

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Freitas Andrade

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2025

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Sílvia Freitas Andrade

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

ORIENTAÇÃO

Arnaldo José Dinis Fonseca



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: 2024/2025

Sílvia Freitas Andrade

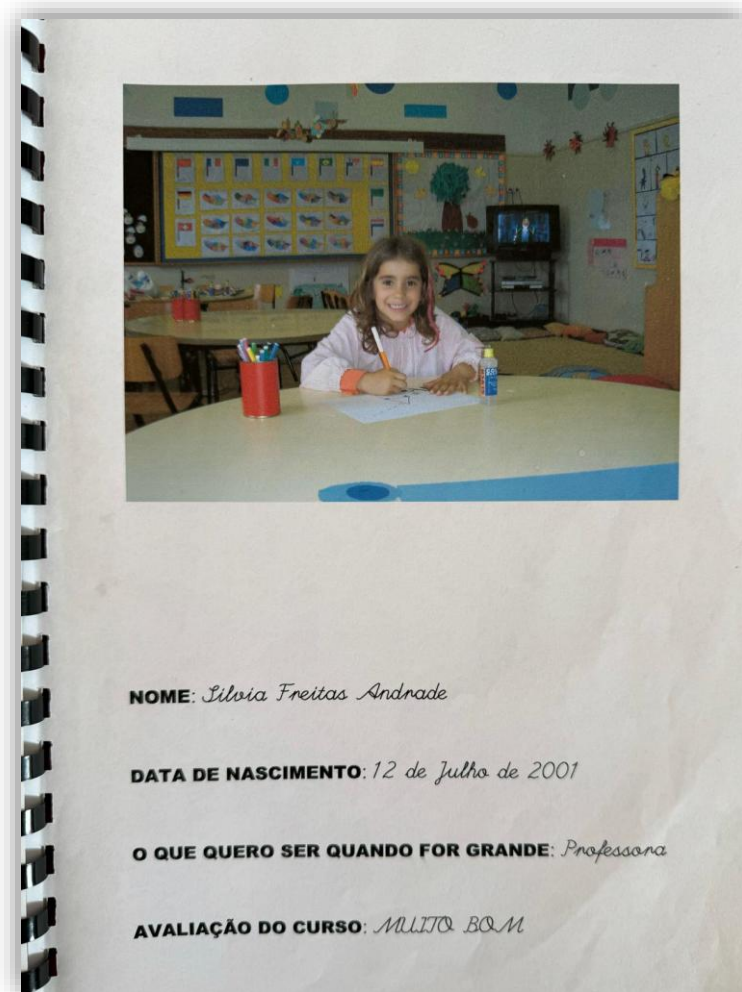
**Relatório de Estágio para Obtenção do Grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Orientação: Professor Doutor Arnaldo José Dinis Fonseca

Funchal e UMa, março de 2025

*- Foi o tempo que perdeste com a tua rosa que
tornou a tua rosa tão importante.
(Saint-Exupéry, 2015, p. 86)*

Agradecimentos



Ao concluir esta etapa da minha vida, sinto um imenso orgulho por tudo o que conquistei e alcancei ao longo destes cinco anos. Finalmente, tornaram-se realidade as palavras que, desde pequenina, dizia: “Quando for grande, quero ser professora!”. A imagem acima é do meu livro de finalista da pré-escolar, do ano letivo de 2006/2007, onde expressei este sonho que hoje se concretiza.

Foi, sem dúvida, um caminho marcado por desafios, experiências, aprendizagens, memórias inesquecíveis e obstáculos superados. Sinto-me grata por conseguir percorrer o caminho com que sempre sonhei. No entanto, nenhum caminho se percorre sozinho! Ao longo desta caminhada, tive o privilégio de contar com o apoio e incentivo de pessoas que são muito importantes. Por isso, deixo aqui um agradecimento especial a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que este objetivo fosse alcançado.

Aos meus pais, os pilares da minha vida, que sempre me apoiaram incondicionalmente, respeitaram as minhas escolhas e partilharam palavras de coragem

nos momentos mais difíceis. Obrigada por estarem sempre do meu lado, por acreditarem em mim, por nunca me deixarem ir abaixo e, sobretudo, por me fazerem feliz. Sem o vosso amor, força, motivação... enfim, sem vocês, nada disto seria possível! Sou eternamente grata por tudo o que fizeram e fazem por mim!

À minha irmã e ao meu irmão, que apesar de não estarem sempre fisicamente presentes, estão sempre disponíveis para me ouvir, para partilhar conselhos e para me darem uma palavrinha de apoio.

