metodologia representa uma mais-valia não só para a prática docente, como também para a formação e desenvolvimento dos alunos.

Dada a importância da reflexão e do envolvimento do investigador, podemos considerar que os estudos desenvolvidos ao longo das práticas pedagógicas são de natureza qualitativa, uma vez que se caracterizam por procurar significado dos fenómenos em toda a sua complexidade, no seu meio natural. Nesta senda, a investigação qualitativa passa pela utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: notas de campo, diários de bordo, fotografias, entrevistas, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994), aos quais serão analisados posteriormente.

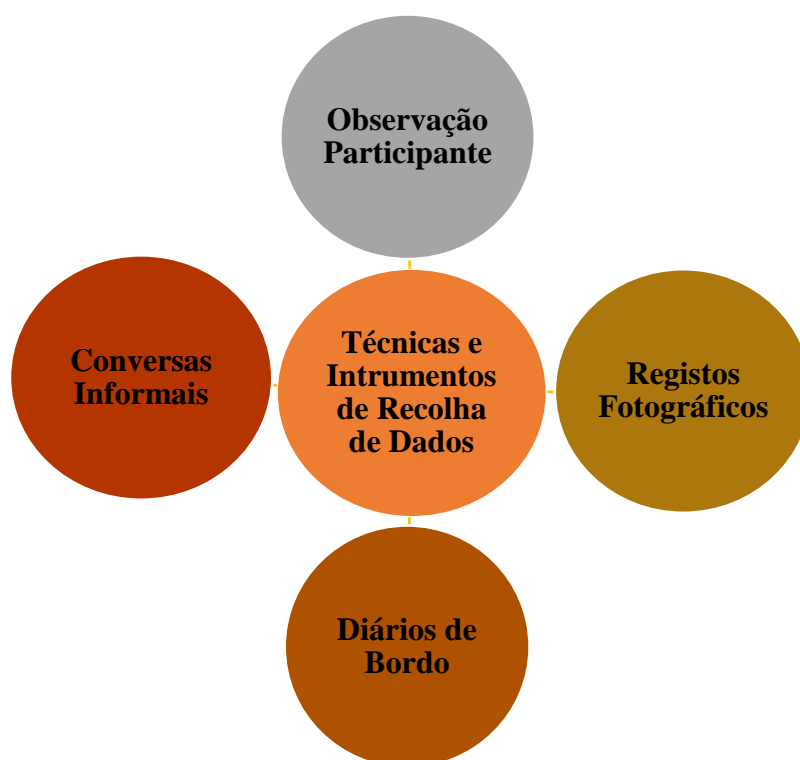
### **3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Inerente ao processo de I-A encontra-se a necessidade de proceder a uma minuciosa recolha de dados que auxiliam quer na identificação das problemáticas/desafios do contexto educativo, quer na procura de respostas adequadas aos problemas evidenciados e na viabilização da autorregulação da prática pedagógica. Assim, tendo os objetivos traçados e a questão delineada, aquando do processo de investigação é imprescindível adotar um conjunto de técnicas e instrumentos, de forma a se proceder a uma recolha sistemática, repleta e proveitosa de dados.

Ao longo da Prática Pedagógica I (PP I) e da Prática Pedagógica III (PP III), desenvolvidas em contexto de EPE e no 1.º CEB, surgiu a necessidade de recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados com o intuito de procurar a melhor solução para as questões-problema definidas. Assim, a figura abaixo representa aquelas que recorri para desenvolver os projetos de I-A, em contexto pedagógico.

**Figura 5**

*Técnicas e instrumentos de recolha de dados*



### **3.2.1. Observação Participante**

A observação em investigação destina-se essencialmente a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109). A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos, tal como eles acontecem num determinado contexto, sendo que auxilia a compreendê-los, e a compreender as pessoas que nele se movimentam em conjunto com as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

Neste seguimento, afunila-se este conceito para a observação participante, que foi fundamental para a recolha de dados no decorrer das minhas práticas pedagógicas. Neste tipo de observação, o investigador está envolvido no contexto que observa, deixando-se envolver pelos factos. Como tal, a observação participante é utilizada nos casos em que “os observadores consideram necessário um certo grau de implicação na actividade do grupo que estudam, de modo a compreenderem essa actividade” (Fino, 2003, p. 108).

Nesta perspetiva, Sousa (2009) refere que este tipo de observação, em particular, possibilita “uma maior compreensão dos pensamentos e motivações dos sujeitos” (p. 113). Assim, em contexto educacional, os docentes “podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas.” (Post & Hohmann, 2000, p. 52), aspeto essencial na I-A.

### **3.2.2. Conversas Informais**

As conversas informais podem ser vistas como entrevistas não estruturadas, através das quais “aproximam-se da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela intencionalidade, uma vez que são usadas para obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Desta maneira, as questões resultam espontaneamente das observações, sendo utilizadas para alcançar informações complementares dos dados obtidos com recurso à observação. Por esta razão, as conversas informais apresentam grande relevância para um projeto de I-A.

### **3.2.3. Registos Fotográficos**

As fotografias permitem ao investigador “ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) diversos momentos de aprendizagem pertinentes, sendo que fornecem uma perspetiva singular sobre a forma como observa a sua realidade. Deste modo, os registos fotográficos deverão aparecer sempre datados e referenciados, visto que constituem documentos que, por conter informação visual, poderão ser vistos e revistos várias vezes e sempre que necessário.

Nesta senda, as fotografias são grandes aliados da observação participante, permitindo lembrar e estudar detalhes que poderiam ser negligenciados apenas pela observação no campo de estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

### **3.2.4. Diários de Bordo**

Enquanto estrutura de registo escrito inerente à abordagem qualitativa, o diário de bordo apresenta-se como “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

O diário de bordo pode ser usado como “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p. 292). Como tal, contribui de forma exponencial para o desempenho profissional pedagógico, maximizando as potencialidades da ação educativa e da aprendizagem e desenvolvimento de cada criança.

### **3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados**

Após a recolha dos dados, importa proceder a uma minuciosa análise, visando compreender a informação compilada em bruto e permitir a teorização científica e a construção do conhecimento profissional prático. Assim, a análise de dados pode ser entendida como um processo de procura e organização sistemática da multiplicidade de materiais recolhidos e acumulados no seio da fase da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994).

A interpretação em investigação é um processo complexo, multifaseado e contínuo, que tem como objetivo identificar informações, bem como compreender e construir significados pertinentes. Em relação às primeiras interpretações, Máximo-Esteves (2008) afirma que são fundamentais para compreender se os dados recolhidos se adequam às questões formuladas e se os instrumentos e técnicas são os mais adequados.

A triangulação permite avaliar a “coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Mediante o cruzamento de dados oriundos da observação participantes, dos diários de bordo, dos registos fotográficos e das conversas informais, torna-se possível a observação de variados e diversos pontos de vista, que conferem qualidade à investigação. Assim, através da triangulação conseguimos tecer as primeiras reflexões.

Recorrendo a estes métodos é possível chegar a conclusões mais profundas sobre as investigações em curso. Deste modo, constatou-se que estes procedimentos exigem rigor e reflexão por parte do docente que, representando o papel de investigador, deverá descrever, analisar e avaliar os resultados, permitindo a maximização das potencialidades da sua prática pedagógica.

## **PARTE II | INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

---

## Capítulo 4 | A Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

*Porque todas as pessoas crescidas já foram crianças. (Há é poucas que se lembrem).* (Saint-Exupéry, 2008, p. 7)

A intervenção pedagógica em contexto de EPE, inserida no âmbito da Unidade Curricular de PP I, decorreu ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), entre os dias 8 de outubro de 2019 a 11 de dezembro de 2019, no Infantário Auxílio Maternal do Funchal (AMF), com o grupo de crianças da Sala dos Ursinhos. Assim, no decorrer deste capítulo encontram-se descritos e refletidos alguns momentos da *práxis* desenvolvida neste período.

### 4.1. Caracterização do Ambiente Educativo

Conhecer o meio cultural, histórico, socioeconómico e geográfico onde se insere a instituição educativa, as crianças, as suas famílias e toda a restante comunidade educativa, constitui-se como um fator importante para o enquadramento da prática pedagógica dos educadores. Por esta razão, os autores Silva et al. (2016) e Zabalza (1992) referem que a educação infantil é constituída por um conjunto de elementos (fatores e agentes) que atuam “como um conjunto cujos efeitos se cruzam e, portanto, se condicionam mutuamente” (Zabalza, 1992, p. 10).

#### Gráfico 2

*Interações no sistema educativo*



### 4.1.1. Caraterização do Meio<sup>4</sup>

O AMF localiza-se na freguesia de São Pedro, integrada no concelho do Funchal, mais precisamente na rua dos Frias n.º 55.

#### Figura 6

Localização geográfica da freguesia de São Pedro



Nota. Retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Pedro\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_(Funchal)).

A freguesia de São Pedro é uma das 10 freguesias do município do Funchal, ocupando uma área total de 150 hectares. De acordo com os Censos de 2011, esta freguesia é habitada por cerca de 7.681 pessoas, podendo ser caracterizada como uma população, maioritariamente, jovem (entre os cinco e os 39 anos).

Esta freguesia destaca-se também pela sua grande quantidade e variedade de serviços e instituições, mais propriamente na área do ensino, do desporto, da cultura e da saúde, facto que proporciona bons meios à qualidade de vida da população.

#### Quadro 1

Serviços existentes na freguesia de São Pedro

Habitação	Ensino	Cultura, Lazer e Património	Desporto	Saúde e Segurança Social
• Alojamentos familiares - 2995	• PE - 5 • PE e 1.º CEB - 6 • PE e 1.º, 2.º e 3.º CEB - 1 • 1.º CEB - 2 • 2.º e 3.º CEB - 2 • ES - 1	• Bibliotecas - 3 • Museus - 4 • Centros culturais - 4 • Junta de freguesia - 1	• Piscinas - 3 • Pavilhões e ginásios - 5 • Campos de ténis - 2	• Hospitais - 1 • Clínicas - 2 • Posto médico - 1 • Farmácias - 3 • Lar de idosos - 2

Nota. Funchal em Mapas e Números *Fonte especificada inválida.*, disponível em: [http://cm-funchal.pt/images/municipio/edicoes\\_municipais/Funchal\\_Mapas\\_Numeros.pdf](http://cm-funchal.pt/images/municipio/edicoes_municipais/Funchal_Mapas_Numeros.pdf).

<sup>4</sup> Esta caraterização diz respeito ao ano letivo 2019-2020 e foi realizada com base: no Projeto Educativo do Estabelecimento Educativo (2017-2021), no levantamento dos dados presentes nos Censos 2011 e também de acordo com o documento online: Funchal em Mapas e Números (2007).

O meio envolvente deste estabelecimento educativo é, definitivamente, rico de potencialidades educativas/formativas, possibilitando que a aprendizagem se expanda além dos espaços da instituição. Da mesma forma, o próprio estabelecimento educativo também contribui para enriquecer o meio.

#### 4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo <sup>5</sup>

Segundo Silva et al. (2016), a instituição educativa interfere com o trabalho que o educador de infância desenvolve com o seu grupo de crianças e com as respetivas famílias, influenciando com toda a dinâmica da equipa pedagógica.

O AMF é uma Associação de Beneficência que foi fundada a 4 de julho de 1902, funcionando como internato e tinha como intuito auxiliar crianças pobres e abandonadas. Já em 1996 esta instituição, situada na Travessa das Capuchinhas n.º 4, passou de creche a jardim de infância, mudando a sua morada para a atual rua dos Frias n.º 55.

**Figura 7**

*Localização do antigo e recente estabelecimento educativo*



*Nota.* Retirado de: *Google Maps.*

**Figura 8**

*Auxílio Maternal do Funchal*



No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, é de salientar era amplo e seguro, constituído por uma vasta zona relvada e protegido por um muro que possibilitava a livre circulação das crianças.

---

<sup>5</sup> Para o desenvolvimento da caracterização deste estabelecimento educativo, foram retiradas e adaptadas informações de um trabalho académico realizado na Unidade Curricular de Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância, numa colaboração entre as três estagiárias do AMF em 2019 (Apêndice 3).

**Figura 9**

*Espaço exterior da instituição*



**Figura 10**

*Zona relvada de apoio às salas do rés-do-chão*

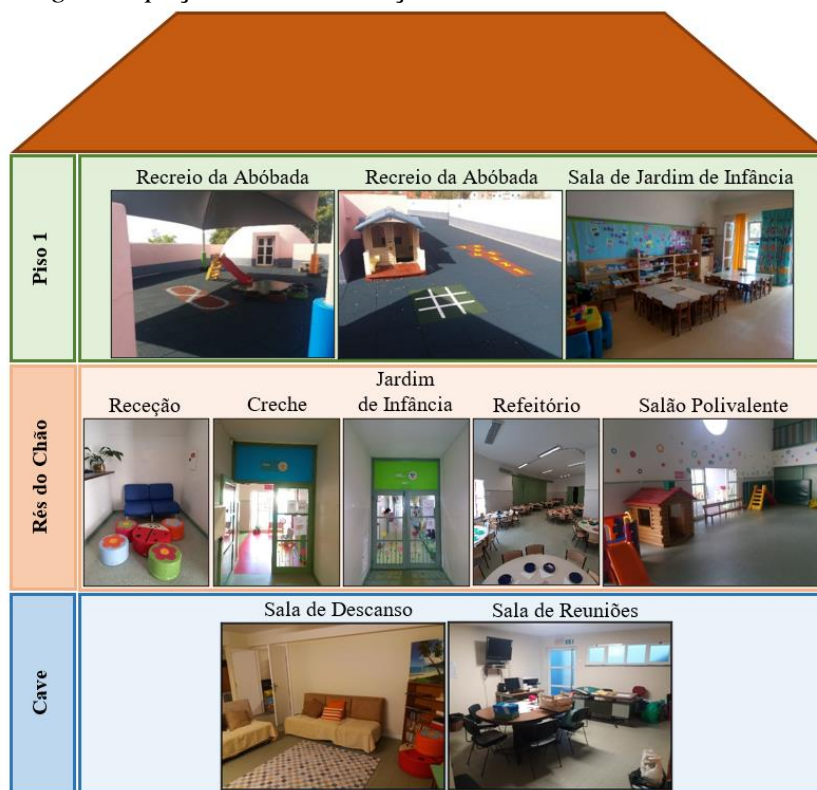


Em relação ao espaço físico interior da instituição, podemos afirmar que este subdividia-se em duas grandes valências: a valência da creche e a valência do jardim de infância, havendo, no entanto, espaços comuns a estas duas áreas.

Deste modo, este edifício possuía três pisos: a cave, o rés do chão e o primeiro piso. No primeiro piso, encontrávamos o “Recreio da Abóbada”, as cinco salas de jardim de infância e o gabinete de direção/coordenação. Já no rés do chão tínhamos: o *hall* de entrada com a receção e a secretaria; o acesso às valências da creche e do jardim de infância, havendo sete salas de creche e quatro salas de transição; o refeitório; o Salão Polivalente; a piscina; o “Recreio do Labirinto”; e a zona de serviço (com cacifos para o pessoal decente e não docente, uma sala com materiais de desgaste, a cozinha e a lavandaria). Na cave, apresentavam-se: uma sala de descanso; uma sala de arrumos de materiais pedagógicos; uma pequena biblioteca com livros, revistas, CD’s e DVD’s variados; e uma sala de reuniões para as educadoras de infância. A figura abaixo ilustra alguns destes espaços.

**Figura 11**

*Ilustração de alguns espaços desta instituição*



Esta instituição possuía uma panóplia de espaços, com uma multiplicidade de recursos disponíveis para o bem-estar e para um processo completo e verdadeiro de evolução e crescimento das crianças. Entre os espaços interiores espaçosos, vastos, arejados e espaços exteriores apelativos e apetrechados com uma variedade de materiais naturais (plantas, pedras e paus) e lúdico-didáticos (pneus, escorregas e casinhas de brincar), as crianças evidenciavam ser felizes neste estabelecimento.

**Figura 12**

*Pneus no exterior do Salão*



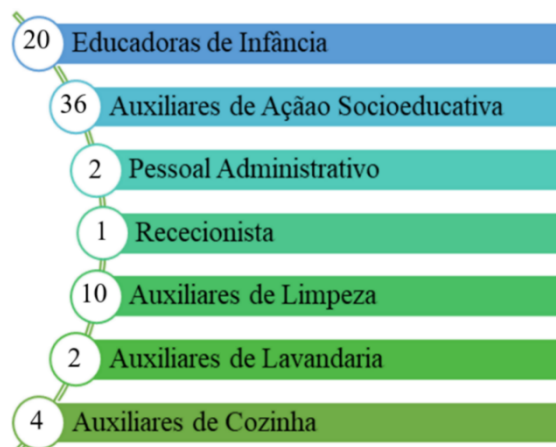
O Projeto Educativo do AMF, que tinha como temática e missão “Educar para a Saúde”, predisponha-se a consciencializar não só a educação para a saúde no desenvolvimento infantil, como também desenvolver uma ligação escola-família nos diversos processos de aprendizagem. Por esta razão, as prioridades desta instituição apontavam para a alimentação, higiene pessoal, sono e a educação física, pelo que se propunha estimular hábitos alimentares equilibrados (com ementas saudáveis) e a promoção do exercício. Acima de tudo, este projeto ambicionava desenvolver e colocar em prática medidas de prevenção, promoção, proteção e cuidados com o corpo, tornando-se num lugar mais saudável para estas crianças.

### 4.1.2.1. Recursos Humanos

O AMF, contava com um total de 75 colaboradores. Deste modo, vigorava um clima relacional positivo, sendo que todos os funcionários deste estabelecimento eram aprendizes e influentes no processo de desenvolvimento e no bem-estar das crianças.

#### Gráfico 3

*Colaboradores do AMF no Ano Letivo: 2019-2020*



No que concerne à equipa pedagógica de cada uma das salas, esta era constituída por três elementos: uma educadora de infância, com um horário semanal fixo de 30 horas letivas e cinco não letivas; e duas auxiliares de ação socioeducativa, com um horário semanal rotativo, semanalmente, de 37 horas. O estabelecimento contava ainda, igualmente com 11 docentes das atividades extracurriculares e com 282 crianças matriculadas (com idades compreendidas entre os quatro meses e os cinco anos).

### 4.1.3. Caracterização da Sala dos Ursinhos

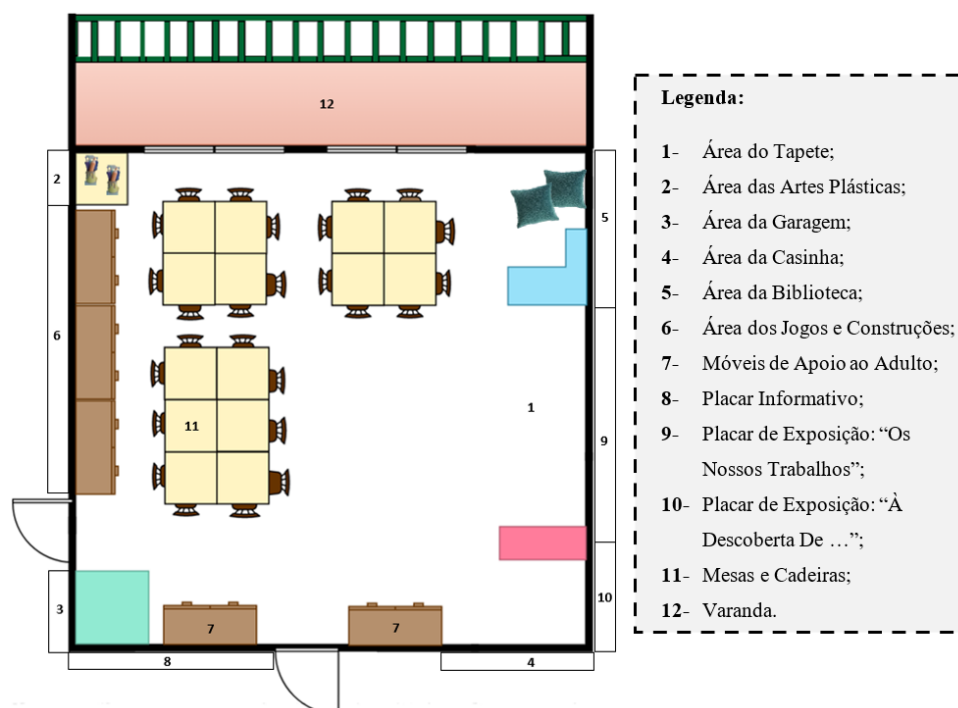
Enquanto componente basilar do processo educativo, a sala de educação de infância é um território organizado para a aprendizagem e reflete os princípios que determinam a ação pedagógica do educador. Por esta razão, “A sala de atividades não tem um modelo único, tal que não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 12).

A sala dos Ursinhos, situada no 1.º piso, era uma sala quadrangular (com um total de 48.44 m<sup>2</sup>) e possuía seis portas: quatro envidraçadas que davam acesso à varanda, uma porta que dava acesso ao corredor e, por fim, uma porta que permitia a entrada na casa de

banho. Um dos elementos mais fulcrais para este espaço eram as portas envidraçadas, uma vez que as mesmas possibilitavam a entrada de luz natural e a devida circulação de ar. Esta sala tinha ainda uma casa de banho comum a duas salas e encontrava-se equipada com três sanitas, quatro lavatórios e uma base de duche.

**Figura 13**

*Planta da Sala dos Ursinhos*



Tal como afirmam Oliveira-Formosinho et al. (2011), “A sala de educação de infância organiza-se em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (p. 11). Assim, o modelo da Pedagogia-em-Participação, um dos modelos seguidos pela educadora, designa que as áreas de aprendizagem “são: área das expressões, área dos jogos, área das construções, área do faz de conta e a área da biblioteca/mediateca” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 34).

A planta acima apresentada comprova-nos que a sala dos Ursinhos se encontra organizada de acordo com esta pedagogia, sendo as seis áreas de aprendizagem as seguintes: área do tapete; área das artes plásticas; área da garagem; área da casinha; área da biblioteca e a área dos jogos e construções.

Por conseguinte, farei uma breve descrição e reflexão crítica de cada uma das seis áreas individualmente.

**Figura 14**

*Área do Tapete*



A Área do Tapete era um local delimitado por duas linhas, onde decorriam diálogos, tomadas de decisões e o desenvolvimento de algumas atividades em grande grupo. Apesar do chão ser revestido por uma cobertura antiderrapante e com propriedades adequadas às temperaturas do corpo, considero que era vantajoso a colocação de um tapete/colchão de forma que as crianças não ficassem sentadas diretamente no chão.

A Área da Garagem era um local onde eram depositados todos os materiais relacionados com os meios de transporte, nomeadamente: um carro de bombeiros, vários carros de grande e pequeno porte e um tapete de atividades ilustrado. Porém, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) (2019-2020), refere que esta é uma área onde “as crianças podem brincar com alguns meios de transporte, como por exemplo: carros e um tapete com pista, aviões e comboios” (p.17), sendo que não havia, na realidade, quaisquer aviões e comboios. Apesar desta área ser uma das áreas de preferência das crianças, sinto que não havia a preocupação para a criação e desenvolvimento de um espaço digno da respetiva área.

**Figura 15**

*Área da Garagem*



**Figura 16**

*Área das Artes Plásticas*



Segundo o que consta no PCG da Sala dos Ursinhos, a Área das Artes Plásticas “permite proporcionar momentos prazerosos, que provoquem na criança o desejo da descoberta, a flexibilidade manual, a destreza, a criatividade, a produção e a reflexão” (p.16). Por sua vez, e atendendo ao facto destes objetivos estarem patentes no PCG, admito que é uma grande desvantagem para as crianças não poderem escolher esta área aquando dos tempos de brincar. Para além de haver apenas uma mesa de apoio para colocar os lápis de cor e folhas, era uma mesa que estava sempre ocupada com outros materiais, tornando-a pouco apelativa às crianças.

Na Área da Casinha, as crianças podiam brincar ao “faz-de-conta” através dos diversos materiais disponibilizados, tais como: mobiliário e utensílios de cozinha, tábua de passar a ferro, caixa registadora, uma cama, uma mesa, uma caixa com diversos adereços e objetos (óculos de sol, lenços, telemóveis, etc) e vários bonecos. É de salientar que esta área era uma das áreas mais escolhidas pelas crianças.

**Figura 17**

*Área da Casinha*



**Figura 18**

*Área da Biblioteca*



A Área da Biblioteca foi uma área que sofreu alterações ao longo do meu período de estágio. Na última semana de estágio, a educadora cooperante trocou, fisicamente, esta área com a área da garagem e retirou as almofadas existentes da Biblioteca. No fundo, era um espaço acolhedor, onde as crianças podiam sentar-se e encostar-se às almofadas e disfrutar do momento de folhear e imaginar as histórias através das imagens, onde, após a troca, as crianças só podiam escolher um livro e sentar-se nas mesas para “lerem”.

A Área dos Jogos e Construções era um espaço onde as crianças podiam escolher uma variedade de jogos lúdicos de acordo com a sua preferência, nomeadamente: puzzles, jogos de associação de formas/imagens, legos, jogos da memória, entre outros. O facto destes jogos estarem arrumados de acordo com diversas formas geométricas (triângulos, quadrados, retângulos e círculos), tornava a área mais organizada e lúdica.

**Figura 19**

*Área dos Jogos e Construções*



Nos momentos em grande grupo, as crianças tinham oportunidade de escolher e explorar em conjunto as áreas acima ilustradas (à exceção da Área das Artes Plásticas), de forma livre e autónoma, mas ordenada, devido ao número máximo de elementos permitido por cada área. A gestão dos elementos por cada área era feita pela educadora,

sendo que esta garantia que todas as crianças tivessem a oportunidade de circular por todas as áreas disponíveis.

Além das regras inculcadas pela educadora ao grupo, as crianças adquiriam o sentido de responsabilidade, não só pelo facto de terem de garantir que os espaços continuavam arrumados e organizados no final de cada brincadeira, como também por poderem ajudar as restantes crianças na função de arrumar. Tal como defendem Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), “A arrumação destes materiais também poderá proporcionar um importante momento de aprendizagem, uma vez que a criança se tornará familiarizada com os locais onde estes são arrumados e onde podem ser encontrados no futuro” (p. 36).

Na entrada, entre a porta da sala estavam colocados 25 cabides com um espaço para cada criança colocar os seus pertences e um banco onde eram colocados os sapatos. Apesar de haver um banco por baixo dos cacifos, as crianças sentavam-se no chão e encostavam-se à parede oposta para calçar e descalçar os sapatos, sendo esta uma das atividades pertencentes à rotina diária.

## **Figura 20**

*Zona dos cabides e cacifos*



### 4.1.3.1. A Rotina Diária na Sala dos Ursinhos

A rotina diária da Sala dos Ursinhos caracterizava-se não só por contemplar oportunidades de aprendizagem diversificadas e adequadas à realidade deste grupo, mas também por estar organizada de acordo com os tempos e ritmos individuais.

Ao analisar o horário (Quadro 2), é possível verificar que este se organizava em dois grandes momentos: o turno da manhã – das 7h45m às 12h00 e o turno da tarde – das 12h00 às 18h30m, sendo que, durante um dia neste estabelecimento educativo, as crianças da Sala dos Ursinhos passavam cerca de 2h25m no espaço exterior e cerca de 8h20m no espaço interior, sendo 4h10m destinados às rotinas de higiene, alimentação e repouso.

#### Quadro 2

*Rotina diária do grupo da Sala dos Ursinhos*

	Hora	Ação		Hora	Ação
Manhã	07:45 – 08:00	Acolhimento (Polivalente)	Tarde	12:00 – 13:00	Almoço e Higiene 
	08:00 – 09:00	Acolhimento na sala			
	09:00 – 09:30	Recreio na abóbada 			
	09:30 – 10:00	Reforço do Pequeno-almoço (fruta e bolacha)		13:00 – 15:00	Descanso/Repouso 
	10:00 – 11:40	Atividades orientadas na sala/Áreas 			
	11:40 – 12:00	Recreio no labirinto 			
	16:00 – 16:30	Lanche		15:00 – 16:00	Atividades orientadas na sala/Áreas 
	16:30 – 17:00	Atividades lúdico – pedagógicas/Áreas		16:00 – 16:30	Lanche
	17:00 – 18:00	Recreio na abóbada		16:30 – 17:00	Atividades lúdico – pedagógicas/Áreas
	18:00 – 18:10	Higiene		17:00 – 18:00	Recreio na abóbada
	18:10 – 18:30	Saída das crianças no recreio do Polivalente		18:00 – 18:10	Higiene

De facto, a gestão e estruturação, da rotina pedagógica da Sala dos Ursinhos era realizada pela educadora no início de cada ano letivo, sendo que as crianças não podiam participar nesse momento, nem na escolha dos conteúdos. Na minha opinião, ao planear, as crianças sentem-se encorajadas a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo. Para tal, Oliveira-Formosinho et al. (2013) defendem que a rotina diária seja “respeitadora das preferências e das motivações das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p. 46).

No que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), as crianças beneficiavam de 30 minutos semanais de Educação Física e ainda se podiam inscrever, de acordo com os seus interesses, em várias atividades distintas, nomeadamente: Karaté, Futebol, Natação, Dança e Yoga.

### Quadro 3

#### *Horário das AEC da Sala dos Ursinhos*

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã		Futebol (9h30 – 10h20)	Educação Física 10h30 – 11h00		
Tarde	Karaté (15h00 – 15h50)		Natação (15h00 – 16h00)	Dança (15h00 – 15h45)	Yoga (15h00 – 15h45)

Legenda:

- Atividade para todo o grupo
- Atividades facultativas (mediante pagamento mensal)

#### 4.1.4. Caraterização do Grupo: As crianças da Sala dos Ursinhos<sup>6</sup>

Os educadores, enquanto agentes de desenvolvimento ativo das crianças, devem observar, interagir e registar, de forma a conhecer as suas caraterísticas e compreender a forma como pensam e raciocinam. Desta forma, “Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a seleccione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (DGE, p. 14).

<sup>6</sup> A caraterização do grupo de crianças da Sala dos Ursinhos foi realizada de acordo com uma triangulação de dados recolhidos ao longo da PP I, nomeadamente: observação participante, diálogos com a educadora cooperante e com as crianças.

## Figura 21

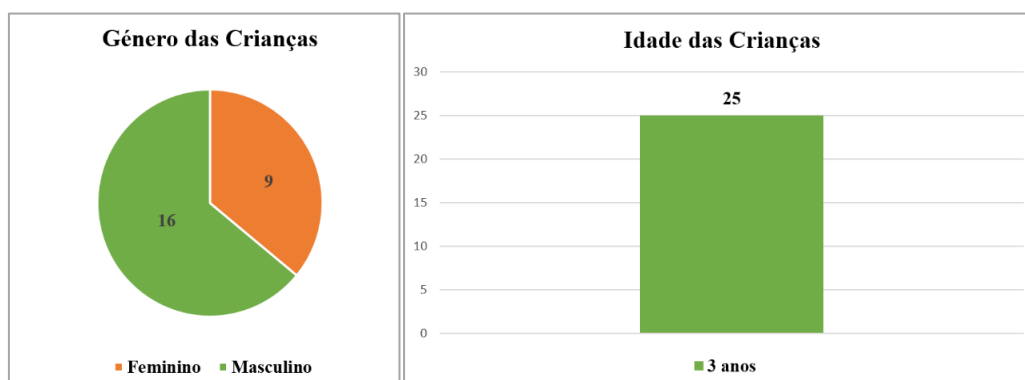
*Grupo da Sala dos Ursinhos*



Desse modo, o grupo da sala dos Ursinhos era constituído por 25 crianças, sendo 16 do género masculino e nove do género feminino, tal como podemos observar os gráficos abaixo. Estas crianças encontravam-se na faixa etária dos três anos e apresentavam características muito semelhantes entre si, caracterizando-se como um grupo homogéneo. É de salientar que neste grupo, nenhuma criança apresentava necessidade de implementação de medidas de apoio.

## Gráfico 4

*Idade e género das crianças da Sala dos Ursinhos*



Partindo dos momentos vivenciados em contexto de estágio, caracterizou-se o grupo da Sala dos Ursinhos em consonância com as áreas e domínios das OCEPE (2016), nomeadamente: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo. Desta forma, importa analisar, em geral, algumas das competências demonstradas pelas crianças.

## Área de Formação Pessoal e Social

De uma maneira geral, as crianças deste grupo conseguiam realizar autonomamente as tarefas da rotina diária, como comer, lavar os dentes, fazer as necessidades fisiológicas e calçar os sapatos. Geralmente, as crianças pediam ajuda ao adulto para terminar a refeição ou quando não gostavam muito de algum alimento.



Porém, durante o período de estágio, foi possível reunir um conjunto de factos relacionados com as ações e interações com aqueles que lhes eram próximos e constatar que existiam algumas problemáticas relacionadas com a área de Formação Pessoal e Social. Sendo assim, duas crianças evidenciavam dificuldades em resolver de forma autónoma os conflitos entre os pares, havendo a necessidade recorrente da intervenção do adulto para a resolução. No entanto, o grupo compreendia e, por vezes, respeitava as regras, embora ainda apresentassem dificuldades em permanecer sentados, principalmente nos momentos de espera e de transição entre atividades.

Contudo, é de salientar que este grupo manifestava constantemente as suas necessidades básicas relacionadas com o seu bem-estar físico e parte dos seus gostos, preferências e emoções. Porém, todas as crianças desencadeavam brincadeiras muito facilmente no espaço onde se encontravam, sendo que algumas crianças cooperavam entre si numa atitude de entreaajuda, sendo visível nos momentos de brincadeira na área dos Jogos e Construções.

## Área de Expressão e Comunicação

### Domínio da Educação Física:

Todas as crianças demonstravam um grande interesse pelas atividades motoras, dominando as capacidades motoras (coordenação, resistência, força, flexibilidade, velocidade e destreza) nos vários circuitos efetuados nas aulas de Educação Física. No entanto, as crianças evidenciavam atitudes de respeito nas diversas situações de jogo, sendo que 22 crianças aceitavam a condição de perder.



## Domínio da Educação Artística:

O grupo tinha o prazer em explorar e utilizar as diversas modalidades de expressão artística (desenho, pintura, colagens e modelagem), recorrendo a diferentes elementos da linguagem plástica (formas, linhas e cores). Todavia, cinco crianças tinham dificuldades relativamente à pega dos lápis/pincéis/canetas/tesouras;

**Figura 22**

*Pega de um pincel*



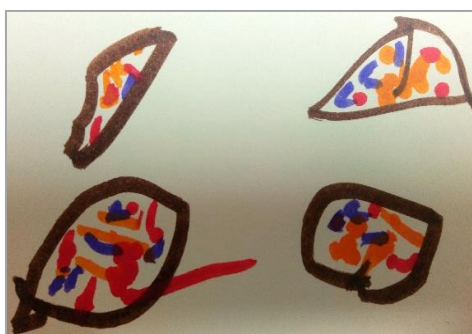
**Figura 23**

*Pega de um marcador*



**Figura 24**

Desenho da criança (F.C.)



No subdomínio do Jogo Dramático/Teatro foi desenvolvido com mais frequência nas brincadeiras que as crianças tinham na Área da Casinha, onde as mesmas recriavam e inventavam histórias e diálogos recorrendo a alguns adereços. Cerca de nove crianças tinham dificuldade em cantar canções com controlo progressivo da melodia e da estrutura rítmica (pulsação, acentuação e respiração). Através da música, todas as crianças expressavam-se de forma coordenada através do corpo.

### **Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:**

A maioria das crianças apresentava um discurso perceptível, com frases cada vez mais complexas. Apenas uma criança apresentava grande dificuldade na linguagem, expressando-se maioritariamente com gestos, sons e usando poucas palavras. Em geral, o grupo manifestava grande interesse por histórias, sendo pertinente referir que somente três crianças demonstravam interesse e motivação na Área da Biblioteca. É de salientar que maioria já conhecia o sentido direcional da escrita, mas ainda não demonstravam interesse em escrever o seu nome nos trabalhos realizados na sala. Contudo, estes trabalhos eram nomeados pela educadora, que não as incentivava à escrita.

### **Domínio da Matemática:**

A maioria das crianças usava os numerais para referir quantidades e organizavam conjuntos de números em vários jogos presentes na Área dos Jogos.

*T: São números com plasticina! Olha o 6 e o 8!*

Diário de Bordo, dia 26 de novembro de 2019

Em geral, o grupo conhecia a sequência dos números de um até 10. Somente uma criança é que sabia os números até 20. No entanto, todas as crianças tinham conhecimento das formas geométricas (círculo, quadrado e triângulo).



### **Área do Conhecimento do Mundo**

As 25 crianças eram muito curiosas e interessadas em relação ao meio envolvente, especialmente no que diz respeito aos elementos da natureza, que facilmente encontravam no exterior (folhas, formigas e paus).

#### **4.1.4.1.O Contexto Familiar do Grupo**

Uma vez que o contexto familiar na educação das crianças é deveras importante, cabe ao educador “conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver

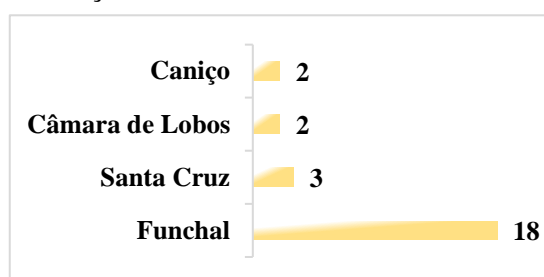
os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando a sua ação em função da avaliação dessas práticas” (DGE, p. 19).

Assim, com o objetivo de conhecer melhor os contextos familiares destas crianças, procurou-se levantar e analisar dados sobre as famílias das crianças da Sala dos Ursinhos, nomeadamente a área de residência e os níveis de escolaridade dos pais.

No que diz respeito à área de residência, importa referir que cerca de dezoito crianças viviam no concelho do Funchal, seguindo-se três que viviam em Santa Cruz, duas crianças em Câmara de Lobos e outras duas no Caniço.

### Gráfico 5

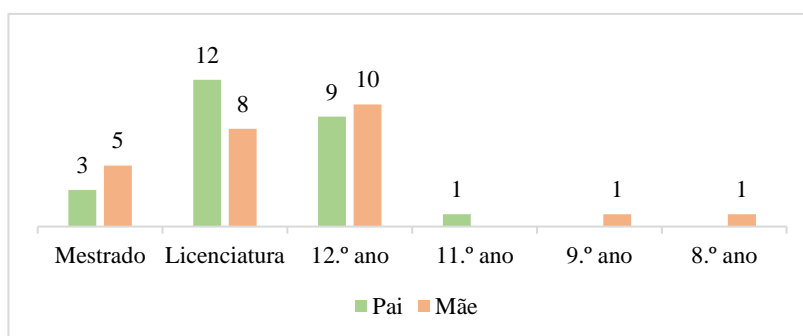
Área de residência das crianças



Relativamente ao nível de escolaridade dos pais destas crianças, foi possível aferir que a maioria das crianças (16) tinha pelo menos um progenitor com formação académica superior (Gráfico 5). É de salientar que os pais das crianças da Sala dos Ursinhos apresentavam alguma dificuldade em participar nas atividades deste estabelecimento educativo, sendo que demonstravam preferência em participar nas atividades propostas nos seus lares. Porém, procuravam sempre informar-se sobre o desenvolvimento dos seus educandos todos os dias.

### Gráfico 6

Nível de escolaridade dos pais das crianças da Sala dos Ursinhos



## 4.2. Projeto de Investigação-Ação

O projeto de I-A decorreu ao longo das nove semanas da PP I, entre os meses de outubro e dezembro, na Sala dos Ursinhos. O cronograma seguinte resume e particulariza as etapas e organiza o tempo dedicado a este projeto.

**Quadro 4.** Cronograma das fases do projeto

		CRONOGRAMA							
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO							
		OUTUBRO (2019)			NOVEMBRO (2019)			DEZEMBRO (2019)	
		1. <sup>a</sup> semana	2. <sup>a</sup> semana	3. <sup>a</sup> semana	4. <sup>a</sup> semana	5. <sup>a</sup> semana	6. <sup>a</sup> semana	7. <sup>a</sup> semana	8. <sup>a</sup> semana
PLANEAR	Observação e Recolha de Dados								
	Identificação do Problema								
	Formulação da Questão								
	Revisão da Literatura								
	Definição de Estratégias								
AGIR	Implementação das Estratégias								
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados								

### 4.2.1. Enquadramento do Desafio

Ao longo desta *práxis* questioneei-me várias vezes sobre o diagnóstico de uma problemática deste grupo de crianças, sendo que não foi fácil de a definir. Não só através de conversas informais e dados fornecidos pela educadora, como da observação participante, entendi que era necessário adotar um conjunto de estratégias de intervenção de forma a colmatar os tempos de transição da rotina diária.

*Eles têm mais agitação nos tempos mortos (nos momentos de transição) e até na parte do esperar.*

(Educadora Cooperante, dia 16 de outubro de 2019).

De acordo com a educadora cooperante, a sua principal preocupação era os momentos de transição, uma vez que as crianças ficavam muito agitadas, o que levava a um descontrolo grupal. Ainda acrescentou que na transição entre o corredor e a sala (momento em que calçavam os sapatos), tinha de estar presente um adulto, uma vez que as crianças não conseguiam estar em silêncio.

Através de uma postura crítica e reflexiva, suportada pela recolha e análise de diversos momentos na sala, foi possível reunir um conjunto de factos relacionados com as ações e interações das crianças com aqueles que lhes eram próximos e constatar que estes momentos de agitação eram próprios e puramente naturais nas crianças. Por esta razão, apesar da educadora me fazer acreditar que estes momentos consistiam numa grande problemática, encarei como sendo um desafio normal de um educador.

Neste sentido, na minha opinião, estes comportamentos não podem ser considerados como uma problemática, mas sim como um desafio para o próprio educador, cabendo a este o desenvolvimento de algumas estratégias não só para canalizar esta energia para outras atividades, como também para desenvolver outras competências, como: as atitudes de cidadania e de convivência em grupo nesses mesmos momentos de espera. Por esta razão, e de acordo com Silva (2018), os educadores “(...) devem encontrar estratégias que potenciem estes momentos, tornando-os passagens harmoniosas, e que, fundamentalmente, sejam uma resposta às necessidades das crianças.” (p. 29).

#### **4.2.1.1. Os Fenómenos Observados: A Espera nos Momentos de Transição**

Os momentos interstícios existentes na rotina diária da Sala dos Ursinhos transpareciam ao exterior um ambiente muito agitado, tornando-se num fator desafiador para a educadora. Por esta razão, elaborei um levantamento dos fenómenos observados e verifiquei que ocorriam:


- Entre o sentar na Área do Tapete e o diálogo/atividade proposta pela educadora/estagiária;
- Entre a saída da sala em fila e a entrada na cantina/recreio da Abóbada e Polivalente;
- Entre o momento de calçar os sapatos no corredor e o entrar para a sala;

- Entre a espera no corredor para ir à casa de banho e o entrar dentro da sala.

No fundo, foi possível apurar que estes fenómenos aconteciam tanto em grande grupo como em pequenos grupos. Por esta razão, o quadro abaixo retrata alguns registos presenciados:

### Quadro 5

*Registo dos momentos de transição*

<b>Dias</b>	<b>Descrição dos fenómenos observados</b>
<b>Momento de espera (na Área do Tapete) pela atividade orientada.</b>	
<b>22 de outubro</b>	<i>Estavam todos a conversar e notei que havia uma grande agitação do grupo. O A.L. estava a fazer estalidos com a língua, a S estava a puxar o cabelo da S.A. e o F estava a chorar porque o J.T. estava a incomodá-lo.</i> <p style="text-align: right;">Diário de Bordo, 22 de outubro de 2019</p>
<b>Momento de espera, nas mesas, aquando do reforço da manhã.</b>	
<b>28 de outubro</b>	<i>S: Para de fazer isso T! Afastando a maçã da mesa para perto do T. O F começou a cantar e logo depois o T imitou-o, cantando ainda mais alto.</i> <p style="text-align: right;">Diário de Bordo, dia 28 de outubro de 2019</p>
<b>Momento de espera entre as mesas e a Área do Tapete pela atividade orientada.</b>	
<b>30 de outubro</b>	<i>Enquanto a educadora estava a escrever um recado, o grupo começou a ficar muito agitado e até o F deu uma dentada no T.</i> <p style="text-align: right;">Diário de Bordo, dia 30 de outubro de 2019</p>
<b>Momento de transição entre o corredor e a sala (após a sesta).</b>	
<b>10 de dezembro</b>	<i>Notei que o B estava a brincar com o T; a C estava a cantar; o F.S estava a colocar os sapatos em cima da cabeça do M; o L estava a conversar com o T; a M e a S estavam a conversar e a tocar na cara uma da outra falando ligeiramente mais alto e o J.T estava a correr pelo corredor de um lado para o outro.</i> <p style="text-align: right;">Diário de Bordo, 10 de dezembro de 2019</p>
	

### 4.2.2. Questão Orientadora

Atendendo à importância do contexto democrático na vida em grupo e da cidadania para a promoção do desenvolvimento de atitudes e valores, procurou-se dar resposta à questão:

---

*De que forma é que as crianças da Sala dos Ursinhos podem adequar o seu comportamento às solicitações do plano de trabalho da sala, nomeadamente nos momentos de transição entre a rotina diária e as atividades orientadas?*

---

### 4.2.3. Estratégias de Intervenção

Uma vez que este desafio se enquadrava na Área de Desenvolvimento Pessoal e Social das OCEPE (2016), estando relacionado com os comportamentos, atitudes, valores e contexto democrático, considerei que para o desenvolvimento de atitudes de tolerância, sensibilidade e respeito, podia realizar um conjunto de atividades com o objetivo de melhorar as relações interpessoais e intrapessoais.

**Figura 25**

*Estratégias delineadas para a Sala dos Ursinhos*



No decorrer das semanas de intervenção pedagógica, múltiplos foram os momentos em que as crianças puderam desenvolver algumas destas atividades acima mencionadas. Além de terem sido planeadas de forma semanal, estes momentos demonstraram limitações, não só a nível de resultados, devido ao pouco tempo de implementação, mas também devido às inúmeras temáticas semanais propostas pela educadora cooperante.