A uma pessoa especial, que faz parte da minha vida há sete anos e que sempre me acompanhou e ajudou neste percurso académico. Obrigada pelo teu amor, paciência, incentivo e pelo tempo que despendeste a me ajudar naqueles domingos que pareciam não ter fim. Obrigada por seres o meu porto seguro e por fazeres parte desta conquista!

A toda a minha restante família que, de uma forma ou de outra, contribuiu para o meu crescimento pessoal e académico. A vossa presença na minha vida é um alicerce fundamental que me faz sentir amada, segura e confiante para seguir em frente e alcançar novos horizontes.

Ao meu afilhado Enzito, o meu pequenino, que contagia qualquer um com o seu olhar e sorriso. Que continuemos a partilhar momentos juntos e a criar memórias inesquecíveis. Obrigada por fazeres parte da minha vida!

À minha Tininha, a minha companheira de quatro patas, pela companhia, alegria, amor e beijinhos. Obrigada por seres uma fonte constante de felicidade e conforto.

Às minhas amigas, por todo o apoio, por todos os momentos que partilhámos, pelas nossas conversas, pelos desabafos, pelas risadas e brincadeiras e, principalmente, pela vossa amizade.

Às minhas colegas e amigas, Érica, Geórgia, Isabel e Vera, que estiveram ao meu lado nestes cinco anos e tornaram este percurso ainda mais enriquecedor. Obrigada por todas as experiências e aprendizagens que partilhámos, pelas risadas e até pelos desafios que superámos juntas. A vossa amizade, companhia, dedicação e apoio foram uma grande motivação ao longo deste percurso.

À minha cunhada e amiga Marta, que tem sido a minha companhia e o meu apoio (e eu o dela), especialmente, nestes últimos meses. Juntas, partilhámos incentivos, dúvidas e conquistas. Obrigada pela tua presença, pelas palavras de força e incentivo, pelas brincadeiras e risadas nos momentos de trabalho e, sobretudo, por tornares este caminho mais leve e especial.

À minha melhor amiga Mafi, quem mesmo à distância, está sempre aqui para o que precisar. Obrigada pelo teu carinho, pelas tuas palavras de incentivo e por me ouvires sempre que preciso. Que a vida nos continue a permitir compartilhar sonhos, desafios e conquistas, como fizemos até aqui.

À educadora cooperante por me receber tão bem e por todo o apoio e orientação. Igualmente, tive o privilégio de estagiar novamente na sua sala, enquanto realizava simultaneamente este relatório, o que me permitiu crescer ainda mais enquanto futura profissional. Agradeço-lhe pelos momentos de partilha, desabafo e motivação, para que terminasse esta etapa com determinação e confiança. Às professoras cooperantes do 1.º Ciclo que, de igual forma, me acolheram com carinho e mostraram-se sempre disponíveis para ajudar. As suas orientações e partilhas de conhecimentos foram fundamentais para o meu crescimento e ajudaram-me igualmente a superar os meus receios, transmitindo-me confiança para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Para mim, foi um enorme prazer e gosto trabalhar com todas estas profissionais de educação.

A todas as crianças e alunos que tive a oportunidade de conhecer e acompanhar ao longo das práticas. A vossa curiosidade, energia e espontaneidade proporcionaram momentos de partilha e aprendizagem inesquecíveis. Obrigada por me receberem de braços abertos, por cada sorriso, por cada abraço, por me ensinarem tanto e por me fazerem viver cada dia com entusiasmo e gratidão. Cada um, à sua maneira, deixou uma marca especial na minha vida, contribuindo significativamente para o meu crescimento pessoal e profissional. Levo-vos no coração!

Por fim, quero agradecer a todos os docentes que fizeram parte do meu percurso ao longo destes 17 anos de escolaridade, pelos conhecimentos que foram partilhados e pelo impacto que tiveram na minha formação. Igualmente, aos meus orientadores científicos das práticas pedagógicas: Professora Doutora Guida Mendes e Professor Arnaldo Fonseca. Um agradecimento especial ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, orientador científico deste relatório, pela orientação, pelo apoio, compreensão e disponibilidade demonstrada ao longo de todo o processo de redação. A vossa contribuição foi certamente essencial para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento enquanto futura profissional da educação.