- **Diminuição dos Momentos de Agitação**

Segundo Hohmann e Weikart (2003), no início dos tempos em grande ou pequeno grupo, “(...) as crianças podem distrair-se se tiverem que esperar – enquanto o educador prepara materiais ou enquanto fazem tempo para que cheguem todas as crianças.” (p.444). Na sequência desta afirmação, procurou-se implementar um momento de tranquilidade através dos Potes Mágicos, com o objetivo de diminuir os momentos de grande energia grupal nas transições entre os momentos da rotina diária.

#### **4.2.3.1. Os Potes Mágicos**

A construção e utilização dos Potes Mágicos foi a minha primeira estratégia de intervenção e também um ponto de partida para a motivação nas restantes atividades desenvolvidas. Os Potes Mágicos tinham como propósito provocar um momento de relaxamento após a Educação Física e também de serem utilizados em momentos em que as crianças sentissem a necessidade de controlar as suas emoções.

#### **Figura 26**

*Potes Mágicos*



Por sua vez, a elaboração destes Potes Mágicos foi realizada, em pequenos grupos, a pedido da educadora cooperante, o que tornou a sua implementação tardia. O cronograma seguinte demonstra a fase de construção e respetiva implementação dos Potes Mágicos.

### Quadro 6

*Cronograma das fases de construção e implementação dos Potes Mágicos*

Outubro			Novembro											
Fase de Construção														Implementação
Dia 28	Dia 29	Dia 30	Dia 4	Dia 5	Dia 6	Dia 11	Dia 12	Dia 13	Dia 18	Dia 19	Dia 20	Dia 25	Dia 26	Dia 27
X	7	1	X	7	3	2	3	1	C	C	C	X	X	Introdução dos Potes Mágicos
Total:	-	7	8	-	15	18	20	23	24					

#### Legenda:

C – IX Congresso Internacional RIACES realizado nos dias 18, 19 e 20 de novembro de 2019.

É de salientar que para a elaboração dos Potes Mágicos, cada criança tinha liberdade de escolher os seus elementos decorativos: pompons, purpurinas, letras e figuras. No final da construção e posterior enchimento (Figura 27), a tampa era colada à garrafa, de forma a não haver a possibilidade de esvaziamento e era colocada uma etiqueta com o nome da criança. Na minha opinião, apesar das crianças terem tido uma grande estima em elaborar os Potes Mágicos, notei que o facto deste processo não ter sido realizado em grande grupo, atrasou a sua fase de implementação e respetivos resultados.

### Figura 27

*Enchimento dos Potes Mágicos*



*F: - Uau! Olha os meus pompons a nadarem na garrafa!*

Diário de Bordo, 29 de outubro de 2019

De forma a introduzir o primeiro momento com os Potes Mágicos, no dia 27 de novembro de 2019, foi realizado uma pequena atividade improvisada com recurso a uma melodia. Nesta atividade era pretendido que as crianças circulassem de forma livre ao som de uma melodia pouco ritmada e que quando parasse, se sentassem nos lugares onde tinham terminado o seu percurso.

*Ao explicar a atividade, senti que as crianças tinham percebido, mas ao realizá-la, observei que cometi uma falha de comunicação.*

Diário de Bordo, 27 de novembro de 2019

O início desta atividade não correu muito bem porque deveria ter exemplificado uma vez antes de iniciar a atividade. Por esta razão, quando parei a melodia, as crianças foram sentar-se nos seus símbolos (lugares) na Área do Tapete, não correspondendo ao meu objetivo. Após a minha exemplificação, as crianças espalharam-se por toda a área disponível e sentaram-se. Logo de seguida, fechou-se as cortinas, de forma a diminuir a luminosidade da sala e distribuiu-se a cada criança os respetivos Potes Mágicos. Novamente ao som de uma melodia mais pausada, pude observar cada criança no seu momento de relaxamento e refleti que, em geral, apresentavam movimentos e olhares mais observadores, permanecendo em silêncio e por vezes observando o Pote Mágico do colega do lado.

### **Figura 28**

*Exploração dos Potes Mágicos*



Por sua vez, fiz um levantamento geral de todos os acontecimentos desse dia sob a forma de uma tabela de observação (Quadro 7). É de salientar que apenas uma criança não estava a observar o seu Pote Mágico.

### Quadro 7

*Registo dos acontecimentos da primeira atividade com os Potes Mágicos*

<u>Nome</u>	F	A.F.									
<u>Acontecimento</u>	Estavam de barriga para baixo a virar o Pote Mágico ao contrário e a observar o movimento do conteúdo.										
<u>Nome</u>	B										
<u>Acontecimento</u>	Estava de barriga para cima a abanar constantemente o seu Pote Mágico.										
<u>Nome</u>	S	L	C	M	A	A.L.	A.F.	M	L	S	
<u>Acontecimento</u>	Estavam a observar os Potes de barriga para cima, mas muito atentamente.										
<u>Nome</u>	T			G			T		T		
<u>Acontecimento</u>	Estavam de lado a observar a garrafa pousada no chão, virando de vez em quando.										
<u>Nome</u>	J.G.										
<u>Acontecimento</u>	Não estava a observar o seu Pote Mágico, colocando-o ao lado do seu corpo.										

Para terminar esta atividade, ia tocando em cada criança, de forma aleatória, para que as mesmas fossem arrumar o seu Pote Mágico na caixa dos Potes Mágicos e se fossem sentar nas mesas.

O segundo momento com os Potes Mágicos decorreu no dia 4 de dezembro de 2019, logo após a Educação Física. Uma vez que pretendia uma abordagem mais significativa, fiz um levantamento mais detalhado, recorrendo a uma segunda tabela.

### Quadro 8

*Registo dos acontecimentos da atividade dos Potes Mágicos: 4-12-2019*

Observações Numerárias	Observações Gerais
N.º de Crianças de barriga para cima: 13	- Em geral, as crianças evidenciaram movimentos muito lentos ao longo da atividade.
N.º de crianças de barriga para baixo: 7	- Possuíam uma maior autonomia para ir buscar os Potes Mágicos.
Exploração por via aérea: 6	- O M aceitou a sua emoção (zangado) e permitiu a exploração do seu Pote Mágico.
Exploração por via terrestre: 7	- Na generalidade, controlaram a sua energia e impulsos.
Exploração por via torácica/corporal: 6	

O terceiro momento realizou-se no dia 11 de dezembro de 2019, no período de transição após a sesta. Uma vez que o grupo de crianças que estava no corredor naquela altura estava muito agitado, recorri aos Potes Mágicos, com o objetivo de fazer uma análise. Ao averiguar os comportamentos das seis crianças que já se tinham calçado, pude verificar que, antes da intervenção, as três crianças mais agitadas estavam a ter atitudes e comportamentos menos corretos para com os restantes colegas, como por exemplo: colocar os seus sapatos em cima da cabeça do colega, entre outras atitudes. Logo após a intervenção, as crianças ficaram mais pacientes e relaxadas. É de salientar que as crianças que não estiveram em contacto com os seus Potes Mágicos, estavam a calçar-se autonomamente e em silêncio, observando os movimentos dos outros colegas.

### Quadro 9

*Registo dos acontecimentos de seis crianças antes e após um momento de transição*

Nome	Gênero	Antes da intervenção do Pote Mágico	Depois da intervenção do Pote Mágico	Conclusão
M	Masculino	Colocava os sapatos do G em cima da cabeça dele; Fazia barulhos com a boca e os pés.	Batia com o Pote no chão e observava os efeitos desse batimento.	Ao dar-lhe o Pote, o M transpareceu a sua irritabilidade no próprio Pote Mágico. Provavelmente, esta atitude deve-se ao facto de ter sido chamado à atenção várias vezes na hora da sesta.
A.F	Masculino	Fazia barulhos com a boca; Imitava o comportamento do T.	Colocava o Pote Mágico no ar e observava-o por baixo.	Acho que pelo facto do A.F. ter a “distração” do Pote Mágico fez com que ele deixasse de fazer os estalinhos com a língua. Assim, notei que foi um fator positivo no seu comportamento.
T	Masculino	Chorava porque estava com dores de garganta (tinha sintomas de gripe).	Parou de chorar e observou muito calmamente. Sem realizar qualquer movimento com o Pote Mágico.	Uma vez que o T estava com dores de garganta e inícios de febre, não se movimentou muito, não movendo o Pote também.
S	Feminino	Estava a tocar no cabelo da S.A;	Parou de tocar no cabelo da S.A. e rolou o seu Pote entre as suas pernas. Observou o movimento rotativo em ambos os sentidos.	Acho que em geral, quando as crianças estão paradas no mesmo sítio e sendo um momento de transição, arranjam algo para se “distrair”. Neste caso, foi o tocar no cabelo da amiga do lado. A intervenção do pote mágico ajudou de facto no desaparego das crianças dos lados e o foco no seu próprio Pote Mágico.
A	Feminino	Estava parada a olhar para o restante grupo	Ficou parada a olhar para o seu Pote Mágico.	Acho que a A ficou muito parada a olhar para o seu pote porque tinha acabado de acordar.
M	Masculino	Colocava o seu pé num círculo feito pelo J.G sem fazer qualquer barulho (somente através dos gestos).	Parou de fazer aquela brincadeira com o amigo do lado e ambos direcionaram os olhos para o Pote Mágico do M.	Uma vez que estavam os dois na brincadeira (M e J.G), notei que após ter intervindo com o Pote Mágico, ficaram os dois centrados naquele pote, independentemente de quem fosse o Pote.

Em suma, é de salientar que o recurso aos Potes Mágicos se revelou indispensável sobretudo nos momentos pós Educação Física e na transição do corredor para a sala (após a sesta). Para além disso, e tendo em conta que este recurso deveria ser implementado na rotina diária das crianças, considero que deveria ter realizado mais atividades destas com as crianças ao longo da minha prática pedagógica. Mais uma vez, o facto de haver outras atividades temáticas (propostas pela educadora cooperante) para realizar durante a minha prática, tornou a realização deste projeto mais difícil de concretizar.

○ **Outras Atividades Desenvolvidas neste Projeto de I-A**

Para além da construção e utilização dos Potes Mágicos como forma de diminuir os momentos de agitação grupal, procedeu-se a vários diálogos sobre a rotina diária (explicitação do momento seguinte) e a solicitação da colaboração das crianças nas diversas atividades (à exceção da implementação do chefe do dia). Ainda assim, é de salientar que não foi possível utilizar instrumentos musicais na Sala dos Ursinhos, uma vez que a caixa dos instrumentos musicais estava noutra sala a ser utilizada diariamente.

Por sua vez, realizou-se outras atividades propositadas para a resolução deste desafio, como atividades musicais, jogos e leitura de histórias aquando da transição do corredor para a sala.

**Quadro 10**

*Cronograma de atividades desenvolvidas na transição do corredor para a sala*

Estratégia	Novembro				dezembro			
	6	26	27	12	3	4	10	11
Atividade Musical								
Jogo do Rei Manda								
Potes Mágicos								
Macaquinho imitador								
Ouvir música								
História								
Coreografia Ritmada (Dança)								

Apesar destas atividades terem sido realizadas somente nesta transição, acho que deveria ter planeado atividades mais lúdicas, com recurso a mais objetos e sons. Contudo, é importante que o educador defina e sistematize um conjunto de metas e objetivos que se pretendam alcançar para conduzir à prestação de um bom desenvolvimento das crianças.

#### 4.2.4. Reflexão Acerca do Projeto de Investigação-Ação

Tendo em consideração o desafio encontrado, acredita-se que as estratégias de intervenção e respetivas atividades desenvolvidas foram ao encontro de uma resposta para a questão de investigação. Assim, creio que parte das estratégias foram decisivas para dar resposta à questão colocada, visto que através das atividades propostas, as crianças conseguiram canalizar as suas energias noutras atividades favoráveis para um bom desenvolvimento de atitudes de respeito, tolerância e sensibilidade.

Relativamente ao que foi observado nas primeiras semanas de prática pedagógica e após a implementação do projeto, notou-se uma evolução ligeira, nomeadamente:

- Na convivência democrática e cidadania (nas relações e inter-relações com outros);
- Nas atitudes de tolerância, cooperação, sensibilidade e respeito;
- Na independência e autonomia.

Todavia, apesar de ainda existir algumas situações de conflitos pontuais entre as crianças, seria necessário redefinir mais atividades em grande grupo potenciadoras de uma convivência social e de boas relações interpessoais para a construção da cidadania e de relações democráticas entre o grupo. Para além disso, gostaria de ter realizado mais atividades relacionadas com a construção da identidade e autoestima, presentes na Área de Formação Pessoal e Social, nomeadamente:

- A realização de alguns exercícios de respiração (fundamentais para o controlo emocional e pessoal) através de sessões de relaxamento;
- A meditação ou *yoga* para crianças, visto que nenhuma criança frequentava as aulas extracurriculares de *yoga*.

Por fim, saliento que este era um trabalho que se pretendia que fosse continuado envolvendo não só a educadora de infância, como também todos os agentes educativos. Por esta razão, sublinho que a mudança só é bem-sucedida se todos os agentes educativos trabalharem para um objetivo comum, tendo consciência de que existem desafios que se conseguem resolver com esforço e dedicação e que valem realmente a pena enfrentá-los.

### 4.3. Momentos de Aprendizagem

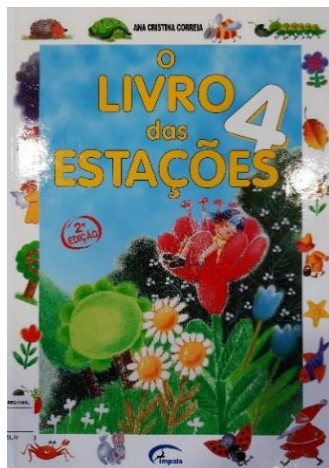
#### 4.3.1. “São as Folhas do Outono!” (T, 3 anos)<sup>7</sup>

Partindo da observação das crianças a brincarem com as folhas caídas no chão do recreio da Abóbada e atendendo ao facto que as crianças “gostam naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (Martins, et al., 2009, p. 12), surgiu a ideia de explorar a temática do outono, mais precisamente sobre as características das folhas do outono.

Então, sendo o outono uma estação requintada de folhas, texturas, cores e sabores, partiu-se de uma atividade lúdica com recurso ao livro: “O livro das 4 estações”, de Ana Cristina Correia.

#### Figura 29

*O livro das 4 estações, de Ana Cristina Correia*



O texto escolhido, da autoria de Ana Cristina Correia, é um texto caracterizado pelo género poético, que descreve o que acontece às folhas de outono e exprime igualmente algumas características, como por exemplo: as cores, as formas e as texturas dessas mesmas folhas. De facto, este texto constituiu-se como o mote ideal para a atividade prática seguinte, que tinha como objetivo explorar a cor, a forma e a textura das folhas.

Assim, leu-se o poema por estrofes, de forma eloquente (seguindo as palavras à medida que fossem lidas, tornando clara a direccionalidade do processo de leitura e

---

<sup>7</sup> Atividade desenvolvida no dia 28 de outubro de 2019 (Apêndice 1).

escrita), e pediu-se às crianças para representar de forma livre, com o corpo, os movimentos e outros aspetos contidos no texto.

*Quando li o primeiro verso: “A folha que dança no ar”, perguntei como é que as folhas dançavam no ar, ao qual todos começaram a mexer os braços e o tronco.*

Diário de Bordo, 28 de outubro de 2019

Apesar desta atividade de leitura e interpretação do texto ter corrido como planeado, acho que em vez de passar logo para a exploração das folhas, podia ter pedido às crianças que fizessem individualmente para o grupo alguns dos movimentos que desempenharam ao longo da leitura deste poema.

Uma vez que as crianças “devem vivenciar situações diversificadas que permitam alimentar a sua curiosidade e o seu interesse pela exploração do mundo que as rodeia (...)” (Martins, et al., 2009, p. 12), partiu-se para uma atividade direcionada a todos os sentidos. Nesta atividade, as crianças tinham de partilhar as folhas trazidas pelas mesmas, com o objetivo de cheirar, tocar e visualizar em grande grupo. No desenrolar desta atividade, senti que as crianças ficaram menos participativas, sendo que se partiu para o diálogo sobre outras características do outono, nomeadamente: a meteorologia (precipitação, vento e temperatura) e a frutificação de diversas espécies e a caída das folhas das árvores.

Seguidamente, passou-se para o decalque das folhas de outono. Nesta atividade, as crianças colocaram a sua folha sobre a massa de moldar (esticada pelo adulto) e fizeram pressão com as mãos e dedos para “imprimirem” o relevo e a forma das suas folhas.

**Figura 30**

*Estampagem das folhas do outono*



Após a impressão das folhas, os adultos presentes na sala (estagiária, educadora cooperante e as duas auxiliares de ação socioeducativa) passaram por cada criança e com a ajuda de um objeto cortante delimitaram os limites das folhas, retirando assim o excesso de massa à volta da estampagem realizada. Caso houvesse mais tempo, era preferível que as crianças delimitassem as suas folhas sozinhas, recorrendo a utensílios adequados às mesmas, sendo que esta atividade teria mais impacto para a realização das suas folhas de outono.

De seguida, cada criança levou a sua folha estampada até à varanda para que a massa de moldar secasse. Por conseguinte, a parte da tarde desse mesmo dia foi destinada à exploração e decoração das folhas estampadas.

*- T: Olha como ficou a minha folha L! (disse o T muito entusiasmado para a L).*

Diário de Bordo, 28 de outubro de 2019

Uma vez que a educadora cooperante precisava de terminar uma outra atividade com algumas crianças, a mesma pediu-me que a decoração das folhas fosse feita com pequenos grupos nas mesas. Esta decoração foi feita com tintas, escolhidas pelas crianças, e pintadas com o pincel. Na pintura das folhas estampadas, poderia ter dado oportunidade às crianças para escolherem outras formas de pintura, como por exemplo: pintar com os dedos, com esponjas, entre outras técnicas de pintura.

### **Figura 31**

*As folhas de outono penduradas*



Contudo, é de salientar que esta atividade de estampagem e pintura das folhas foi uma atividade em que as crianças demonstraram muito interesse e motivação em desempenhar, não só por estarem a realizar atividades de expressão artística, como

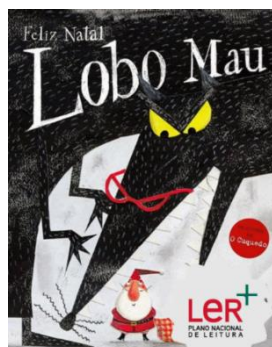
também por poderem contactar com um elemento natural (folhas). Porém, um dos aspetos a melhorar no decorrer desta atividade seria a preparação prévia da massa de moldar, uma vez que se despendeu muito tempo a esticar a massa com o rolo antes das crianças realizarem a estampagem.

### 4.3.2. Um Natal Sustentável<sup>8</sup>

De forma a introduzir a temática do Natal, e também para dar continuidade à história lida na semana anterior do “Capuchinho Vermelho”<sup>9</sup>, escolhi o livro “Feliz Natal Lobo Mau”, de Clara Cunha (Figura 32). Esta obra relata a história do Lobo Mau, que na noite de Natal andava à procura do Capuchinho Vermelho na casa da avó, mas para o seu espanto, encontrou o Pai Natal.

#### Figura 32

*Feliz Natal Lobo Mau, de Clara Cunha*



De acordo com Hohmann e Weikart (2003), “através da leitura de histórias às crianças (...), cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura” (p. 547). Neste sentido, a obra escolhida demonstrou ser uma excelente opção, não só por estar relacionada com a história lida na semana anterior, mas também pelos valores implícitos na mesma.

Esta história, para além de unir o Lobo Mau (personagem recorrente nos contos tradicionais) com o Pai Natal, aborda também as personagens da Velha da Cabacinha, o

---

<sup>8</sup> A temática natalícia, que foi desenvolvida entre os dias 25 de novembro e 10 de dezembro de 2019, surgiu pelo facto de a instituição comemorar esta época festiva.

<sup>9</sup> A história “Capuchinho Vermelho” foi lida com o objetivo de abordar os quatro sentidos.

Capuchinho Vermelho e os Três Porquinhos, que são histórias em que o Lobo Mau está incluído.

*- F: O Pai Natal pequenino e um mostro! A S virou-se para o F e disse alto: É o Lobo Mau!*

Diário de Bordo, 25 de novembro de 2019

Ao longo da leitura da história, ia fazendo pequenas paragens, não só para criar diálogo, mas também para verificar se as mesmas estavam com atenção e tinham compreendido.

*Quem é que era afinal aquele homem barrigudo, de barbas brancas e de roupa vermelha? acham que o lobo se estava a portar bem? acham que o lobo merecia um presente? o que será que está dentro do saco do pai natal? que presente é que o pai natal tem para dar ao lobo mau?*

Diário de Bordo, 25 de novembro de 2019

Uma vez que as crianças precisam de oportunidades para conversar, desenvolveu-se um diálogo no final do conto acerca de todos os acontecimentos da história supramencionada, com o objetivo de ouvir atentamente cada criança.

Em suma, as crianças tiveram um papel ativo antes, durante e após a leitura da história, na medida em que tinham a possibilidade de falar e fazer perguntas. Ainda assim, saliento o facto de haver uma pequena parte na história em que as crianças não compreenderam muito bem, mais precisamente quando o lobo mentia e a sua cauda crescia (à semelhança da história do Pinóquio).

### 4.3.2.1. As Árvores de Natal Recicladas

Após a sesta, nesse mesmo dia, foi sugerida a criação de uma árvore de Natal sustentável através de materiais recicláveis de uso comum (rolo de papel higiênico). De forma que as crianças participassem na elaboração e planificação das atividades semanais, poderia ter pedido algumas ideias às mesmas sobre a construção de árvores de Natal sustentáveis. No entanto, limitei-me a pedir às crianças na semana anterior, para trazerem um rolo de papel de casa, de forma a realizar esta atividade.

De facto, “A utilização de materiais descartáveis (caixas, garrafas, botões, copinhos de iogurte, etc.), ou do meio ambiente (pedras, folhas, pinhas, sementes, etc.) ou da família para a realização de diversas atividades também traz implícitos valores relacionados com a educação ambiental e a educação para o consumo” (Zabalza, 1998, p. 239), desenvolvendo assim a criatividade na procura de novas alternativas no consumo educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins.

- M: *“É o resto do higiênico”*.

Diário de Bordo, 25 de novembro de 2019

Numa primeira fase, era pretendido que as crianças pintassem os rolos de papel com tintas e pincéis (Figura 33). É de salientar que a realização desta atividade de expressão plástica foi desenvolvida constantemente em pequenos grupos (até cinco crianças), atendendo ao pedido da educadora cooperante. Posteriormente, era pretendido que as crianças decorassem a sua árvore com purpurinas à escolha (amarelo, verde, rosa, dourado, azul ou roxo) (Figura 34). Logo de seguida, era pretendido que as crianças recortassem com uma tesoura pela espiral contida nesse mesmo rolo de papel (Figura 35).

**Figura 33**

*Pintura dos rolos*



**Figura 34**

*Decoração dos rolos com purpurinas*



**Figura 35**

*Recorte dos rolos*



No final, as crianças decoraram a estrela (para colocá-la no topo da árvore de Natal reciclada), através da colagem de pedaços de grinalda (Figuras 36 e 37). É de salientar que nesta última fase, as crianças usaram os dedos para aplicar a cola e os pedaços de grinalda na estrela.

**Figura 36**

*Decoração e recorte dos rolos terminados*



**Figura 37**

*Decoração das estrelas para a árvore (rolo)*



De forma a visualizar e ordenar as datas de todo o processo, segue a seguinte tabela:

### Quadro 11

#### *Cronograma da realização das árvores de Natal*

Árvore de Natal		
Novembro	25	pintura
	26	pintura
	27	decoração
Estrela da Árvore de Natal		
Dezembro	2	Decoração + recorte das árvores
	3	Colagem das estrelas
	10	Atividade terminada

Por um lado, acho que esta atividade poderia ter sido desenvolvida mais rapidamente se não fosse realizada em pequenos grupos. Desta forma, senti que as crianças estavam menos focadas ao longo de todo o processo, uma vez que se perdia ritmo nas tarefas. Por outro lado, se fosse realizada em grande grupo, requeria dos adultos “uma supervisão atenta por razões de segurança (...)” (Glauert, 2004, p. 84), no processo de recorte dos rolos.

#### **4.3.2.2. Os Bonecos de Neve Reciclados<sup>10</sup>**

A atividade natalícia seguinte foi a construção dos bonecos de neve para decoração da árvore de Natal da Sala dos Ursinhos. Assim sendo, para contextualizar a atividade, foi apresentada ao grupo a história intitulada “Como Fazer um Boneco de Neve” (Figura 38). Esta história introduziu perfeitamente a atividade que iria ser desenvolvida posteriormente.

---

<sup>10</sup> Atividade realizada no dia 4 de dezembro de 2019 (Apêndice 1).

### Figura 38

*Livro: Como Fazer um Boneco de Neve*



No entanto, a leitura desta história foi um verdadeiro desafio, visto que não estava a conseguir captar a atenção das crianças.

*Penso que o motivo de haver algum desinteresse por parte de algumas crianças deveu-se ao facto das mesmas terem acabado de entrar na sala. Desta forma, acho que poderia ter feito um momento de relaxamento primeiro antes de começar a atividade de leitura.*

Diário de Bordo, dia 4 de dezembro de 2019

Finalmente, após a leitura, fez-se um diálogo relacionado com as características dos bonecos de neve (cor, forma e respetivos adereços), de forma a promover a atenção das mesmas.

*S: É um boneco de neve com um nariz de cenoura!*

Diário de Bordo, 4 de dezembro de 2019

Mais uma vez, a atividade de expressão artística foi desenvolvida em pequenos grupos, sendo que cada criança tinha uma caneta para caracterizar livremente o seu boneco de neve nas tampas de plástico. Apesar de todo o empenho das crianças no processo de

construção dos bonecos de neve, senti que não foi uma atividade proveitosa para as relações entre o grupo (cooperação, diálogo grupal, entre outros aspetos).

### **Figura 39**

*Elaboração dos bonecos de neve*



No dia 10 de dezembro pediu-se às crianças para decorarem a árvore de Natal reciclada com os bonecos de neve e as renas que fizeram com a educadora. Esta decoração foi feita em grande grupo, sendo que cada criança, à vez, vinha colocar o seu boneco de neve no sítio onde desejava. A colocação não correu como imaginado porque no momento da colocação, algumas das tampas saíram do lugar e foi necessário utilizar a cola nesse momento. Por esta razão, acho que faria mais sentido colar os bonecos de neve com cola quente do que com cola líquida.

### **Figura 40**

*Colocação dos bonecos de neve na árvore de Natal reciclada*



#### 4.4. Projeto com a Comunidade Educativa

Segundo Silva et al. (2016), “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio a alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30). Por esta razão, colaborar não só com as famílias, mas também com todos os intervenientes da comunidade educativa.

Indo ao encontro do tema do Projeto Educativo do presente estabelecimento educativo, “Educar para a Saúde” foi desenvolvido o projeto “Cozinha Saudável, Comida Formidável” pelas três estagiárias do Auxílio Maternal do Funchal. Esta iniciativa surgiu no âmbito do dia 8 de novembro, Dia Europeu da Alimentação e da Cozinha Saudáveis, e envolveu um conjunto de fases para a sua elaboração.

**Figura 41**

*Etapas da elaboração do projeto com a comunidade educativa*



No momento da elaboração do projeto, foram delineados um conjunto de objetivos que espelhavam a ambição do projeto educativo do estabelecimento, nomeadamente:

- Promover a compreensão e a importância dos hábitos alimentares equilibrados para a promoção e manutenção da saúde;
- Combater o sedentarismo;
- Salientar a importância que o exercício físico tem na vida do ser humano;

- Incentivar toda a comunidade educativa para a adoção de comportamentos saudáveis e atitudes que levam a um bem-estar do organismo.

Atendendo a estes objetivos, procedeu-se à elaboração de um livro de receitas saudáveis, que culminou na compilação de um conjunto de receitas elaboradas pelas crianças e suas famílias. Após a junção das receitas das três salas de jardim de infância (Sala dos Ursinhos, Sala dos Coelhoinhos e Sala dos Pandas), foi elaborada uma capa através da montagem de todos os desenhos produzidos pelas crianças das três salas.

## Figura 42

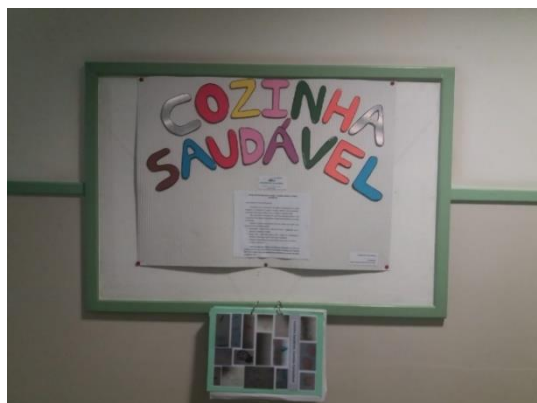
### *Índice de receitas da Sala dos Ursinhos e capa do livro de receitas*



Após a elaboração do livro de receitas saudáveis, procedeu-se à exposição do projeto num dos placares da instituição, ficando disponível para consulta a todos os interessados. Para além disto, foram afixados diversos avisos nas respetivas salas, com o objetivo de sensibilizar as famílias e restante comunidade educativa para a exposição do projeto.

### **Figuras 43**

#### *Exposição do projeto*



Segundo o que consta no Projeto Educativo do Auxílio Maternal, existe pouca participação das famílias na vida deste estabelecimento, ao que pude confirmar no dia da exposição do projeto. Neste sentido, a Sala dos Ursinhos foi a terceira sala a visitar e observar o placar com o livro de receitas saudáveis, sem a presença dos pais/família, onde cada criança teve oportunidade de falar sobre a sua receita. A maior parte das crianças comentava alguns ingredientes presentes nas suas receitas: “cenouras”, “maçãs”, “legumes”, mas não referiam o modo de preparação das mesmas. Apesar de este ter sido um trabalho realizado em conjunto com a família, evidenciou-se algumas omissões por parte das crianças no momento de apresentação das receitas trazidas, nomeadamente o nome da receita e os modos de preparação.

Atendendo ao facto de que a dança “favorece o desenvolvimento motor, pessoal e emocional” (Silva et al., 2016, p. 57) e permite às crianças exprimirem o modo como se sentem, foi realizada uma aula de dança, aliada à criação deste livro.

### **Figura 44**

#### *Aula de Dança*



Esta aula de dança iniciou-se com a demonstração de uma sequência de movimentos, que num momento posterior, foram enquadrados ao som de uma música. Logo após a coreografia principal, ainda houve espaço para uma dança livre e posteriormente fez-se alongamentos e o respetivo relaxamento.

### **Figura 45**

*Momento de relaxamento*



O objetivo principal desta atividade era sensibilizar a comunidade educativa para a união entre uma alimentação saudável e a prática de exercício físico. Para além disso, esta atividade tornou-se num momento extremamente divertido para todos, incluindo os adultos que também participaram.

Em suma, acredita-se que os objetivos do projeto “Cozinha Saudável, Comida Formidável” foram cumpridos, sendo que a colaboração de todos os intervenientes trouxe para este projeto um conjunto de aprendizagens e experiências positivas para as crianças, para as respetivas famílias e para a equipa pedagógica.

## **4.5. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Ursinhos**

*A intencionalidade do/a educador/a, que caracteriza a sua intervenção profissional, exige-lhe que reflita sobre as conceções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem da criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem.*

(DGE, p. 13)

Ser um educador reflexivo é ter uma atitude reflexiva, antes, durante e após a prática educativa, de forma a adequar a sua ação pedagógica ao contexto existente. Segundo Freire (2002) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39). Por esta razão pergunto: **Qual o papel que a reflexão pode assumir na criação de contextos educativos com elevados níveis de qualidade?**

Num primeiro momento considerei que o objetivo de refletir semanalmente sobre a minha prática seria um pouco exaustivo. Acreditava que o essencial era preocupar-me com as atividades a realizar, que por si só já exigiam muito tempo a planear e a corresponder às temáticas exigidas pela educadora cooperante. Mas, com o tempo, fui-me apercebendo que contrariamente ao que pensava inicialmente, a reflexão é uma etapa decisiva, permitindo monitorizar e ajustar a prática, baseando-se “na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 3). As propostas e conselhos relativamente à mudança e a novas conquistas, sugeridos pela orientadora científica e pela educadora cooperante, fizeram-me querer saber mais sobre a forma como podemos adequar a nossa prática às necessidades do nosso grupo e também sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao longo da minha prática, os momentos de observação, planificação, reflexão e avaliação foram também muito importantes para conhecer, planear, refletir e avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, bem como ter em conta as suas necessidades e interesses. Neste sentido, é através da observação que “Os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal” (Post & Hohmann, 2000, p. 52).

Nos primeiros dias, senti que foi fundamental observar a educadora no sentido de compreender como poderia trabalhar com o grupo, nomeadamente: interagir com as crianças; auxiliar nas suas aprendizagens; gerir o tempo, o espaço e os materiais existentes; gerir comportamentos; e auxiliar o grupo em algumas tarefas da rotina diária (idas às casas de banho, lavagem dos dentes e calçar e descalçar sapatos).

Semana após semana, fui-me apercebendo da importância de uma planificação flexível, dado que nem sempre é possível realizar tudo o que é planificado previamente. Estas planificações apesar de terem sido delineadas com o objetivo de serem cumpridas,

no entanto, é verdade que nem sempre foram realizadas com sucesso. Por vezes as atividades não corriam da forma como esperava e a gestão do tempo também se tornou num grande desafio.

Ao planear atividades é fundamental dar oportunidade às crianças de terem um papel ativo na planificação, uma vez que “(...) planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a acção” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 77). Por esta razão, acho que as crianças da Sala dos Ursinhos deveriam participar mais na escolha e planificação semanal, uma vez que traria benefícios não só para elas, como também para a educadora.

Ainda assim, poderia ter feito uma melhor interligação das temáticas, se me tivessem dado a liberdade para “escolher” os conteúdos a serem abordados, podendo desta forma realizar mais atividades em grande grupo.

Em relação às restantes atividades, e tendo como base o conhecimento das capacidades e interesses das crianças, acredito que durante a minha *práxis* na Sala dos Ursinhos consegui proporcionar uma aprendizagem ativa, fundamental para o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem adequadas aos contextos, promovendo de igual forma as potencialidades do grupo.

Em suma, considero que a minha intervenção pedagógica na Sala dos Ursinhos foi muito desafiante para mim, uma vez que foi a primeira vez que desempenhei o papel de educadora e pude sentir a verdadeira responsabilidade perante um grupo de crianças. Desta forma, sinto-me agradecida por tudo aquilo que pude aprender, porém, reconheço que ainda há um longo caminho de aprendizagens e será fulcral a formação contínua ao longo desta caminhada.

## Capítulo 5 | Uma Nova Experiência de Ensino

---

*A escola mudou-se para casa e os professores reinventaram-se rapidamente para estarem com os seus alunos através da utilização das novas tecnologias.*

(Neto, 2020, p. 22)

A intervenção pedagógica no 1.º CEB, inserida no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II (PP II), passou por vários cenários nunca vivenciados devido à doença respiratória provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19). Atendendo ao estado de alerta na Região Autónoma da Madeira (13 de março de 2020) e por seguinte às declarações do estado emergência em Portugal (18 de março de 2020), devido a este vírus, no dia 23 de março de 2020 foram “suspensas as atividades letivas e não letivas e formativas com presença de estudantes em estabelecimentos de ensino públicos, particulares e cooperativos e do setor social e solidário de educação pré-escolar, básica, secundária e superior” (Decreto-Lei n.º 10-A/2020). Por esta razão, o ensino teve de ser reinventado, implementando-se novas estratégias perante a nova realidade, nomeadamente o ensino remoto de emergência.

Neste sentido, o presente capítulo expõe uma prática pedagógica de ensino diferente, com um conjunto de experiências únicas, vivenciadas numa escola totalmente reinventada e em plena pandemia.

### **5.1. A Intervenção Pedagógica de Emergência**

Na semana anterior ao confinamento geral, e, na incerteza do que iria acontecer nas semanas seguintes, iniciei a minha primeira semana de observação participante num regime de ensino presencial, mais precisamente nos dias 9, 10 e 11 de março de 2020. Estes dias de observação foram realizados numa turma de 4.º ano (4.º A) na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas. Posteriormente, e devido ao plano de contingência já pré-estabelecido nesta escola, não aceitaram a minha colaboração no ensino remoto de emergência desta turma e passei a pertencer ao cenário dois desta PP II.

O cenário dois desta PP II diz respeito aos estudantes que não tiveram possibilidade de colaborar com os docentes cooperantes, tendo de realizar outro tipo de prática, nomeadamente: observar as aulas emitidas na televisão (#EstudoEmCasa), fazer reflexões críticas sobre essas mesmas observações e construir planificações atendendo aos conteúdos a serem abordados na semana seguinte do #Estudo em Casa.

Esta segunda fase de intervenção pedagógica desenrolou-se em regime não presencial ao longo de seis semanas (entre 11 de maio e 19 de junho de 2020).

## Quadro 12

### *Cronograma da PPII*

PPII							
Presencial	E@D						
Março	Maio				Junho		
09/03	04/05	11/05	18/05	25/05	01/06	08/06	15/06
–	–	–	–	–	–	–	–
11/03	08/05	15/05	22/05	29/05	05/06	12/06	19/06
(15 horas)	(45 horas)						

Devido à pandemia, o Ministério da Educação, em parceria com a RTP, lançou neste ano letivo (2020-2021) o programa #EstudoEmCasa, com o objetivo de acompanhar as atividades educativas dos alunos na altura do confinamento. Desta forma, o acesso a este recurso permitiu que todos os alunos isolados pudessem aceder aos conteúdos educativos relevantes no desenvolvimento das suas aprendizagens através de um horário definido pelo Ministério da Educação.

O Ensino Básico acompanhava um horário escolar (Figura 46), que tinha tempo limitado em blocos de 30 minutos, num total de 75 blocos semanais, “cumprindo-se a maior parte das componentes curriculares, organizadas disciplinar e interdisciplinarmente” (RTP, 2020). Estas transmissões ocupavam a grelha do Canal RTP Memória das 9:00h às 16:30h, com conteúdos que faziam parte das Aprendizagens Essenciais.

**Figura 46**

*Horário das emissões do #EstudoEmCasa para o 1.º CEB*



Neste sentido, a PP II na vertente de ensino remoto de emergência, passou por uma metodologia de trabalho diferenciada e alternada, sendo que numa semana era pretendido que fossem observadas as aulas emitidas no #EstudoEmCasa com a respetiva análise crítica e, na semana seguinte era esperado que fossem observadas igualmente as sessões do #EstudoEmCasa em simultâneo com a elaboração de uma planificação para o ano de escolaridade do início do estágio (4.º ano). Esta planificação era concebida com base nos conteúdos previstos para a semana seguinte e na qual estivesse patente a interdisciplinaridade. No fundo, era pretendido que fossem realizadas três planificações e três análises críticas ao longo das seis semanas, tal como demonstra o cronograma seguinte.

**Quadro 13**

*Cronograma das metodologias utilizadas na PP II*

E@D						
Maio				Junho		
04/05 - 08-05	11/05 - 15/05	18/05 - 22/05	25/05 - 29/05	01/06 - 05/06	08/06 - 12/06	15/06 - 19/06
Observação das aulas do #EstudoEm Casa	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Análise Crítica	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Construção de uma Planificação	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Análise Crítica	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Construção de uma Planificação	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Análise Crítica	Observação das aulas do #EstudoEm Casa + Construção de uma Planificação

## **5.2. Análise e Reflexão Sobre a Prática Pedagógica em Contexto de Ensino Remoto de Emergência**

Na realidade, não deixa de ser surpreendente como uma microestrutura do nosso organismo (um vírus) despertou e alterou a macroestrutura (escola e trabalho) provocando mudanças inesperadas, complexas e imprevisíveis na saúde dos seres humanos e na estabilidade das economias. Este acontecimento, ofereceu-nos uma forma diferente de olhar para as coisas, pelo que deixámos a escola física de parte para emergir para os ecrãs, dando lugar ao ensino remoto de emergência.

A experiência da escola em casa, tornando os pais professores, foi única, e isso permitiu, em algumas circunstâncias, trabalhos prazerosos que as crianças fizeram com mais atenção e dedicação. Por outro lado, tiveram a oportunidade de desenvolver mais literacia digital, tal como os pais, muitos deles em teletrabalho. Para determinadas famílias foi um verdadeiro desafio, em especial nas classes sociais mais desfavorecidas, mas para outras representou uma grande aprendizagem. Em qualquer dos casos, esta experiência vivida em confinamento resultou numa maior consciência do trabalho que é efetuado na escola e todas as suas particularidades/obstáculos.

Apesar do programa #EstudoEmCasa se constituir como uma ferramenta para complementar o trabalho dos professores com os seus alunos e consolidar as aprendizagens dos mesmos, o trabalho que os professores, em geral, desempenharam foi indispensável para uma certa evolução na educação.

Tal como afirmam Lopes e Silva (2010), “o desenvolvimento profissional do professor é também compreendido como uma forma integral de desenvolvimento humano que viabiliza a adaptação do professor aos diferentes papéis que tem de assumir em tempos e espaços demarcados.” (p. 106). Neste sentido, considero que assumi um papel igualmente importante, na medida em que tive a oportunidade de refletir metodologias de ensino e planificar, tal como se fosse para uma aula presencial. E esta adaptação a uma nova realidade tornou-me mais bem preparada para a prática pedagógica seguinte.

Através da visualização das aulas emitidas do #Estudo em Casa, pude desenvolver mais o meu pensamento crítico em relação às atividades e à forma como os professores apresentavam os diversos conteúdos programáticos. Por um lado, considerava a utilização de diversos recursos digitais, como as apresentações em PowerPoint (pouco apelativas) e

os exercícios já resolvidos nessa mesma ferramenta uma desvantagem perante múltiplas outras formas de apresentar os conteúdos. Por outro lado, saliento que as aulas de Estudo do Meio eram mais atrativas e dinâmicas que as de Matemática e de Português, devido à utilização de vídeos, experiências, materiais e jogos.

Relativamente à elaboração das planificações semanais, posso admitir que a minha maior dificuldade foi fazer uma ligação mais harmoniosa entre as componentes do currículo, uma vez que os conteúdos programáticos de cada componente eram muito distintos, como por exemplo: composição dos solos (Estudo do Meio), os verbos irregulares no presente do indicativo e a banda desenhada (Português) e os sólidos geométricos (Matemática).

*Reconheço também que a relação entre os conteúdos das componentes do currículo foi um desafio para mim, pelo facto dos conteúdos serem tão diferenciados e imensos para serem abordados em apenas três dias.*

#### Reflexão Individual

De facto, a elaboração das planificações e a respetiva análise crítica às emissões do #EstudoEmCasa despertaram-me acerca de uma forma diferente de idealizar e projetar os diferentes conteúdos no momento da planificação, uma vez que se tornou num processo evolutivo de semana para semana, conforme as aprendizagens refletidas.

Por fim, destaco que “O futuro é o presente, enquanto construção e reinvenção dos espaços educativos de um amanhã que permita novos modelos de estar e viver a escola e diminuir as diferenças e desigualdades que este sistema de ensino à distância veio acentuar em muitos milhares de crianças” (Neto, 2020, p. 23). Por esta razão, saliento que esta pandemia só despertou a escola que parecia ter adormecido no tempo, sendo que é tempo de fazer a diferença no ensino e na vida das nossas crianças.

## Capítulo 6 | A Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. (...) O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado* (Alves, 2004, p. 7)

A intervenção pedagógica em regime presencial iniciou-se com uma turma de 4.º ano do 1.º CEB, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) das Figueirinhas. Através das máscaras faciais, do álcool gel e o do distanciamento físico, esta prática desenrolou-se ao longo de 12 semanas (de segunda a quarta-feira), entre os dias 21 de setembro e 16 de dezembro de 2020. Desta forma, este estágio cumpriu o tempo restante da PP II (55 horas) e o tempo destinado à PP III (110 horas), tal como demonstra o seguinte cronograma.

### Quadro 14

*Cronograma da prática pedagógica em regime presencial*

PPII				P	PPIII							
Setembro		Outubro			Novembro				Dezembro			
21/09	28/09	06/10	12/10	19/10	26/10	02/11	09/11	16/11	23/11	30/11	07/12	14/12
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	e	e	-
23/09	30/09	07/10	14/10	21/10	27/10	04/11	10/11	18/11	25/11	02/12	09/12	16/12
(55 horas)				P	(110 horas)							

**Legenda:**

P - Semana de Pausa

### 6.1. Caracterização do Ambiente Educativo

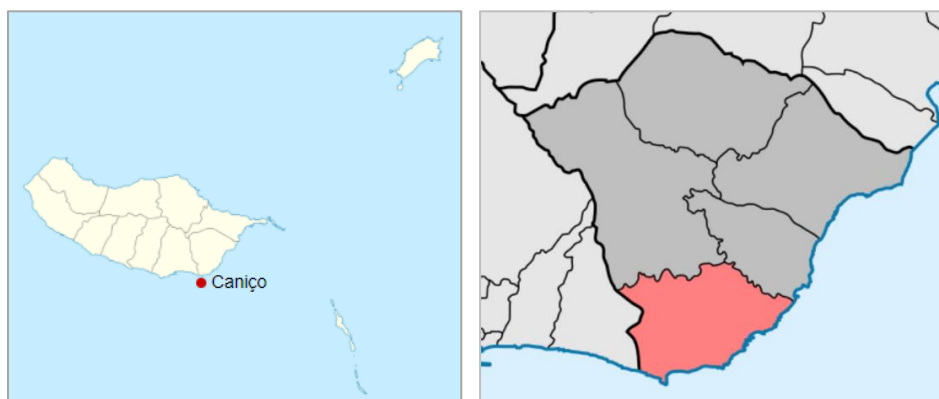
S. D. Ribeiro (2014), afirma que é importante “proporcionar, às crianças, um espaço seguro e estimulante, onde tenham oportunidade de construir a sua identidade, desenvolvendo atitudes positivas para com os outros, para a aprendizagem e para a expressão de ideias e sentimentos” (p. 34). Assim, importa averiguar e refletir não só sobre o meio envolvente, como também sobre a sala e sobre o grupo de crianças da turma com a qual se desenvolveu esta ação pedagógica.

### 6.1.1. Caraterização do Meio<sup>11</sup>

A EB1/PE das Figueirinhas localiza-se na freguesia do Caniço, integrada no concelho de Santa Cruz, mais precisamente na rua da Escola.