A todos/as, muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio é parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo principal a obtenção de grau de mestre nestas áreas de formação. Neste sentido, procura-se apresentar de forma crítica e reflexiva o trabalho desenvolvido ao longo das três práticas pedagógicas. A primeira foi concretizada na valência da Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos. As duas intervenções pedagógicas posteriores foram realizadas na vertente do 1.º Ciclo, com turmas do 2.º e 3.º ano de escolaridade.

Assim sendo, este documento encontra-se organizado em três partes: Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenções Pedagógicas. A primeira parte apresenta um conjunto de pressupostos teóricos inerentes à prática docente, a segunda aborda a metodologia de Investigação-Ação e a terceira expõe os contextos educativos onde decorreram as práticas e alguns momentos de aprendizagem.

Relativamente às intervenções pedagógicas, as duas primeiras foram desenvolvidas na mesma instituição de ensino, porém em edifícios diferentes, enquanto a terceira foi realizada noutra escola. Assim, foi possível experienciar e vivenciar realidades distintas, não só em termos de abordagens pedagógicas dos docentes, mas também a nível de organização e recursos tecnológicos. Na intervenção pedagógica efetuada na Educação Pré-Escolar, as atividades foram planificadas tendo em conta as temáticas propostas pela educadora cooperante. Além disso, foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação, que incidia na temática das interações, no qual procurou-se dar resposta à seguinte questão: “Como promover as interações sociais positivas entre os elementos do grupo de crianças da sala x?”. Nas práticas pedagógicas do 1.º Ciclo, foram implementadas estratégias pedagógicas diversificadas para abordar os conteúdos curriculares sempre com o intuito de promover aprendizagens significativas.

Deste modo, este relatório reúne um conjunto de aprendizagens e experiências adquiridas no decorrer da formação inicial para a docência, refletindo a importância de promover a participação ativa das crianças e alunos na construção do seu próprio conhecimento. Além disso, destaca-se a postura reflexiva do docente como um elemento essencial para a melhoria contínua da prática.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Investigação-Ação Práticas Pedagógicas; Ensino-Aprendizagem; Reflexão.

Abstract

This traineeship report is an integral component of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the main objective of obtaining a master's qualification in these fields. In this context, the report aims to critically and reflectively present the work developed throughout three pedagogical practices. The first took place in a Preschool Education setting, involving a group of children aged between 2 and 3 years. The two following pedagogical interventions were conducted in a Primary Education (1st Cycle) environment, with students from the 2nd and 3rd years of schooling.

Therefore, this document is structured in three main sections: Theoretical Framework, Methodological Framework, and Pedagogical Interventions. The first section presents the theoretical foundations underlying teaching practice, the second explores the Research-Action's methodology, and the third outlines the educational contexts in which the practices took place, along with learning moments.

Regarding the pedagogical interventions, the first two were conducted within the same educational institution, although in different buildings, whereas the third took place in another school. This provided an opportunity to experience and compare distinct educational realities, not only in terms of teachers' pedagogical approaches but also in terms of organization and technological resources. In the Preschool Education's intervention, the activities were planned based on the themes proposed by the cooperating educator. Additionally, a Research-Action's project was developed, focusing in an interactions theme, where the central question was: "How to promote positive social interactions among the children in the classroom x?" In the 1st Cycle's practices, a variety of pedagogical strategies was implemented to address curricular content, always with the aim of promoting meaningful learning.

Thus, this report brings together the knowledge and experiences acquired throughout the initial formation process to teaching, reflecting on the importance of promoting an active participation of children and students in constructing their own knowledge. Furthermore, the reflective attitude of the teacher is highlighted as a fundamental element for the continuous improvement of practice.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Research-Action; Pedagogical Practices; Teaching-Learning; Reflection.

Sumário

Agradecimentos	IV
Resumo	VIII
Abstract	X
Sumário	XII
Índice de Figuras	XIV
Índice de Tabelas	XVI
Lista de Apêndices no DVD-ROM.....	XVIII
Índice de Siglas	XIX
Introdução	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – O Currículo na Educação	3
1.1. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular	3
1.2. Organização Curricular em Portugal.....	6
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	9
1.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	12
1.2.3. Aprendizagens Essenciais.....	15
1.2.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.....	16
Capítulo II – A Profissionalidade Docente	19
2.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.2. A Planificação Como Elemento Orientador e Suporte da Ação Docente	21
2.3. O Docente Reflexivo e Investigador	23
Capítulo III – Aprendizagem: Opções e Estratégias de Intervenção Pedagógica ..	25
3.1. O Construtivismo	25
3.2. A Importância do Brincar.....	27
3.3. Os Recursos e Materiais Didáticos.....	29
3.4. A Utilização de Jogos Pedagógicos	31
3.5. Atividades Experimentais	33
3.6. A Interdisciplinaridade.....	35
3.7. A Avaliação Diagnóstica e Formativa	37
PARTE II - Enquadramento Metodológico	41
Capítulo IV – Metodologia de Investigação	41
4.1. A Investigação-Ação	41