#### Figura 47

*Localização geográfica da freguesia do Caniço*



*Nota.* Retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cani%C3%A7o\\_\(Santa\\_Cruz\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cani%C3%A7o_(Santa_Cruz)).

O Caniço é uma cidade e freguesia pertencente ao concelho de Santa Cruz. De acordo com os Censos de 2011, o Caniço possui 12 km<sup>2</sup> de área e tem cerca de 23 368 habitantes.

De acordo com o Projeto Educativo da EB1/PE das Figueirinhas (2020-2024), o Caniço destaca-se positivamente em três níveis: económico, comercial e cultural. A nível económico destaca-se por ser o segundo maior polo de desenvolvimento turístico do arquipélago. A nível comercial evidencia-se na zona centro através dos vários estabelecimentos comerciais, incluindo também zonas industriais. Já a nível cultural, existem várias instituições que se compactuam no sentido de desenvolver os interesses culturais desta cidade, nomeadamente: Grupo Etnográfico o Brinquinho; Coral; Associação Cultural e Musical Sons da Tradição; Conservatório das Artes; Banda Filarmónica do Caniço e Eiras; Grupo Musical e Cultural dos Reis Magos; Biblioteca; Museu e Casa do Povo do Caniço.

---

<sup>11</sup> Esta caraterização foi concebida através da consulta e análise dos Censos de 2011, do site oficial da junta de freguesia do Caniço e do Projeto Educativo da Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas (2020-2024).

O Caniço dispõe de uma panóplia de serviços e instituições, mais precisamente na área do ensino, do desporto, da cultura e da saúde. O seguinte quadro apresenta alguns dos serviços existentes nesta respetiva freguesia:

### Quadro 15

#### *Serviços existentes na freguesia do Caniço*

Habitação	Ensino	Cultura, Lazer e Património	Desporto	Saúde
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alojamentos familiares clássicos - <b>11 436</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Creches e Jardins de Infância - <b>5</b></li> <li>Escola de 2.º e 3.º Ciclos - <b>1</b></li> <li>Escolas de Ensino Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico - <b>3</b></li> <li>Escola de Condução - <b>1</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centro Cívico - <b>1</b></li> <li>Hotéis - <b>11</b></li> <li>Extensão do Conservatório de Música da Madeira - <b>1</b></li> <li>Extensão do Instituto de Línguas da Madeira - <b>1</b></li> <li>Biblioteca - <b>1</b></li> <li>Jardins Públicos</li> <li>Centros Comerciais - <b>2</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Campo de Futebol - <b>1</b></li> <li>Pavilhão Gimnodesportivo - <b>1</b></li> <li>Pavilhão Polidesportivo - <b>1</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centro de Saúde - <b>1</b></li> <li>Farmácias - <b>2</b></li> <li>Policlínica - <b>1</b></li> </ul>

*Nota.* Retirado de: *Decreto-Lei* n.º 94 de 9 de junho de 2005 e Censos 2011 da RAM).

### 6.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo<sup>12</sup>

Segundo o que consta no site oficial da EB1/PE das Figueirinhas, até 1998, a escola das Figueirinhas funcionou em dois edifícios distintos, um deles situado no rés-do-chão de uma moradia. Porém, a 28 de setembro de 1998, esta escola foi inaugurada, sob a tutela da Secretaria Regional da Educação, funcionando inicialmente em regime duplo e a meio do ano letivo a tempo inteiro.

#### Figura 48

##### *EB1/PE das Figueirinhas*



<sup>12</sup> Para a elaboração da caracterização do estabelecimento educativo, foram retiradas e adaptadas informações presentes no Projeto Educativo da EB1/PE das Figueirinhas (2020-2024) e através de diálogos com várias docentes e inclusive com a diretora.

A escola situa-se na Rua da Escola, sítio da Abegoaria, confrontando a norte com a freguesia da Camacha e a Leste com a freguesia de S. Gonçalo.

Relativamente ao espaço exterior desta instituição, é de realçar que o seu exterior é amplo e seguro, constituído por uma vasta área de espaços de recreio espaçosos (cobertos e abertos), com muita vegetação e recursos didáticos, nomeadamente: baloiços, escorregas e alguns jogos estampados no chão. É de destacar que os jardins e hortas desta escola são cuidados pelos alunos e igualmente decorados com materiais naturais (pedras) e materiais reciclados (pneus, garrafas, cestos de madeira).

### **Figura 49**

*Horta e jardins da escola*



Para além da oferta educativa na EPE e no 1.º CEB, a EB1/PE das Figueirinhas também disponibiliza AEC, Clubes e Ocupação dos Tempos Livres.

A escola apresenta, ainda, um conjunto de medidas de oferta educativa, pensadas e adequadas à realidade escolar, com o objetivo de proporcionar aos alunos/crianças um leque diversificado e profícuo de oportunidades. Saliente-se a possibilidade de frequência das AEC, do apoio educativo, da educação especial, das atividades de animação socioeducativa e de apoio à família.

De acordo com o Projeto Educativo 2020-2024, o edifício escolar apresenta uma área bruta de construção com 1110 m<sup>2</sup> e possui dois andares (rés-do-chão e 1.º piso). No primeiro andar, era possível encontrar: as salas de aula curriculares, a sala de apoio, a sala de educação especial, a sala de informática, a sala de Educação Musical e Dramática, o campo de jogos e a sala dos professores. No rés-do-chão, encontrávamos a entrada com a receção, as casas de banho, o refeitório, a cozinha, o gabinete administrativo, de direção

e as salas do Pré-Escolar. No exterior do rés-do-chão era possível encontrar o ginásio, os balneários e os espaços destinados ao recreio. A figura abaixo ilustra alguns destes espaços.

**Figura 50**

*Ilustração de alguns espaços desta instituição*

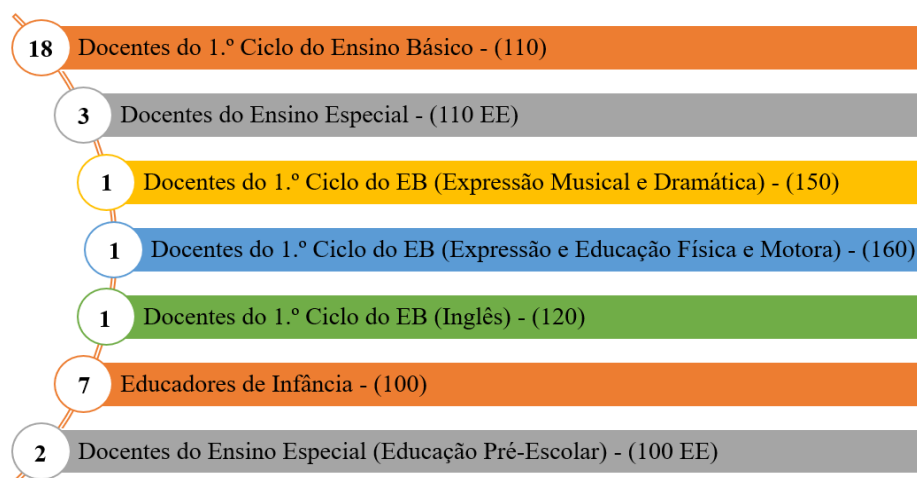


### 6.1.2.1. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, a EB1/PE das Figueirinhas, contava com um total de 50 colaboradores, sendo 33 docentes e 17 não docentes.

## Gráfico 7

### Colaboradores docentes da EB1/PE das Figueirinhas



No que diz respeito ao número de alunos, a EB1/PE das Figueirinhas tem no total 229 alunos, divididos em 11 turmas, nomeadamente: três turmas de Pré-Escolar (Pré 1, Pré 2 e Pré 3), duas turmas de 1.º ano (1.º A e 1.º B); duas turmas de 2.º ano (2.º A e 2.º B); duas turmas de 3.º ano (3.º A e 3.º B) e duas turmas de 4.º ano (4.º A e 4.º B).

Em relação à equipa pedagógica de cada uma das turmas do 1.º CEB, esta era constituída por quatro elementos: um professor titular de turma, um docente do Ensino Especial e dois professores de Expressão Musical e Dramática e Expressão e Educação Física e Motora. Os docentes de Educação Artística e Educação Física planeavam e realizavam as atividades em conjunto com o professor titular de turma, dando origem à componente curricular de AFC<sup>13</sup> no horário dos alunos. Esta componente do currículo correspondia ao aprofundamento e desenvolvimento das temáticas trabalhadas com os alunos nas componentes curriculares de Estudo do Meio, Matemática e Português.

### 6.1.3. Caracterização da Sala do 4.º A

Enquanto promotor da qualidade de ensino, o docente tem uma enorme responsabilidade ao decidir que tipo de intervenção deseja estabelecer com os seus alunos. Porém, cabe também ao professor a organização e disposição da sala de aula, ao qual irá evidenciar as funções que este atribui à mesma, visto que é através da organização de uma

<sup>13</sup> Esta componente curricular será explorada mais à frente (página 117).

sala de aula que se consegue perceber o modelo educativo utilizado, que tipo de atividades se desenrolam e que tipo de interação/relação tem o professor com os seus alunos.

Porém, o Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril, veio a alterar a forma como os docentes organizavam os espaços, com o intuito de “garantir, em contexto de sala de aula, o cumprimento das normas de higienização e o adequado distanciamento social”. Assim, devido à exigência do distanciamento físico em plena pandemia, a disposição das mesas era inflexível, vigorando a disposição tradicional das mesas em fileiras e houve uma maior preocupação com a higienização das mãos à entrada e à saída da sala e a higienização dos materiais a cada ida ao quadro.

A planta que se segue, comprova-nos que a sala do 4.º A se encontra organizada de acordo com as normas publicadas, sendo que as mesas estão dispostas em filas e existe o devido distanciamento entre cada aluno.

### Figura 51

*Planta da sala do 4.º A*



Assim sendo, a sala do 4.º A era uma sala quadrangular, muito colorida e espaçosa, o que permitia a livre circulação de todos. Uma das características presentes nesta sala de aula que me chamou mais à atenção foi a Área da Biblioteca, uma vez que era a ilustração de uma árvore num dos cantos da sala e continha pequenas prateleiras no seu tronco com livros. Estes livros eram utilizados no final das aulas na hora da leitura (cerca de 20 minutos diários, antes de irem embora). Outro dos aspetos positivos nesta sala eram as 4

janelas envidraçadas, trazendo para o seu interior muita luz natural e a devida circulação de ar.

**Figura 52**

*Área da Biblioteca*



**Figura 53**

*Janelas da sala do 4.º A*



De facto, a evolução da tecnologia nas salas da escola das Figueirinhas é visível em três elementos presentes nesta sala, nomeadamente: o quadro de ardósia, praticamente inutilizado, o quadro branco, colocado sobre o quadro anterior, e o Quadro Interativo Multimédia (QIM), colocado ao lado direito do quadro branco. Através deste último recurso tecnológico, “A ardósia, o quadro negro e o giz vão agora andar de mãos dadas com os QIM, também já apelidados de “ardósia digital” e as canetas de “tinta digital” (Castro & Caldas, 2008, p. 2).

Efetivamente, nem sempre é fácil para o professor adaptar-se às novas tecnologias, sabendo que existem muitas condições para o bom funcionamento do QIM, nomeadamente: a calibragem do ecrã e da caneta; a ligação à internet e ao computador; a projeção do computador para o ecrã do QIM, a facilidade de interação com a informação, entre outros. Por esta razão, com este recurso “o professor e os alunos podem transformar cada aula numa realidade sempre actualizada, dinâmica e rica de estímulos” (Castro & Caldas, 2008, p. 2), visto que os QIM são ferramentas que facilitam uma abordagem interativa do ensino/aprendizagem.

Contudo, apesar de existirem as três opções de quadros para serem utilizados pelos alunos e pelo docente, os mais utilizados foram o quadro branco e o QIM.

### Figura 54

*Quadros da sala do 4.º A*



### 6.1.3.1. Organização e Gestão do Tempo Letivo

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, as atividades letivas do 4.ºA decorriam no turno da tarde, iniciando-se às 13h20m e terminando às 18h20m (Quadro 16). Já as atividades de enriquecimento curricular, desenrolavam-se no turno da manhã, das 8h45m ao 12h15m.

### Quadro 16

*Horário do turno da tarde do 4.º A*

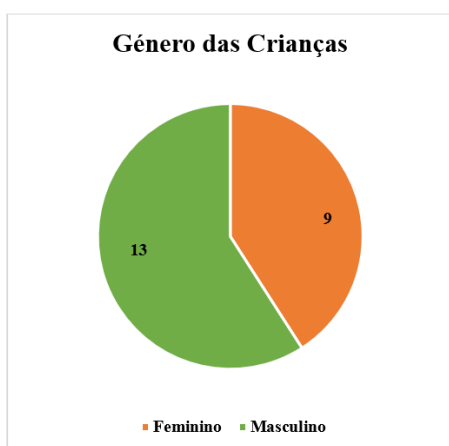
Horário 4.ºA	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
13:20 - 14:30	Estudo do Meio (1h10m)	Matemática (2h40m)	Matemática (2h20m)	Matemática (2h30m)	Estudo do Meio (1h30m)
14:30 - 14:50	Educação Artística (1h)		Português (1h30m)		TIC Port/Mat/EM/AP/CD (1h30m)
14:50 - 15:30					
15:30 - 16:00	Lanche				
16:00 - 17:00	AFC E.F (Port./Mat/EM/AP/CD) (1h40m)	Educação Física (1h)	Português (Biblioteca) (1h)	Inglês (1h)	Estudo do Meio/CD (1h)
			Português (1h10m)		Português (1h20m)
Estudo do Meio/EA (1h20m)					
	17:10 - 18:20				

#### 6.1.4. Caraterização da Turma: 4.º A

A turma do 4.º A era constituída por 22 alunos, com idades compreendidas entre os oito e 10 anos, havendo nove do género feminino e 13 do género masculino. Neste presente ano letivo, esta turma sofreu algumas alterações, devido à saída de um aluno por motivos de residência, devido à integração de um aluno repetente e devido à saída de um outro aluno por motivos de emigração.

**Gráfico 8**

*Género das crianças do 4.ºA*



**Figura 55**

*Alunos do 4.º A*



O grupo, em geral era muito participativo e interessado, colaborando sempre com enorme gosto nas tarefas propostas. Prova disso era a euforia para realizar qualquer atividade, quer no QIM/quadro branco, quer prática. Porém, vigorava um clima muito positivo na turma, existindo espaço para o diálogo, a entreajuda e o respeito pelo outro.

A nível dos métodos de trabalho, a grande maioria revela vontade de aprender, tendo uma boa dinâmica de trabalho. No entanto, existiam alguns alunos com dificuldades de concentração e atenção no decurso de atividades mais morosas, sobretudo em momentos de trabalho coletivo e orientado.

Quanto ao ritmo de trabalho, averiguou-se que os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem muito diferentes, o que se repercutia também nas avaliações. Em geral, as dificuldades mais notórias faziam-se sentir nas componentes curriculares de Português e de Matemática, sendo que a componente curricular de Estudo do Meio era a que os alunos se interessavam mais. Já no DAC de Educação Física e Educação Artística, os alunos

evidenciavam um bom desempenho e interesse, sem grandes dificuldades, cumprindo com os pressupostos delineados e a um bom ritmo.

A heterogeneidade da turma do 4.º A refletia necessidades, interesses e níveis de desenvolvimento nas diversas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, que exigiram um registo e reflexão de forma a adequar as práticas pedagógicas e o seu ajustamento às características dos alunos.

### Estudo do Meio



Amantes da componente curricular de Estudo do Meio, os alunos apresentavam grande interesse, especialmente pelos acontecimentos e datas relevantes da História de Portugal. Os alunos eram capazes de enumerar os primeiros povos da Península Ibérica, os reis de cada dinastia e as datas dos principais acontecimentos da História de Portugal.

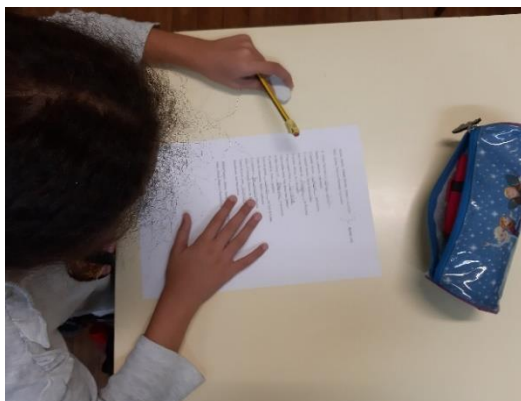
#### **Figura 56**

*Dominó dos primeiros povos*



#### **Figuras 57**

*Preenchimento de lacunas da lengalenga da 1.ª Dinastia*

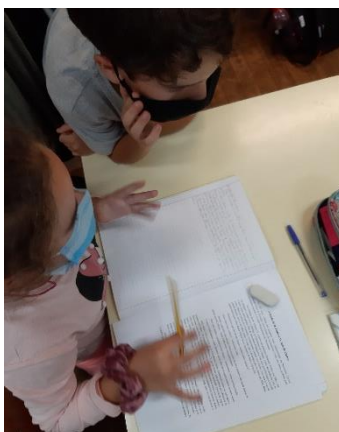




Em relação à leitura, os alunos do 4.º A evidenciavam melhorias de semana para semana, sendo que liam com uma intensidade apropriada ao sentido do texto, adequavam o ritmo e geralmente respeitavam a pontuação. É de salientar que na rotina semanal destes alunos, existia um momento dedicado à hora da leitura, sendo orientado pela docente responsável pela Biblioteca.

### **Figura 58**

*Elaboração de um texto narrativo*



Relativamente à produção de textos, os alunos, em geral, apresentavam coerência textual às temáticas solicitadas e respondiam com facilidade às questões da introdução relativas à textualização. No que diz respeito ao desenvolvimento e conclusão da narrativa, os mesmos já demonstravam mais dificuldades.

Apesar de terem uma excelente imaginação para a construção de narrativas, o facto de passarem as suas ideias contidas nas planificações para os cadernos tornava-se num verdadeiro desafio.

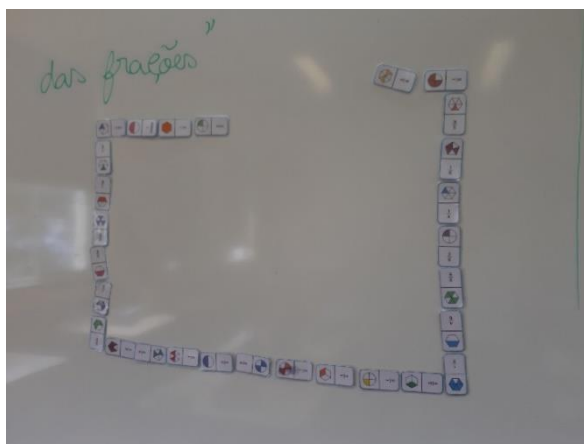


Em geral, os alunos do 4.º A demonstravam algumas dificuldades em distinguir os múltiplos e divisores, porém, evidenciavam maior facilidade na leitura dos números por ordens e por classes.

Um dos conteúdos em que os alunos tiveram mais dificuldade foi na adição e subtração de frações com o mesmo denominador. Nesse sentido, o meu principal objetivo foi criar atividades/exercícios mais práticos para cativar os alunos nestes conteúdos.

### Figura 59

#### *Dominó das frações*



Já a temática dos ângulos foi explorada com mais entusiasmo devido à construção e utilização de materiais manipuláveis representativos dos diversos ângulos. É de salientar que a AFC-EF (DAC-EF) se revelaram fundamentais, no sentido de complementar tudo o que era aprendido na sala através de diversos jogos.

#### **6.1.4.1. O Contexto Familiar da Turma**

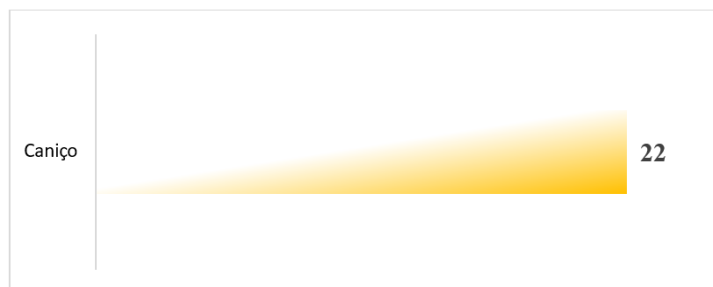
Uma vez que o contexto familiar de uma turma é importante para a prática dos docentes, procurou-se levantar e analisar dados sobre as famílias das crianças do 4.º A,

nomeadamente: a área de residência e os níveis de escolaridade dos pais, com o objetivo de conhecer melhor os contextos familiares destas crianças.

Ao observar o Gráfico 9, constata-se que os 22 alunos vivem na freguesia do Caniço, tornando esta escola, uma escola da área de residência destes estudantes.

### Gráfico 9

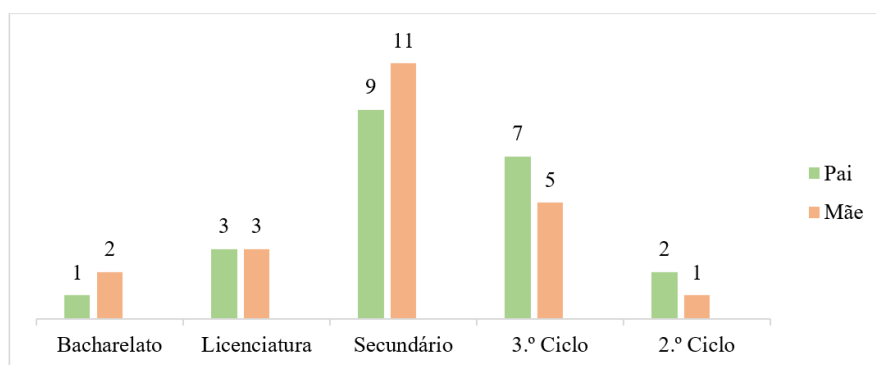
Área de residência dos alunos do 4.º A



No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais das crianças desta turma, foi possível aferir que grande parte dos alunos tinha pelo menos os dois progenitores com o secundário ou o 3.º Ciclo. Ao longo do meu estágio, pude verificar que os pais e famílias envolviam-se ativamente na vida escolar dos seus educandos, evidenciando sempre entusiasmo e interesse pelas mesmas. Porém, procuravam sempre informar-se sobre o desenvolvimento dos seus educandos nas reuniões semanais com a professora titular.

### Gráfico 10

Nível de escolaridade dos pais dos alunos do 4.º A



## 6.2. Projeto de Investigação-Ação

Atendendo às etapas inerentes a um projeto de I-A, já exploradas e descritas anteriormente, surge o quadro seguinte, que transpore todas as fases envolvidas ao longo das 11 semanas de estágio com a turma do 4.º A.

### Quadro 17

*Cronograma das fases do projeto*

		CRONOGRAMA										
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO										
		SETEMBRO (2020)			OUTUBRO (2020)			NOVEMBRO (2020)			DEZEMBRO (2020)	
		1.ª semana	2.ª semana	3.ª semana	4.ª semana	5.ª semana	6.ª semana	7.ª semana	8.ª semana	9.ª semana	10.ª semana	11.ª semana
PLANEAR	Observação e Recolha de Dados											
	Identificação do Problema											
	Formulação da Questão											
	Revisão da Literatura											
	Definição de Estratégias											
AGIR	Implementação das Estratégias											
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados											

### 6.2.1. Enquadramento do Problema

Logo na primeira semana de observação verificou-se que os alunos do 4.º A tinham algumas dificuldades aquando da resolução de algum exercício individual, mais precisamente na componente curricular de Matemática e Português. Neste sentido, estes alunos tinham liberdade para se deslocarem até ao par tutor/tutorado, a fim de auxiliar ou esclarecer alguma dúvida. A partir desse momento questionei-me: **será que este método traz benefícios para estes alunos e para esta professora?**

Segundo Casanova (2012), a tutoria é considerada “um conjunto de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o bom desenvolvimento” (p. 4), com o objetivo de motivar, orientar e desenvolver autonomamente os estudantes neste processo de ensino-aprendizagem. Este método/técnica era utilizado pela professora cooperante desde o 1.º ano com aquela turma e a mesma referiu que era fundamental desenvolver mais atividades que envolvessem a tutoria entre pares. Por esta razão, o meu foco era incluir esta metodologia em todas as componentes curriculares e otimizar os hábitos de estudo desta turma através das fichas de trabalho e de desafios diários.

### **6.2.2. Questão Orientadora**

Com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos alunos e desenvolver diversas competências, nomeadamente: foco, atenção, organização, criação de hábitos de trabalho/estudo, assimilação de conteúdos, entre outros, surgiu a questão orientadora desta I-A:

---

*De que forma é que os alunos do 4.º A podem aperfeiçoar e otimizar a organização e os hábitos de trabalho/estudo às solicitações do plano de trabalho da sala de aula?*

---

### **6.2.3. Estratégias de Intervenção**

De acordo com Lopes e Silva (2010), as estratégias de aprendizagem e de estudo são “um conjunto integrado de tarefas e recursos cujo principal objectivo é capacitar os alunos para aprenderem de forma significativa e autónoma os diferentes conteúdos curriculares” (p. 155). Nesta perspetiva, os alunos são capazes de enfrentar de forma eficaz as situações inerentes à sua aprendizagem e, assim, melhorar os seus resultados escolares.

Assim sendo, Reis (2019) enfatiza que os métodos de estudo e de trabalho trazem grandes vantagens na promoção do desenvolvimento do aluno, permitindo que este seja o próprio construtor do conhecimento, “sendo capaz de planificar a sua aprendizagem, criar hábitos de estudo, seleccionando/desenvolvendo métodos de estudo adequados, assim como permite-lhe adquirir a capacidade de gerir o tempo e imprevistos, seleccionar e analisar informações pertinentes” (p. 69). Esta autora acrescenta ainda que esta metodologia: promove a autonomia e responsabilidade na aprendizagem; proporciona o desenvolvimento de atitudes e valores; propicia a motivação e o interesse na aprendizagem; promove a autoestima e autoconfiança e ainda possibilita o desenvolvimento de competências sociais.

Então, na ambição de oferecer uma resposta à questão deste projeto de I-A, delinearão-se quatro estratégias, tal como demonstra o seguinte gráfico.

## Gráfico 11

### Estratégias de intervenção para o 4.º A



Uma vez que o termo estratégia implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objetivos previamente fixados, delinee para cada semana diversas atividades que incluíssem estas estratégias. O quadro abaixo apresenta um resumo de todas as atividades que permitiram dar resposta a esta questão orientadora.

## Quadro 18

### Cronograma da implementação de estratégias de intervenção

Estratégias:	Implementação das Estratégias										
	Setembro	Outubro			Novembro				Dezembro		
	1. <sup>a</sup> semana 28, 29 e 30	2. <sup>a</sup> semana 6 e 7	3. <sup>a</sup> semana 12, 13 e 14	4. <sup>a</sup> semana 26, 27 e 28	5. <sup>a</sup> semana 2, 3 e 4	6. <sup>a</sup> semana 9, 10 e 11	7. <sup>a</sup> semana 16, 17 e 18	8. <sup>a</sup> semana 23, 24 e 25	9. <sup>a</sup> semana 30 e 2	10. <sup>a</sup> semana 7 e 9	11. <sup>a</sup> semana 14, 15 e 16
Tutoria entre Pares	XX		XX	X	XX	XXXX	XXXX	X	XX		X
Estratégias com Recurso às Tecnologias	X	XXXX	XXX		XX	XX	XXXX	XXX	XX	X	X
Leitura de Textos	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
Avaliação:	XXX	X	XX	X	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX	XXX
Fichas de Trabalho/Desafios	X	X	X		XX	XX	XX	XX	XXX		XX

#### Legenda:

- X - Componente Curricular de Português;
- X - Componente Curricular de Matemática;
- X - Componente Curricular de Estudo do Meio;
- X - Componente Curricular de AFC-EF;
- X - Componente Curricular de AFC-EA.

### 6.2.3.1. Operacionalização das Estratégias de Intervenção

A ponderação e a aplicação de estratégias para o colmatar das dificuldades registadas tiveram por base uma planificação apoiada nos interesses gerais da turma. Assim, esta filosofia refletiu-se na elaboração de um plano que pretendia envolver os alunos nos conteúdos ligados ao currículo, relacionando-os, simultaneamente, com a necessidade de melhorar os hábitos de estudo, autonomia, autoconfiança, motivação e interesse na aprendizagem. Tomlinson (2008) reforça a pertinência desta forma de refletir no contexto educativo quando afirma que o professor que encoraja os seus alunos a encararem um tema de estudo, através do olhar do seu próprio interesse, estará a caminhar assertivamente para a concretização das metas por si previamente estabelecidas.

Segue-se, então, a apresentação e análise de três exemplos de métodos/estratégias que foram desenvolvidas tendo por base os objetivos definidos:

#### ○ Tutoria entre Pares

Geralmente, em todas as atividades individuais (exercícios, problemas e/ou fichas de trabalho), os alunos tinham a oportunidade de se reunir com os seus tutores/tutelados, com o objetivo de organizar as ideias/aprendizagens, a fim de se apoiarem mutuamente.

#### **Figura 60**

*Tutoria entre pares na componente curricular de Português*



Por um lado, esta estratégia foi uma mais-valia porque foi possível verificar que os alunos cooperavam muito mais uns com os outros e isso repercutia-se, principalmente, nos seus desempenhos e aprendizagens realizadas. Por outro lado, apesar das vantagens, existia uma desvantagem, sendo esta a existência de três alunos que desempenhavam o papel de tutelados e que se limitavam a copiar as respostas do colega (tutor) aquando da realização de alguma ficha/exercício.

○ **Estratégias com Recurso às Tecnologias**

Uma vez que o QIM era um equipamento muito estimado pelos alunos, foi um dos recursos mais utilizados para o desenvolvimento de atividades, nomeadamente: para a visualização de vídeos, jogos, resolução de exercícios do manual, entre outros. Por esta razão, esta estratégia tornou-se num desafio para mim, uma vez que nunca tinha trabalhado com um QIM e mesmo quando tive dificuldades em desempenhar alguma tarefa, como por exemplo colocar o marcador com a ponta mais fina ou utilizar a borracha com uma maior amplitude, os alunos ajudaram sempre.

○ **Leitura de Textos**

A leitura de textos foi uma das estratégias em que se viu uma enorme evolução das competências em cada aluno, visto que foi uma estratégia utilizada em quase todas as aulas de Português. Desta forma, todos os alunos liam um determinado texto e através de uma grelha de avaliação eram registados determinados parâmetros, tais como: entoação/pontuação, fluência da leitura, ritmo e expressividade.

**Figura 61**

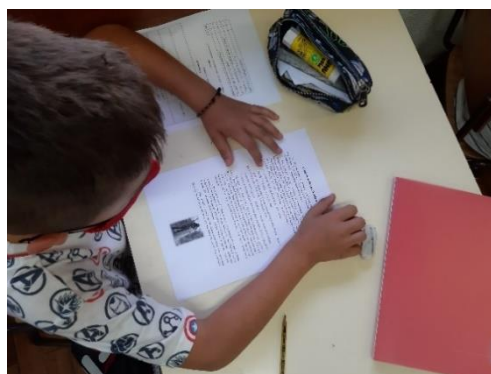
*Grelha de avaliação da leitura*

		T	P	I	G	V	R	C	L	M	G	M	M	A	M	M	A	G	F	L	L
<b>Entoação/Pontuação</b>	- Respeita a pontuação.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	- Hesita em algumas palavras.	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Fluência da Leitura</b>	- Lê com uma intensidade apropriada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	- Adequa o ritmo ao sentido do texto	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Expressividade</b>	- Falta de expressividade	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda:  
Sim - ✓  
Não - X

**Figura 62**

*Leitura de um texto*

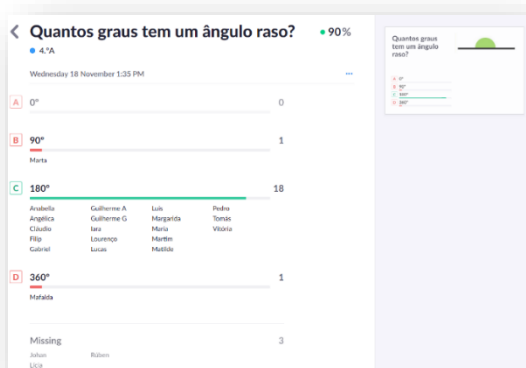


○ **Avaliação**

O tipo de avaliação realizada a esta turma foi a avaliação formativa, ou avaliação para a aprendizagem. Neste sentido, os tipos de avaliação formativa desenvolvidos ao longo desta PP III foram: os Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída; os Minitestes Construtivos (Formativos); o Questionamento/Fazer Perguntas na Aula; os Cartões Semáforo; o Polegar para Cima – Para o Lado – Para Baixo; a Observação Direta e os *Quiz* através da Aplicação Plickers.

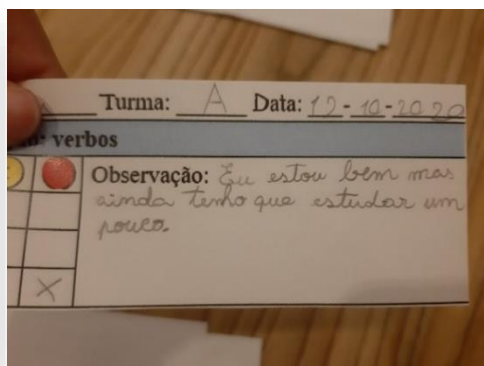
**Figura 63**

*Quiz no Plickers*



**Figura 64**

*Autoavaliação: semáforo das dificuldades*



**Figura 65**

*Proposta de exercícios por graus de dificuldade*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: - - - Nivel: 2

Calcula e completa.

3 5 6 7 8 20 28 35 40 54 64

$6 \times \square = 30 \rightarrow 30 + 6 = \square$       $4 \times 7 = \square \rightarrow 28 + 4 = \square$   
 $7 \times 5 = \square \rightarrow \square + 7 = 5$       $8 \times 8 = \square \rightarrow \square + 8 = 8$   
 $9 \times \square = 27 \rightarrow 27 + 9 = \square$       $6 \times 9 = \square \rightarrow 54 \div \square = 9$   
 $8 \times \square = 56 \rightarrow 56 + 8 = \square$       $5 \times 8 = \square \rightarrow \square + 5 = \square$

**Figura 66**

*Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída*

Nome: \_\_\_\_\_ Data: - - -

**Bilhete à saída**

O que é uma Dinastia?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

É de salientar que estes tipos de avaliação formativa foram utilizados em todos os dias do estágio, sendo que serviram de mote para modificar ou manter algumas das minhas estratégias de intervenção.

- **Fichas de Trabalho/Desafios**

As fichas de trabalho surgiram como um complemento da avaliação formativa dos alunos, visto que através das mesmas, o professor consegue compreender se os alunos estão a aprender e a compreender os conteúdos. Por esta razão, Lopes e Silva (2012) afirmam que “quando os alunos se focam no trabalho que realizam, avaliam a sua qualidade e monitorizam o seu progresso” (p. VIII). Desta forma, os alunos compreendem não só o que estão a aprender, mas também como aprendem, tornando-se verdadeiros aprendizes.

**Figura 67**

*Realização de fichas de trabalho através da Tutoria entre Pares*



Já os desafios implementados eram jogos e atividades práticas que recorriam do uso de materiais manipuláveis, tornando assim a aprendizagem mais interessante e lúdica.

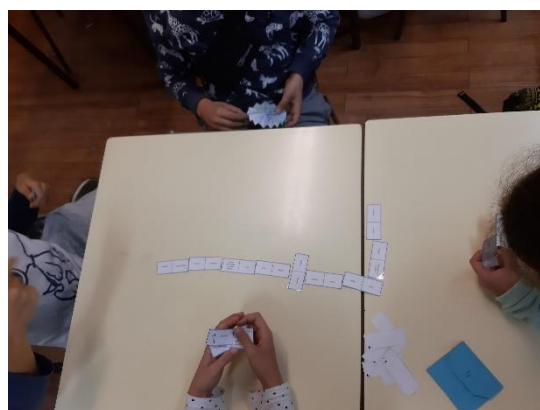
**Figura 68**

*Jogo do Stop sobre os divisores*

Número	Divisores	Pontos
12	1, 2, 3, 4, 6, 12	6
18	1, 2, 3, 6, 9, 18	6
24	1, 2, 3, 4, 6, 8, 12, 24	8
32	1, 2, 4, 8, 16, 32	6
20	1, 2, 4, 5, 10, 20	
50	1, 2	
Total:		
(1 ponto a cada divisor acertado)		

**Figura 69**

*Dominó dos primeiros povos*



### **6.3. Momentos de Aprendizagem**

Neste regime de ensino presencial, múltiplos foram os momentos em que se fomentou a exploração e experimentação de materiais e atividades de caráter didático, quer dentro da sala de aula, quer no exterior. Neste sentido, as temáticas a serem desenvolvidas em cada semana eram propostas pela professora cooperante e, de acordo com as mesmas, procurava sempre realizar interdisciplinaridade, recorrendo muitas vezes ao uso de jogos, canções e materiais manipuláveis.

Mas afinal, **qual é a influência da prática pedagógica com recurso a materiais curriculares/didáticos para a aprendizagem dos alunos?** Graells (2000) afirma que os materiais didáticos são construídos com uma intencionalidade e podem desempenhar diversos papéis, como por exemplo: cativar o interesse e motivar o aluno; avaliar as capacidades e conhecimentos; proporcionar o treino e o exercício de capacidades; entre outros. Por esta razão, decidiu-se aplicar em todas as componentes curriculares diversos materiais curriculares/didáticos, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma boa aprendizagem, em simultâneo com o uso de diversos tipos de avaliação formativa.

#### **6.3.1. Os Ângulos**

As Aprendizagens Essenciais de Matemática do 1.º CEB do 4.º ano, referem que o docente deve ser orientado de acordo com diversos temas e conteúdos de aprendizagem, nomeadamente: Números e Operações; Geometria e Medida; Organização e Tratamento de Dados e Resolução de Problemas, Raciocínio e Comunicação. No entanto, a temática dos ângulos encontra-se no tema da Geometria e Medida, indicando como objetivo essencial: “identificar ângulos em polígonos e distinguir diversos tipos de ângulos (reto, agudo, obtuso, raso)”.

Contudo, e de acordo com o manual escolar utilizado pela escola, na temática dos ângulos era pretendido explorar: a amplitude, os ângulos geometricamente iguais, os ângulos convexos, côncavos e verticalmente opostos, os ângulos raso, giro e nulo e também os ângulos reto, agudo e obtuso. Assim sendo, como a escola acompanhava todos os conteúdos disponíveis nos manuais, na 5.ª (2,3 e 4 de novembro), 6.ª (9, 10 e 11 de novembro) e 7.ª (16, 17 e 18 de novembro) semanas, foram abordados os seguintes conteúdos relativos à temática dos ângulos:

## Quadro 19

*Cronograma dos conteúdos relativos às temáticas relativas dos ângulos*

Mês	Semana	Conteúdos a serem abordados
Novembro	2, 3 e 4	• Ângulos: amplitude e ângulos geometricamente iguais; • Voltas, meias-voltas e quartos de volta.
	9, 10 e 11	• Ângulos: convexos, côncavos e verticalmente opostos; • Ângulos: raso, giro e nulo.
	16, 17 e 18	• Ângulos: reto, agudo e obtuso.

Ao longo destas semanas muitos foram os recursos e as estratégias planificadas para a exploração destes conteúdos do manual. Deste modo, irei descrever e analisar algumas das atividades desenvolvidas para esta temática.

### ○ **Construção de um Simulador de Ângulos<sup>14</sup>**

Tal como afirmam Botas e Moreira (2013), “Uma das formas de promover diferentes experiências de aprendizagem matemática enriquecedoras é através do uso de materiais didáticos, os quais assumem um papel ainda mais determinante por força da característica abstrata da matemática” (p. 254). Desta forma, importa salientar que os materiais manipuláveis permitem que o aluno se envolva de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que se sintam mais motivados para aprender.

Com o objetivo de os alunos compreenderem melhor os conceitos de amplitude, vértice e lados do ângulo, fez-se a construção de um simulador de ângulos disponível no manual escolar. Assim, começou-se por distribuir os cartões pelos alunos e, posteriormente, indicou-se os passos para a devida construção. Esta foi uma atividade em que os alunos ficaram muito entusiasmados para produzir e inclusive souberam utilizar este simulador de ângulos autonomamente.

---

<sup>14</sup> Atividade realizada no dia 3 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

**Figura 70**

*Material manipulável: construção de um simulador de ângulos*



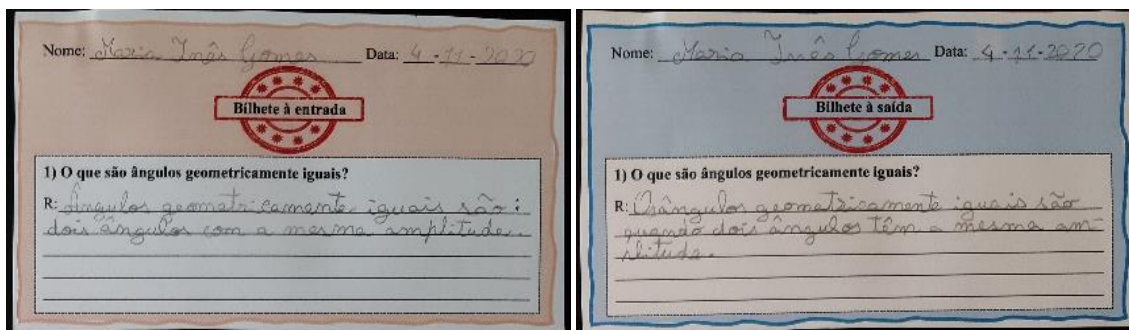
Após a atividade, e ao refletir, senti que os alunos deveriam ter tido um momento específico para a exploração e construção de ângulos com o material manipulável numa folha do caderno ou numa folha branca. Desta forma, os alunos poderiam familiarizar-se com as amplitudes que os ângulos podem ter e entre outros aspetos.

○ **Ângulos Geometricamente Iguais<sup>15</sup>**

Para introduzir os ângulos geometricamente iguais, começou-se com a realização do método dos Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída, presente nas 50 Técnicas de Avaliação Formativa (2012). Este método, nunca realizado nesta turma, consistia na partilha de uma resposta, individual, dos alunos à pergunta: “O que são ângulos geometricamente iguais?”.

**Figura 71**

*Bilhetes à Entrada e à Saída de um aluno*

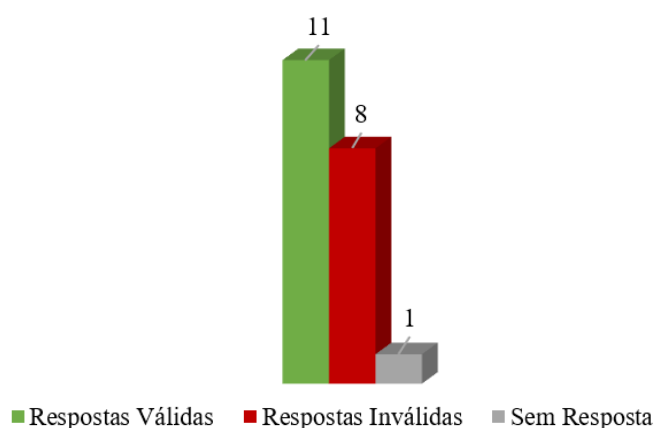


<sup>15</sup> Atividade realizada no dia 4 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos nos Bilhetes à Entrada, foi possível verificar que 11 alunos responderam corretamente à pergunta efetuada, oito alunos responderam de forma incorreta e apenas um aluno não respondeu (Gráfico 12).

### Gráfico 12

*Análise das respostas nos Bilhetes à Entrada*

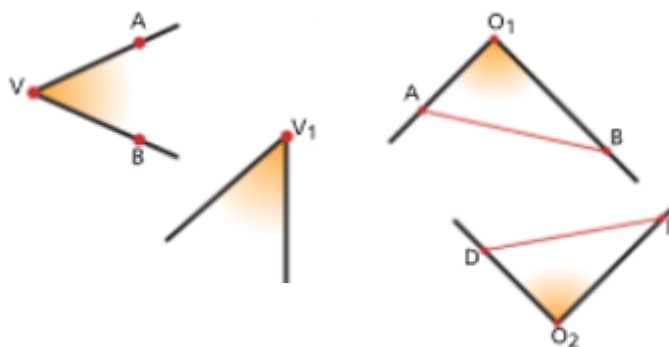


Apesar de que neste gráfico está patente um grande número de respostas válidas (11), posso afirmar que este número se deve, provavelmente, ao estudo dos alunos fora do horário escolar, sendo que quase todos escreveram a definição totalmente igual à do manual. No meu ponto de vista, aqueles alunos que responderam incorretamente, notava-se que sabiam o significado, apesar de tentarem explicar por outras palavras e fugindo à palavra-chave: amplitude.

Após a recolha dos Bilhetes à Entrada e depois da exploração do significado de ângulos geometricamente iguais, passou-se para a realização de duas tarefas práticas do manual, que envolviam a utilização de duas formas para verificar se dois ângulos tinham a mesma amplitude. Esta atividade consistia em decalcar, através do papel vegetal, um ângulo contido no manual e verificar, sobrepondo a um outro ângulo, se eram geometricamente iguais. A segunda forma consistia em utilizar o compasso, recorrendo à mesma abertura (medida) e marcando-se dois pontos respetivamente em cada lado desses mesmos ângulos. No final, recorria-se à régua para verificar se as distâncias das duas semirretas eram idênticas, comprovando assim se os dois ângulos eram geometricamente iguais.

## Figura 72

*Exercício para a verificação das amplitudes de ângulos*



Na minha opinião, acho que os alunos gostaram mais de realizar a primeira forma de verificar se dois ângulos eram geometricamente iguais ou não, visto que tinham de utilizar um material que era de uso incomum, isto é, o papel vegetal.

De facto, o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico (2013), evidencia que é pedido “aos alunos a realização de diversas tarefas que envolvem a utilização de instrumentos de desenho e de medida (régua, esquadro, compasso e transferidor (...))” (p. 14), o que se torna essencial para facilitar a compreensão de conceitos na área da geometria. Para a maioria da turma, tornou-se num grande desafio utilizar o compasso, uma vez que era um material que não era muito utilizado pelos mesmos, fazendo com que a abertura do compasso fechasse muitas vezes quando estavam a traçar algum ponto.