4.2.	Fases da Investigação-Ação	43
4.3.	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	45
4.3.1.	Observação Participante	45
4.3.2.	Notas de Campo	46
4.3.3.	Diários de Bordo	47
4.3.4.	Registos Fotográficos	47
4.4.	Métodos de Análise e Tratamento de Dados	48
PARTE III – Intervenções Pedagógicas		50
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....		50
5.1.	Caracterização do Meio Envolvente	50
5.2.	Caracterização do Estabelecimento Educativo	52
5.2.1.	Projeto Educativo de Escola	53
5.3.	Caracterização do Grupo	55
5.4.	Caracterização da Sala	56
5.5.	Caracterização do Tempo Pedagógico	59
5.6.	Projeto de Investigação-Ação.....	61
5.6.1.	Enquadramento do Problema.....	61
5.6.2.	Questão de Investigação-Ação.....	63
5.6.3.	Estratégias de Intervenção Pedagógica.....	65
5.6.3.1.	Promoção do Diálogo em Grande Grupo Através da Leitura de Histórias	66
5.6.3.2.	Atividades em Grande e Pequeno Grupo.....	67
5.6.4.	Avaliação do Projeto.....	69
5.7.	Momentos de Aprendizagem	70
5.7.1.	Promoção de Multicompetências: “Espetada de frutas”	70
5.7.2.	Exploração dos Cinco Sentidos do Corpo Humano: “A magia dos sentidos”	75
5.7.3.	Desenvolvimento de Competências Motoras e Sociais no Ambiente Exterior: Brincar Livre no Exterior	82
5.8.	Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	85
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....		89
6.1.	Caracterização do Estabelecimento Educativo	89
6.2.	Caracterização da Turma do 2.º ano.....	90
6.3.	Caracterização da Sala	91
6.4.	Caracterização do Tempo Pedagógico	93
6.5.	Momentos de Aprendizagem	94

6.5.1. Atividade Experimental: “Será que as penas das aves protegem da chuva?”	94
6.5.2. Conhecimento dos Tipos de Alimentação Animal: Sequência de Atividades Sobre a Alimentação dos Animais	98
6.5.3. Exploração de Simetrias: Atividade de Exploração Lúdica das Simetrias Utilizando Material Didático	104
6.6. Projeto com a Comunidade Educativa	109
6.7. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica no 2.º ano de Escolaridade ..	115
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	118
7.1. Caracterização do Meio Envolvente	118
7.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo	120
7.2.1. Projeto Educativo de Escola	121
7.3. Caracterização da Turma do 3.º ano.....	122
7.4. Caracterização da Sala	123
7.5. Caracterização do Tempo Pedagógico	125
7.6. Momentos de Aprendizagem	127
7.6.1. Atividade Experimental: “Que materiais influenciam a posição da bússula?”.....	127
7.6.2. Representação de Números Naturais até 2000: “Figura MAB” (Material Multibásico).....	132
7.6.3. Revisão dos Adjetivos: Sequência Didática para Recordar os Adjetivos	137
7.7. Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano de Escolaridade .	144
Considerações Finais	149
Referências	151
Referências Normativas	161