Após a realização de um exercício relacionado com os pontos cardeais, fez-se o jogo do rei manda. Na minha opinião, acho que este jogo era uma excelente forma de iniciar a temática dos ângulos, em vez de ter começado pela visualização de um vídeo. Porém, para a realização deste jogo, escolheu-se um aluno para interpretar o papel de rei aleatoriamente, e os restantes alunos teriam de se colocar de pé e efetuar os movimentos consoante a direção pedida pelo “rei”. O objetivo deste jogo era que os alunos identificassem não só os conceitos: meia-volta, um quarto de volta, dois quartos de volta, três quartos de volta, uma volta completa, bem como as noções de lateralidade (esquerda e direita).

### Figura 73

Cartões do jogo: *Rei manda*

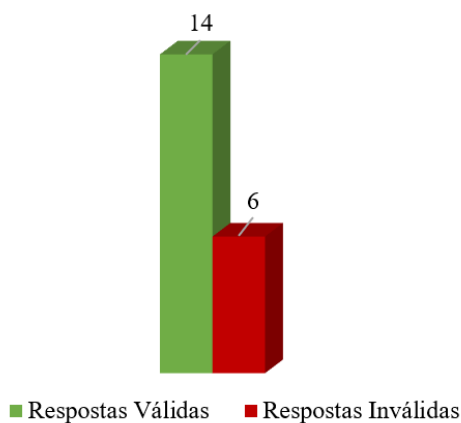


Este foi um jogo em que os alunos tiveram empenhados na sua realização, uma vez que o princípio do jogo lhes era familiar ao jogo do rei manda e onde era necessário não só os próprios alunos verificarem se estavam posicionados de forma correta, como também o rei tinha de averiguar e realizar em conjunto com os restantes colegas. Em geral, ao longo do jogo, os alunos corresponderam aos objetivos do rei, reproduzindo corretamente as direções exigidas. No entanto, existiam dois alunos que tiveram mais dificuldades nos termos da lateralidade (esquerda e direita).

No final deste jogo, distribuiu-se os Bilhetes à Saída com a mesma questão dos Bilhetes à Entrada, sendo que houve um aumento significativo de respostas válidas e um decréscimo de respostas inválidas. De facto, verificou-se que a maioria dos alunos, em geral, modificaram as suas respostas, ocorrendo assim uma mudança concetual do Bilhete à Entrada para o Bilhete à Saída.

### Gráfico 13

Análise das respostas nos Bilhetes à Saída

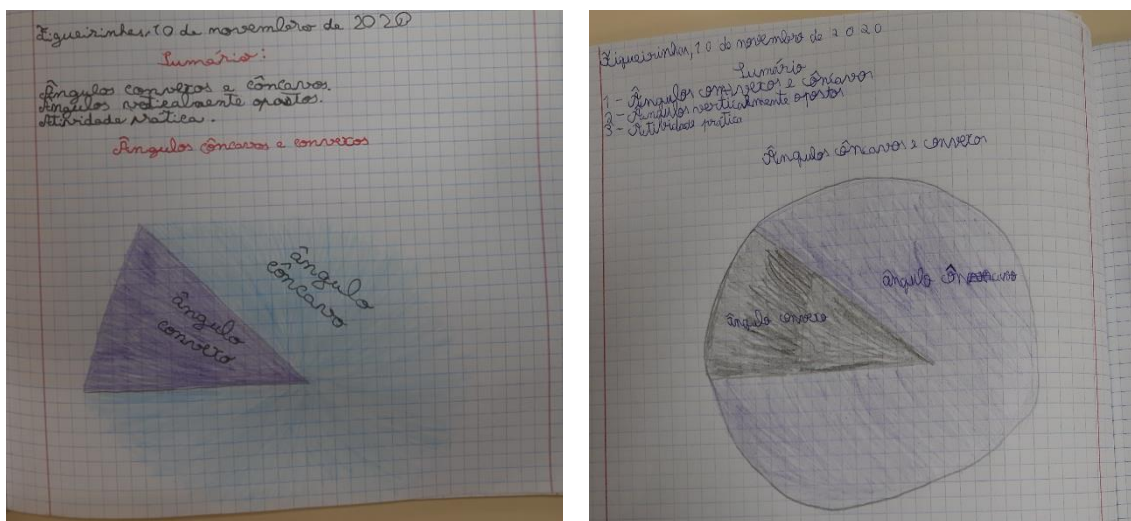


## ○ Ângulos Convexos e Ângulos Côncavos<sup>16</sup>

Com a ajuda do simulador de ângulos, foi pedido aos alunos para representarem um ângulo com a amplitude à escolha no caderno. Após a representação do ângulo, era pretendido que os alunos identificassem o ângulo menor (a parte interior) como um ângulo convexo e pintassem de uma cor à escolha. Posteriormente, era pretendido que os alunos identificassem o ângulo maior (a parte exterior) como um ângulo côncavo e pintassem igualmente com uma outra cor à escolha. Através desta atividade, foram explorados os ângulos côncavos e convexos.

### Figura 74

*Representação dos ângulos convexos e côncavos no caderno*



Na minha opinião, acho que deveria ter pedido, inicialmente, para os alunos delinearem uma circunferência com o compasso e posteriormente utilizarem o simulador de ângulos para representar um ângulo no interior da circunferência. No lado esquerdo da Figura 74 podemos verificar que o ângulo convexo apresenta uma reta na extremidade, representando um possível triângulo, enquanto no lado direito da imagem se pode observar que o raio não está proporcional ao diâmetro da circunferência, tornando-se num aspeto a melhorar numa próxima prática.

<sup>16</sup> Atividade desenvolvida no dia 10 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

○ **Ângulos Verticalmente Opostos<sup>17</sup>**

Para uma melhor compreensão deste conceito, foi realizada uma outra atividade prática com recurso ao papel vegetal. Nesta atividade, os alunos tinham de representar duas semirretas, em forma de X, no papel vegetal com ajuda da régua.

**Figura 75**

*Realização da atividade prática: ângulos verticalmente opostos*



De seguida, os mesmos tinham de dobrar o papel pelo vértice do X, fazendo com que as duas semirretas coincidissem e se sobrepusessem. Desta forma, verificou-se que os ângulos eram geometricamente iguais e também verticalmente opostos.

**Figura 76**

*Realização da atividade prática: ângulos verticalmente opostos*



Apesar desta atividade ter sido realizada em grande grupo, os alunos tinham a possibilidade de pedir e auxiliar os seus pares tutores, sendo que houve alguns alunos que foram ajudados por outros no ato da dobragem.

---

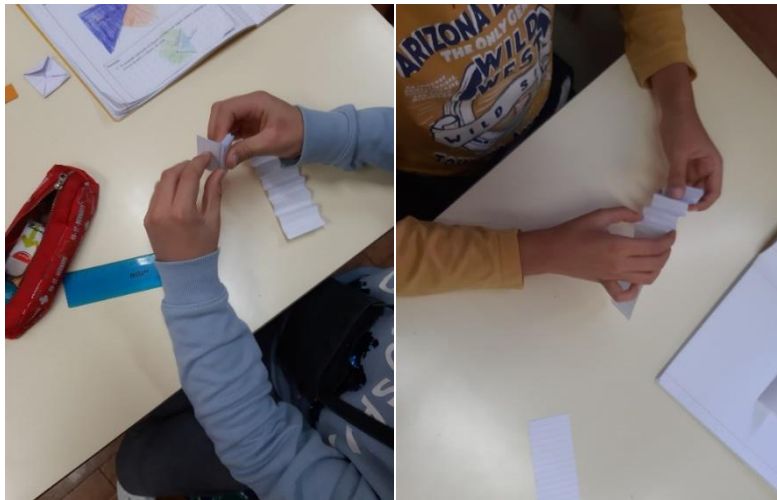
<sup>17</sup> Atividade realizada no dia 10 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

○ **Ângulos Raso, Giro e Nulo**<sup>18</sup>

Como forma de introduzir os ângulos raso, giro e nulo, procedeu-se a uma outra atividade prática: a construção dos leques/rosetas. Para esta atividade, distribuiu-se as tiras/moldes de papel pelos alunos e seguiu-se as instruções de construção. Numa primeira fase pretendia-se que os alunos efetuassem as dobragens em forma de leque (frente e verso) dos papéis.

**Figura 77**

*Dobragem dos leques/rosetas*



De seguida, era pretendido que os alunos colassem as duas tiras de leque com cola líquida e que posteriormente colassem as extremidades do leque a uma tira de cartão, de forma a representar os lados do ângulo.

**Figuras 78**

*Processo de colagem dos leques/rosetas*



<sup>18</sup> Atividade realizada no dia 11 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

Nesta atividade, senti que os alunos tiveram muitas dificuldades em efetuar as dobragens de duas em duas linhas, uma vez que a maior parte estava a dobrar de uma em uma linha. Contudo, a minha maior dificuldade foi auxiliar todos os alunos neste processo de dobragens, apesar da professora cooperante estar a ajudar.

No dia seguinte, fez-se uma revisão através de uma chuva de ideias e continuou-se na atividade prática que não foi terminada no dia anterior, colando-se as tiras de cartão às extremidades do leque. No final da atividade, abriu-se as rosetas/leque e nesse mesmo momento viu-se a alegria dos alunos ao manipularem e explorarem aquele material que criaram.

### **Figura 79**

*Construção dos leques/rosetas*



De forma a explorar os três ângulos, foram afixadas várias rosetas no quadro branco com as respetivas amplitudes:  $360^\circ$ ,  $180^\circ$  e  $0^\circ$  e também reproduzidos por cada aluno nas suas rosetas. Apesar de não estar patente na planificação, achei por bem pedir aos alunos para reproduzirem os vários ângulos, através das rosetas, de forma aleatória, com o objetivo de consolidar os três tipos de ângulos abordados.

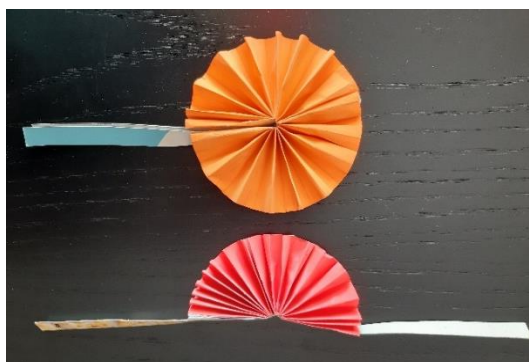
**Figura 80**

*Exploração dos três tipos de ângulos: giro, raso e nulo.*



**Figura 81**

*Leques/rosetas*



Para além dos alunos terem de representar o ângulo pedido, perguntou-se igualmente a amplitude de cada. Esta foi uma tarefa que os alunos gostaram, uma vez que foi realizada com muita rapidez (entre cada ângulo) e porque estavam a utilizar a sua própria roseta. É de salientar que nesta atividade, os alunos tiveram mais dificuldade em representar o ângulo nulo com a roseta, uma vez que tinham de unir as duas laterais de forma a não haver qualquer amplitude.

○ **Verificação dos Conhecimentos sobre os Ângulos<sup>19</sup>**

No dia 17 de novembro, fez-se novamente um resumo dos conteúdos e passou-se para uma avaliação formativa através da ferramenta Plickers<sup>20</sup>. Esta avaliação foi realizada pela primeira vez na componente curricular de Matemática através de cinco

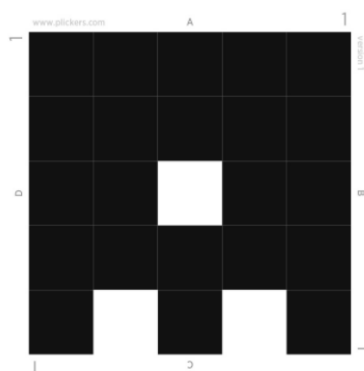
<sup>19</sup> Atividade realizada no dia 17 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

<sup>20</sup> Plickers – O Plickers é uma ferramenta que permite ao professor *scanear* as respostas e conhecer em tempo real o nível da turma quanto a uma determinada temática.

questões projetadas através do Plickers no QIM. Neste sentido, pediu-se aos alunos para tirarem os cartões individuais do Plickers<sup>21</sup> (Figura 82) e, de forma aleatória, pediu-se a vários alunos para lerem as questões (Figura 83). No final de cada pergunta referi quantos alunos tinham acertado e quantos não tinham acertado a cada pergunta, não explicitando nomes. É de salientar que somente o docente é que tinha acesso aos resultados das respostas através do seu telemóvel (aplicação).

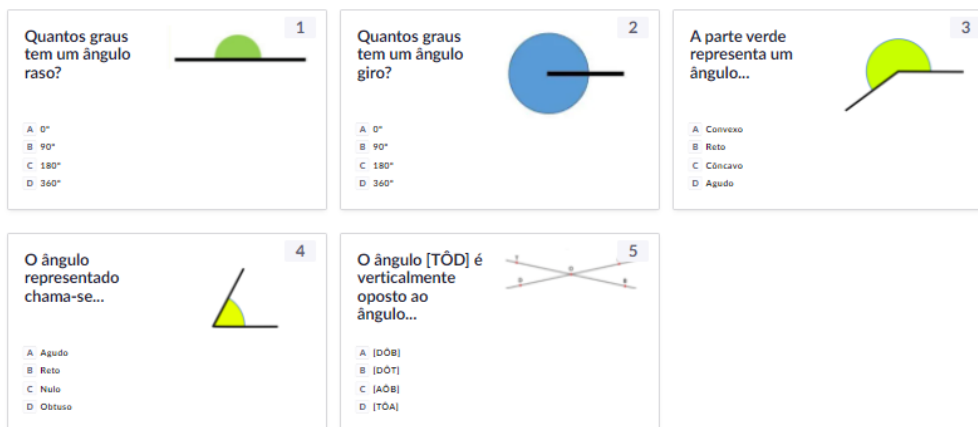
**Figura 82**

*Cartões individuais da aplicação Plickers*



**Figura 83**

*Questões realizadas através do Plickers*



De uma maneira geral, posso afirmar que os alunos conseguiram corresponder às minhas expectativas, com uma percentagem total de 82% de respostas corretas (Figura 84). Na minha opinião, foi notório que os alunos tinham mais interesse em realizar este tipo de avaliação do que realizar uma ficha de consolidação. Contudo, o fator “posição

<sup>21</sup> É de salientar que cada aluno tinha um cartão único, sendo que era destinado a cada aluno da lista um certo padrão. Desta forma, todos os alunos tinham padrões distintos, tornando a distinção do scan possível.

do cartão individual<sup>22</sup>” poderá ser um motivo não muito viável, uma vez que os alunos podem colocá-lo na posição incorreta (respondendo incorretamente inconscientemente) ou posicioná-lo de uma determinada forma e responder corretamente inconscientemente.

**Figura 84**

*Percentagem final das respostas dos alunos às questões do Plickers*



○ **Ângulos Humanos<sup>23</sup>**

Na aula de articulação curricular de AFC-EF (DAC de EF) do dia 23 de novembro de 2020, fez-se um circuito com quatro estações: 1- Dominó das Frações (cartão); 2- Ângulos Humanos; 3- Dominó das Frações (madeira) e 4- Bingo das Frações. Os alunos tinham cinco minutos em cada estação e ao som do apito tinham de trocar de estação.

Na estação: Ângulos Humanos, pediu-se aos alunos para se organizarem, em grupo, de forma a formarem os diferentes tipos de ângulos, da forma que quisessem. É de salientar que era dada oportunidade aos alunos de escolherem os tipos de ângulos e desta forma podiam representá-los da maneira desejada. Após a representação dos vários ângulos, era tirada uma fotografia e mostrada aos alunos para que os mesmos pudessem comprovar se os ângulos estavam bem representados e era dada a oportunidade de repetirem a representação, se assim o desejassem. É de salientar que podia ter elaborado um dado com um tipo de ângulo em cada face de forma a tornar o jogo mais interessante (através do lançamento do dado).

<sup>22</sup> É de salientar que os alunos tinham de posicionar o cartão de uma determinada forma para cada resposta (A, B, C ou D), uma vez que o padrão individual tem 4 lados com uma determinada letra (A, B, C ou D).

<sup>23</sup> Atividade realizada no dia 23 de novembro de 2020 (Apêndice 6).

**Figura 85**

*Ângulo nulo*



**Figura 86**

*Ângulo agudo*



**Figura 87**

*Ângulo reto*



**Figura 88**

*Ângulo obtuso*



**Figura 89**

*Ângulo raso*



Segundo Silva (2003), “colaborar, cooperar ou trabalhar em equipa são conceitos que reenviam para a natureza de um trabalho em conjunto, entre duas ou mais pessoas, e que pressupõe a partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer que podem resultar numa tomada de decisão colectiva ou numa acção cujo produto final traduz os contributos de cada um dos seus membros” (p. 11). Assim, esta aula tinha vários objetivos, sendo um deles o trabalho em equipa.

Nas restantes estações, os alunos jogavam coletivamente e ao mesmo tempo individualmente, uma vez que se ajudavam uns aos outros. Ainda assim, era importante que estivessem com atenção a todas as jogadas.

**Figura 90**

*Dominó das frações (cartão)*



**Figura 91**

*Bingo das frações*



**Figura 92**

*Dominó das frações (madeira)*



Em geral, acho que foi uma das aulas mais divertidas neste estágio do 4.º ano, uma vez que os alunos colocaram os seus conhecimentos em prova, não só para a temática dos ângulos, como também para a das frações. O facto de os alunos já terem jogado o Bingo das frações e o Dominó das frações nas aulas anteriores, fez houvesse mais foco e atenção naquilo que era a essência do jogo.

Segundo o que consta no Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2010), “o jogo é um tipo de actividade que alia raciocínio, estratégia e reflexão com desafio e competição de uma forma lúdica muito rica” (p. 68). Neste sentido, a prática de jogos de estratégia, observação e memorização contribuem de forma articulada para o desenvolvimento de capacidades matemáticas e para o desenvolvimento pessoal e social.

### **6.3.2. Os Domínios de Autonomia Curricular – Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Apesar da denominação Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) significar que é conferida à escola autonomia para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo de matrizes curriculares-base (Decreto-Lei n.º 55/2018), a denominação que era atribuída pela EB1/PE das Figueirinhas às atividades de articulação curricular das componentes curriculares de EF e EA era precisamente: Autonomia e Flexibilidade Curricular – Educação Física (AFC-EF) e Autonomia e Flexibilidade Curricular – Educação Artística (AFC-EA).

Porém, a denominação mais correta é Domínios de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DAC), que significam “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular” (Decreto-Lei n.º 55/2018).

Neste sentido, a implementação de projetos de Aprendizagem Cooperativa e de DAC nos vários ciclos dos ensinos básicos e secundário, aliada a uma metodologia ativa de pedagogia diferenciada, inovadora, atrativa e inclusiva, contribui para a realização de aprendizagens significativas e para a aquisição de várias competências, sustentadas na partilha, colaboração e cooperação, indispensáveis para a formação pessoal e coletiva dos alunos.

Assim, para além de planificar as atividades para as componentes curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática, também planificava e dinamizava as atividades com os professores destas duas componentes de articulação curricular. Por esta razão, farei uma breve descrição da minha experiência ao longo da minha *práxis* nestas duas componentes.

#### AFC - Educação Artística



Nas aulas de AFC-EA (DAC de EA), os alunos participavam com muito entusiasmo nas atividades propostas, desempenhando-as com muito interesse e energia. As atividades desenvolvidas nestas aulas, foram uma mais-valia para os alunos, uma vez que era uma aula onde se trabalhava os conteúdos aprendidos nas componentes curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática de uma forma mais lúdica/dinâmica. Uma vez que estas atividades tinham como base alguns elementos da EA (Domínios de: Experimentação e criação; Interpretação e comunicação e Apropriação e reflexão) eram planificados através de canções, jogos e atividades rítmicas (sequência de movimentos corporais).

### ○ Os Reis da 1.<sup>a</sup> Dinastia

Para os alunos assimilarem e memorizarem os conteúdos abordados na componente de Estudo do Meio, mais precisamente os Reis da 1.<sup>a</sup> Dinastia, foi colocada uma canção “Lengalenga dos Reis – 1.<sup>a</sup> Dinastia”, de Maria Vasconcelos) uma primeira vez para os alunos escutarem. Logo após o diálogo sobre a letra da música, procedíamos ao preenchimento de algumas lacunas presentes na letra (dada a cada aluno) e no final era corrigido. Depois, foi organizada uma sequência de movimentos inventada pelos alunos para o acompanhamento da música e no final exercitávamos os movimentos em conjunto com a letra da canção. Na minha opinião, acho que esta técnica era uma boa estratégia não só para os alunos fortalecerem os seus conhecimentos sobre os conteúdos abordados, mas também para se divertirem.

### **Figura 93**

*Sequência de movimentos para acompanhar a lengalenga da 1.<sup>a</sup> Dinastia*



Apesar de desenvolver algumas atividades através da tutoria entre pares nas diferentes componentes do currículo, considero que deveria ter implementado mais atividades com esta metodologia nos DAC. Assim, na atividade de composição de alguns movimentos para o acompanhamento da música, podia ter organizado os alunos segundo os pares da tutoria e cada par teria de arranjar uma sequência de movimentos e demonstrá-los à turma. Segundo Arends (1995), “as relações estabelecidas são reforçadas, aumentando a motivação para terminar com sucesso uma tarefa comum” (p. 367), sendo que são desenvolvidos e estimulados os processos de comunicação, que por sua vez, tendem a promover uma maximização da criação de ideias e de uma influência mútua.



Os alunos ficavam igualmente muito entusiasmados com os circuitos realizados nas aulas de AFC-EF (DAC de EF), uma vez que havia o espírito de entreajuda entre pares e também o espírito de competição grupal. Os circuitos de AFC-EF (DAC de EF) consistiam num conjunto de estações em que os alunos tinham de circular entre elas e responder a um determinado número de questões de uma determinada componente curricular e de seguida realizar um determinado exercício físico (saltar dentro dos arcos a pés juntos e a pés afastados), lançar a bola ao ar, contornar uma corda com os pés, entre outros.

Estes circuitos eram realizados no ginásio, sempre a pares, conforme os pares da tutoria. O par que acabasse primeiro o circuito e tivesse as respostas corretas ganhava. Os alunos ao realizarem este tipo de atividades demonstravam mais interesse e empenho na sala de aula, tornando-se numa mais-valia para as suas aprendizagens.

### Figura 94

#### *Realização dos circuitos*





De acordo com Neves et al. (2014), “Promover uma atividade lúdica, como o Circuito Educacional, gera a integração de diferentes áreas fora da sala, podendo transformar o ambiente escolar devido à sua estrutura e organização fugirem dos métodos padrões propostos pelo ensino atual” (p. 105).

Desta forma, Neto (2001) afirma que “o jogo promove o desenvolvimento cognitivo, capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p. 195). Assim, os alunos ao realizarem estes circuitos não só estavam a jogar (competir entre pares), a fortalecer o seu conhecimento acerca dos conteúdos abordados nas componentes curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática, como também a desenvolver diversas competências patentes nas Aprendizagens Essenciais de EF (4.º ano) (2018), tais como:

1. Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas:
  - Resistência
  - Velocidade
  - Flexibilidade
  - Controlo de postura
  - Equilíbrio
  - Orientação espacial
  - Ritmo
  - Agilidade
2. Cooperar com os companheiros nos jogos e exercícios
3. Participar com empenho nos diferentes tipos de atividades.

### 6.3.3. Uma Experiência Elétrica

No último dia de estágio foi realizada uma atividade experimental sobre a eletricidade, mais precisamente a experiência dos circuitos elétricos. De forma a introduzir esta experiência, perguntei à turma:

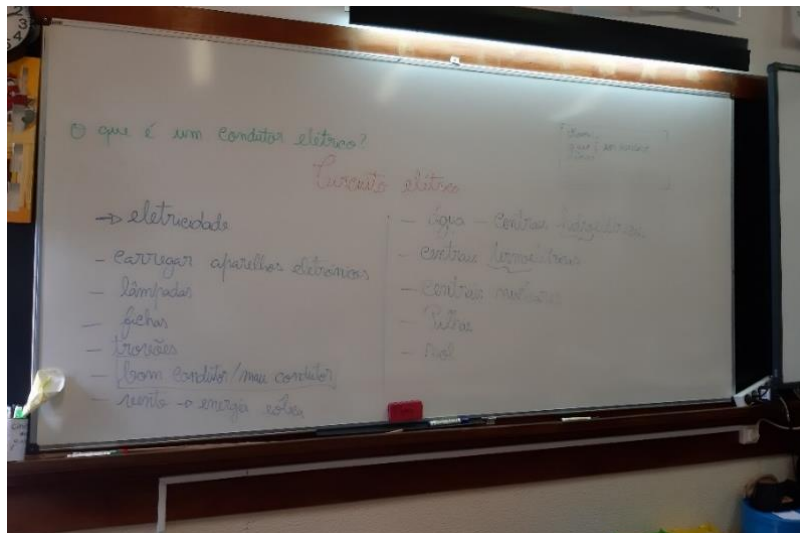
*“O que é a eletricidade?”; “O que será que acontece quando carregamos no interruptor para a lâmpada acender?”*

Diário de Bordo do dia 16 de dezembro de 2020

As respostas iam sendo apontadas no quadro branco sob a forma de chuva de ideias em simultâneo com um pequeno diálogo sobre as mesmas, ao qual senti alguma dificuldade por parte dos alunos para participarem no mesmo (Figura 95). De facto, podia ter utilizado o QIM para a escrita desta chuva de ideias e até aproveitar para falar sobre a energia elétrica presente no QIM (sem energia elétrica o quadro não funciona).

**Figura 95**

*Chuva de ideias sobre a eletricidade*

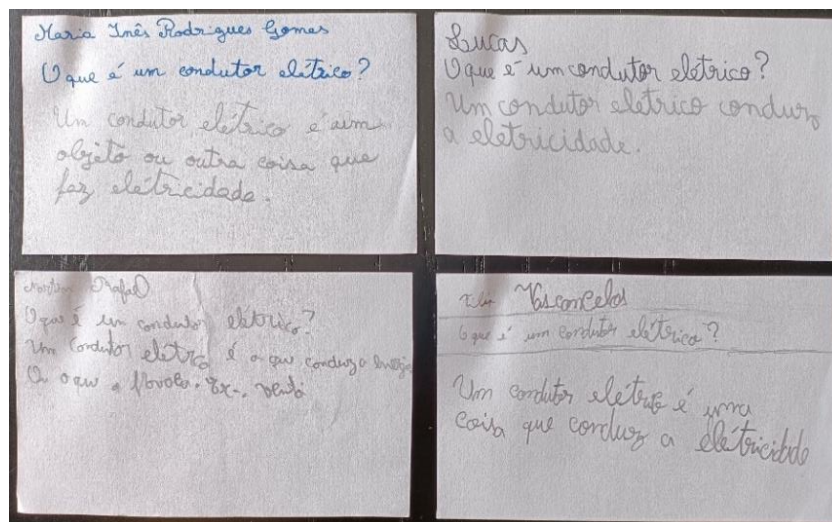


De forma a compreender o que os alunos sabiam sobre os condutores elétricos, distribuí pelos alunos uma folha em branco para que os mesmos respondessem à seguinte questão: **O que é um condutor elétrico?**

Ao analisar as respostas à questão, posso afirmar que seis alunos responderam corretamente à pergunta e os restantes responderam incorretamente.

### Figura 96

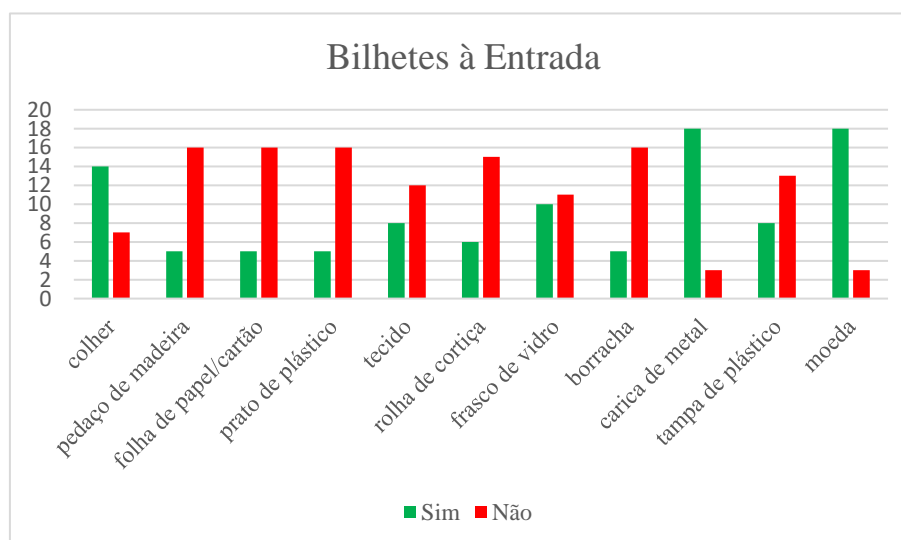
Respostas à questão: O que é um condutor elétrico?



De seguida, e para verificar os conhecimentos dos alunos sobre os materiais que são bons ou maus condutores elétricos, distribuí os Bilhetes à Entrada para que os mesmos assinalassem com um X os objetos que são bons/maus condutores elétricos.

### Gráfico 14

Respostas aos Bilhetes à Entrada



Logo de seguida realizou-se a experiência e nesse momento pude verificar que os alunos estavam muito ansiosos por confirmar se a lâmpada acendia ou não com cada objeto. No final da experimentação de cada objeto, ia perguntando e pedindo aos alunos

para colocarem esse mesmo objeto na mesa dos bons condutores ou maus condutores consoante a sua categoria.

**Figura 97**

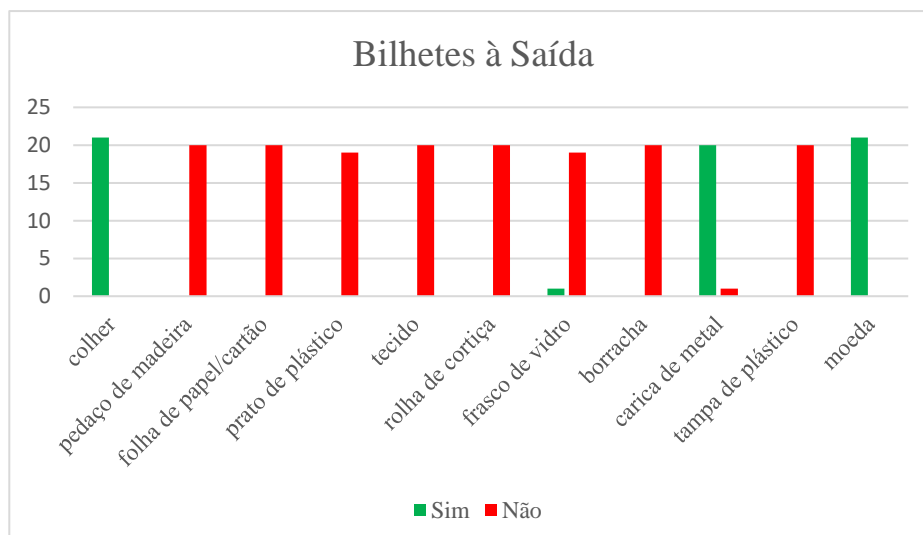
*Realização da experiência: circuito elétrico*



Após a experiência, pedi aos alunos para preencherem os Bilhetes à Saída de forma a poder verificar os conhecimentos adquiridos pelos mesmos durante e após a atividade experimental.

**Gráfico 15**

*Respostas aos Bilhetes à Saída*



Ao observar os dados recolhidos da atividade experimental supramencionada, podemos aferir que a amostra apresentou uma mudança concetual em relação aos dois momentos. Numa perspetiva geral, podemos constatar que a turma atingiu o principal objetivo desta experiência: verificar quais os materiais que são bons e maus condutores de corrente eléctrica. Por outro lado, decorrente da observação das respostas e da atividade propriamente dita, verificaram-se algumas respostas incongruentes, nas quais terão etiologia em fatores externos (qualidade da atividade e conteúdo) e internos (raciocínio disruptivo e interpretação).

Abordando os Bilhetes à Entrada, foi possível verificar que as respostas dadas nos mesmos foram baseadas no conhecimento empírico, ou seja, os alunos não tinham uma base de conhecimento assente para poderem responder corretamente. Ainda assim, foi possível verificar que dois alunos conseguiram acertar em todas as respostas presentes neste momento.

No que concerne aos Bilhetes à Saída, observou-se um aumento exponencial de respostas corretas, sendo que se registaram apenas dois acontecimentos passíveis de serem analisados ao pormenor.

O primeiro acontecimento poderá estar relacionado com a qualidade da atividade experimental, uma vez que a carga utilizada possuía um revestimento de plástico que produziu o efeito indesejado (pouca condutividade), dando um juízo errado a uma aluna. Dado que a experiência da carga foi feita em duas fases, sendo a primeira o contacto com a parte de metal da carga e a segunda fase com o contacto dos fios com a tinta exterior, creio que a aluna relacionou a opção da carga de metal com o momento em que foi experimentado na parte do revestimento, acabando por selecionar a opção errada no Bilhete à Saída.

Já o segundo acontecimento poderá estar relacionado com um fator interno (raciocínio disruptivo), uma vez que a aluna mencionada anteriormente selecionou no bilhete à saída que o frasco de vidro era um bom condutor. Assim sendo, julgo que a aluna estava distraída ou no momento da experiência com o frasco de vidro ou durante o preenchimento do bilhete à saída.

De uma forma geral, considero que a atividade experimental correu bem e que os alunos estiveram muito participativos e curiosos por testar todos os materiais. Todavia, o facto de ter tido 2h40m para a realização da atividade experimental fez com que houvesse mais tempo para o diálogo, quer entre cada objeto, quer antes e depois da experiência. Por conseguinte, também houve tempo para experimentarmos outros objetos presentes na

sala de aula, tais como a porta da sala e alguns objetos pessoais, designadamente relógios, óculos e manuais escolares.

Em último lugar, admito que foi possível verificar estas mudanças conceituais dos Bilhetes à Entrada para os Bilhetes à Saída devido ao fator tempo, uma vez que tudo decorreu de forma espontânea e dinâmica para os alunos. Através desta experiência foi possível comprovar que a maior parte dos alunos estiveram com atenção a todos os procedimentos e que no final da experiência foram capazes de definir os materiais que eram bons e maus condutores de corrente elétrica e justificá-los.

#### **6.4. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º A do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Nos últimos meses de 2020, as escolas confrontaram-se com uma série de desafios associados à Covid-19. A mudança entre o ensino presencial e o ensino online/virtual tornou-se num trabalho persistente entre os alunos e professores para que fosse possível uma aprendizagem eficaz. Neste sentido, a reabertura das escolas para o novo ano letivo foi de facto um momento muito marcante, quer para os alunos, quer para os professores, uma vez que no regresso às aulas presenciais surgiu uma nova realidade na rotina escolar através da prevenção e sensibilização para as regras de segurança a adotar nos recintos escolares, no sentido de conter a propagação do novo Coronavírus.

Desta forma, a dinâmica e os trabalhos na sala de aula também se alteraram, visto que foi necessário optar por outras alternativas para a implementação de atividades em contexto sala de aula. Para tal, os autores Trovão e Lobato (2020) salientam que um dos desafios no regresso ao ensino presencial é manter uma dinâmica inovadora através de diversas ferramentas que podem dar valor à formação e às aprendizagens dos alunos. Em consonância com estes autores, posso admitir que realmente foi um desafio adaptar diversos métodos e estratégias ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não só era necessário ter em atenção as distâncias físicas, como também a constante desinfeção das mãos.

Ao longo da PP III, tive como grande objetivo desenvolver e aplicar metodologias e estratégias de intervenção capazes de tornar a aprendizagem ativa e participativa. Tal como Cohen e Fradique (2018) defendem, “É necessário reconfigurar o modo de ensinar e diversificar estratégias, visando o aluno na sua diversidade” (p.60).

Para desenvolver a motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem, partiram-se de interesses para colmatar dificuldades, pelo que as componentes curriculares de AFC-EF (DAC de EF) e AFC-EA (DAC de EA) serviram, muitas das vezes, de mote para as diferentes atividades desenvolvidas. A partir destas componentes, tentou-se desenvolver algumas atividades práticas no sentido de proporcionar aos alunos situações de aprendizagem e de apoio, para que eventualmente desenvolvessem os seus conhecimentos nas diversas componentes curriculares e posteriormente otimizassem os hábitos de estudo. No decorrer dos diferentes momentos de aprendizagem foi também uma preocupação a sua interligação interdisciplinar. Assim sendo, as atividades desenvolvidas em cooperação com os restantes membros da comunidade tornaram-se uma mais-valia para atingir este objetivo.

O papel do professor ao longo do processo de descoberta e conseqüente aprendizagem, é o de facilitar a aprendizagem, considerando, para tal, as seguintes dimensões:

(...) a apreciação das necessidades através da recolha de informações (...) e a análise da situação; o elenco de prioridades, o estabelecimento de objetivos, a seleção e integração dos conteúdos; a conceção das estratégias de ensino, a operacionalização das atividades, a agilização e a organização dos recursos e os materiais didáticos; a orientação e os acompanhamentos dos alunos e a apropriação dos critérios de avaliação (Cohen & Fradique, 2018, p. 64).

A avaliação é um processo reflexivo e contínuo, que não se restringe apenas àquilo que o aluno já sabe, ainda que uma avaliação direcionada para este fim seja igualmente importante. O cumprimento de tarefas, a participação, a comunicação entre colegas e o adulto, os momentos de autoavaliação regulares são exemplos que fazem parte da avaliação contínua da aprendizagem dos alunos e que foram considerados durante a minha intervenção pedagógica fundamentais para uma reflexão sobre a pertinência de todas as atividades proporcionadas.

Desta forma, é necessário um registo atento e frequente destes momentos, de modo que o professor tenha noção concreta da evolução do processo de ensino-aprendizagem. Esta estratégia também facilitará o conhecimento do professor relativamente às competências e capacidades dos seus alunos nas diferentes áreas, bem

como lhe fará compreender as suas percepções relativamente à escola. Para além disso, a informação daqui obtida irá permitir ao professor refletir sobre os processos de aprendizagem e (re)ajustar, sempre que necessário, com o grande objetivo de dar a resposta às necessidades, interesses e diferentes níveis de desenvolvimento das crianças.

Redirecionando e focando esta reflexão para o meu percurso ao longo do período de estágio, acredito que mais do que o resultado importa o progresso das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos pela experiência no contexto real. Estabelecer um paralelo entre o ponto de partida e a bagagem adquirida é, sem dúvida, um ponto alto que consigo focar desta prática pedagógica. Foram vários obstáculos, mas também as conquistas, que marcaram o percurso que pretendo continuar, sempre com uma perspetiva reflexiva e crítica, com o intuito de melhorar as lacunas ainda por limar. Termino sublinhando o ponto de vista de Lopes e Silva (2015), relativamente ao desenvolvimento profissional daqueles que, como eu, começaram agora a dar os primeiros passos:

O estagiário, enquanto aprendiz, deve estar ciente de que está a começar o seu desenvolvimento profissional no contexto real, sendo este um processo permanente de construção e reconstrução do conhecimento, que conduz à mudança e à inovação constante. Por esta razão, deverá assumir sempre o compromisso de adotar uma postura crítica sobre a sua prática e experiência na resolução de problemas decorrentes da prática e na consequente exploração de soluções, quer na sua formação inicial, quer ao longo de todo o seu percurso académico e profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Eis que termina aqui mais uma etapa, algo que tantas vezes me pareceu inalcançável. Terminar esta etapa, relativa ao fim do meu percurso académico e à elaboração do presente relatório significa, para mim, a realização de um sonho e o início de um novo capítulo da minha vida que, espero estar repleto de novas aprendizagens, novas oportunidade e sucesso.

Tudo começou em 2016, com a minha entrada na Licenciatura em Educação Básica e três anos mais tarde com o ingresso ao Mestrado em Educação Básica e Ensino do 1.º CEB, onde aos poucos fui aprendendo o que é ser docente. E, na verdade, ser docente é muito mais do que transmitir conhecimento, é colocar-se no lugar da criança, é saber olhar para a criança como um ser capaz e digno de desenvolver as melhores competências.

Já dizia Morgado (2004), em tom de crítica, que num incêndio numa floresta, um dos seus habitantes mais pequenos, o colibri, “enchia repetidamente o bico de água e lançava-a sobre as chamas. Um outro pássaro bem maior e perante tal azáfama interrogava: «A apagar o fogo com um bico desse tamanho?» Obteve como resposta: «Estou a fazer a minha parte»” (p. 106). Por certo, acredito que, se todos nós formos como esse colibri, haverá diferença e é essa diferença que pretendo fazer.

Desta forma, as práticas pedagógicas, quer na EPE, quer no 1.º CEB deram-me a conhecer a verdadeira realidade da educação. O contacto com diferentes contextos escolares, dotados de características específicas/ particulares, levou-me a tomar decisões pedagógicas, embora sem nunca esquecer de que a criança está no centro do processo educativo. Assim, a metodologia de I-A potenciou a adoção de uma postura crítica, propulsora da identificação de aspetos que necessitavam de ser desenvolvidos com mais afinco no grupo/turma em que intervimos. Nesta perspetiva, e considerando as necessidades e interesses das crianças, formulou-se questões-problema relativas a esses mesmos aspetos, objetivando-se a aquisição de novas competências e aprendizagens de uma forma eficaz, significativa e autêntica.

Com a particularidade de ter vivenciado um contexto de ensino remoto de emergência, este relatório também é o reflexo de um período imprevisível e inesperado,

em que a educação não podia simplesmente parar. Nesta ótica, foi uma atitude de persistência do campo educacional para a promoção de aprendizagens significativas e integradas, através de um ecrã de televisão.

Em modo de conclusão, posso afirmar que estes cinco anos de formação constituíram um processo de aprendizagem e de crescimento muito enriquecedor para mim, representando uma parte fundamental deste meu percurso na Educação, o qual foi marcado não só por muitos desafios, como também por muitas conquistas. Por isso, tenho noção que ainda tenho muito por aprender e é com orgulho que vejo o findar desta caminhada verdadeiramente enriquecedora. Sabendo que em educação não existem livros de instruções, interiorizei que ser docente é ser apaixonado pela educação, é nunca perder a criança que temos dentro de nós, porque “todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso” (Saint-Exupéry, 2008, p. 7).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou Asas*. Edições Asa.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill.
- Baptista, C., & Alves, J. M. (2019). *Mudanças Decretadas e os Efeitos na Ação Organizacional Escolar (pp. 187-202)*. Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Direção Geral da Educação: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática - Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253-286.
- Brazão, P. (2007). *O Diário de um Diário Etnográfico*. Asa Editores.
- Casanova, M. P. (2012). *O Papel da Tutoria no Desenvolvimento Curricular*. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5297/1/O%20Papel%20da%20Tutoria%20no%20desenvolvimento%20Curricular.pdf>
- Castro, G., & Caldas, J. (2008). Quadros Interativos Multimédia (QIM). *Ozarfaxinars*(N.º 7). Obtido de [https://www.cfaematosinhos.eu/QIM\\_Quadro%20Interactivos%20Multimedia\\_07.pdf](https://www.cfaematosinhos.eu/QIM_Quadro%20Interactivos%20Multimedia_07.pdf)
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XVIII*, pp. 445-479.
- Damáσιο, A., & Damáσιο, H. (2006). *Brain, Art and Education. UNESCO Conference on Art and Education.*
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico - Educação Física (4.º ano).*
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Estudo do Meio (1.º ano).*
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico - Matemática (4.º ano).*
- Educação, M. d. (2010). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais.* Ministério da Educação.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. pp. 107-117. Obtido de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/498/1/artigoFino.pdf>
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único.* Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* PAZ E TERRA.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular.* Universidade Aberta.
- Glauert, E. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância.* Textos Editores, Lda.
- Graells, P. M. (2000). Los medios didacticos. Obtido de <http://www.peremarques.net/medios.htm>
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio: Enseñanza de las Ciencias. pp. 229-313.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança (2.ª edição ed.).* Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong. Deakin University Press.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. LIDEL.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Machado, M. I. (2014). *Cooperar Para Aprender: Um Estudo de Investigação-Ação no Ensino-Aprendizagem da Gramática Portuguesa*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar\\_para\\_ciencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despertar_para_ciencia.pdf)
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação; Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. Aprendizagem Motora: problemas e contextos*, pp. 193-220.

- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo*. Portugal: Contraponto.
- Neto, C. (s.d.). A Criança e o Jogo: Perspetivas de Investigação. pp. 1-12.
- Neves, T. R., Ferrari, N. P., Löbler, A. R., Quevedo, L. P., & Cordeiro, L. P. (dezembro de 2014). Jogos Didáticos: O Circuito na Interdisciplinaridade. pp. 102-111.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Pereira, A. L. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Post, J., & Hohmann, M. (2000). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, S. A. (2019). *A Metodologia de Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico*  
Obtido de  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/31279/1/S%C3%B3nia%20Reis%20-%20VD.pdf>
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora, LDA.
- Ribeiro, S. d. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar*.  
Obtido de  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/11471/1/Sandra%20Ribeiro.pdf>

- Robinson, K. (1982). *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*. Calouste Gulbenkian Foundation.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem Ativa – Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. RTP. (2020). *#EstudoEmCasa*. Obtido de <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>
- Saint-Exupéry, A. d. (2008). *O Príncipezinho*. Editorial Presença.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, J. M. (2003). *Cooperação entre Professores: Realidade(s) e Desafios*.
- Silva, M. S. (2018). *O Tempo das Transições: Os Momentos de Transição entre as Rotinas Diárias na Educação de Infância*. Relatório do Projeto de Investigação. Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25519/1/VERS%c3%83O%20FINAL.pdf>
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª ed. ed.). Livros Horizonte, Lda.
- Teixeira, J., Gouveia, S., Simões, J., Nóbrega, M., & Lopes, H. (2018). Avaliação inicial: situações jogadas como ferramenta pedagógica. pp. 18-37.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto Editora.
- Trovão, J., & Lobato, M. (2020). Mobilizar para a mudança em contexto de pandemia.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Artmed.



## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

---

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República N.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República N.º 52 – I Série.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República N.º 72 – I Série.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro. Diário da República, N.º 253 – I Série. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 128 - I Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Diário da República n.º 178/1997, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, N.º 128/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, N.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República n.º 137/2016, Série II. Ministério da Educação.

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República N.º 34 - I Série - A. Assembleia da República.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho. Diário da República N.º 128 - I Série - A. Assembleia da República.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República N.º 149 – I Série.