Índice de Figuras

Figura 1	Fases do desenvolvimento curricular	5
Figura 2	Organização das OCEPE	10
Figura 3	Esquema conceptual do PASEO	13
Figura 4	Esquema conceptual de competências	14
Figura 5	Domínios da componente de Cidadania e Desenvolvimento.....	18
Figura 6	Tipos de materiais didáticos.....	30
Figura 7	Espiral de ciclos da I-A.....	44
Figura 8	Localização do concelho de Machico e respetivas freguesias	51
Figura 9	Espaços existentes no interior do edifício.....	53
Figura 10	Planta da sala.....	58
Figura 11	Estratégia: Atividades em grande grupo	68
Figura 12	Realização da “caça aos frutos”	73
Figura 13	Execução da “espetada de frutas”	74
Figura 14	Observação do exterior através do papel celofane.....	77
Figura 15	Exploração do “cesto dos tesouros”.....	78
Figura 16	Audição dos “instrumentos musicais”	79
Figura 17	Exploração dos “saquinhos de cheiro”.....	80
Figura 18	Degustação de diversos sabores.....	81
Figura 19	Exploração livre de pneus e caixas de cartão no exterior	84
Figura 20	Espaços existentes no interior da escola	90
Figura 21	Planta da sala de aula do 2.º ano	92
Figura 22	Protocolo da atividade experimental “Será que as penas das aves protegem da chuva?”	96
Figura 23	Exemplos de desenhos realizados pelos alunos relativamente ao que observaram na experiência	97
Figura 24	Exemplo de um dos grupos na realização da atividade lúdica relativa à alimentação dos animais.....	101
Figura 25	Cartaz construído com a colaboração dos alunos	103
Figura 26	Exemplos de figuras simétricas construídas pelos alunos	106
Figura 27	Exploração do conceito de simetria com material didático	108
Figura 28	Palestra orientada pela veterinária Doutora Y	111
Figura 29	Exemplos de alunos a escutar os batimentos cardíacos do animal	112

Figura 30	Exemplos de cartões de identidade animal	114
Figura 31	Localização do concelho do Funchal	119
Figura 32	Localização da freguesia de São Martinho	119
Figura 33	Áreas e espaços de apoio existentes na escola.....	121
Figura 34	Planta da sala de aula do 3.º ano	124
Figura 35	Exemplo de um “V de Gowin” de cada grupo.....	130
Figura 36	Cartaz alusivo à TAF “Eu costumava pensar... Mas agora sei”.....	131
Figura 37	Preenchimento do cartão relativo ao valor posicional	135
Figura 38	Exposição das “Figuras MAB” no corredor da escola.....	137
Figura 39	Cartaz alusivo à classe dos adjetivos	139
Figura 40	Exemplos de “acrósticos adjetivais”	140
Figura 41	Jogo relacionado com os adjetivos realizado no exterior	143
Figura 42	Exemplo de uma TAF	144

Índice de Tabelas

Tabela 1	Rotina diária do grupo de crianças	60
Tabela 2	Cronograma das fases do projeto.....	61
Tabela 3	Diário de bordo, 7 de novembro (a).....	72
Tabela 4	Diário de bordo, 7 de novembro (b)	72
Tabela 5	Diário de bordo, 7 de novembro (c).....	74
Tabela 6	Diário de bordo, 14 de novembro de 2022 (a).....	77
Tabela 7	Diário de bordo, 14 de novembro de 2022 (b).....	78
Tabela 8	Diário de bordo, 14 de novembro (c).....	79
Tabela 9	Diário de bordo, 14 de novembro (d)	80
Tabela 10	Diário de bordo, 14 de novembro (e).....	81
Tabela 11	Diário de bordo, 23 de novembro (a).....	83
Tabela 12	Diário de bordo, 23 de novembro (b)	83
Tabela 13	Horário letivo da turma do 2.º ano.....	93
Tabela 14	Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (a).....	95
Tabela 15	Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (b).....	95
Tabela 16	Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (c).....	96
Tabela 17	Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (d).....	97
Tabela 18	Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (a).....	99
Tabela 19	Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (b).....	100
Tabela 20	Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (c).....	101
Tabela 21	Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (d).....	102
Tabela 22	Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (a)	105
Tabela 23	Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (b)	106
Tabela 24	Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (c)	106
Tabela 25	Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (d).....	107
Tabela 26	Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (e)	108
Tabela 27	Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (a)	110
Tabela 28	Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (b).....	110
Tabela 29	Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (c)	111
Tabela 30	Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (d).....	112
Tabela 31	Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (e)	113
Tabela 32	Horário letivo da turma do 3.º ano.....	126

Tabela 33	Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (a).....	129
Tabela 34	Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (b).....	130
Tabela 35	Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (c).....	131
Tabela 36	Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (a).....	133
Tabela 37	Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (b)	134
Tabela 38	Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (c).....	136
Tabela 39	Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (d)	136
Tabela 40	Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (e).....	136
Tabela 41	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (a).....	138
Tabela 42	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (b).....	139
Tabela 43	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (c).....	140
Tabela 44	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (d).....	141
Tabela 45	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (e).....	142
Tabela 46	Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (f)	144

Lista de Apêndices no DVD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

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

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Planificações de 17 de outubro a 7 de dezembro de 2022

Apêndice 2 – Diários de bordo de 10 de outubro a 7 de dezembro de 2022

Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Planificações de 6 de março a 23 de maio de 2023

Apêndice 2 – Diários de bordo de 27 de fevereiro a 23 de maio de 2023

Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º CEB

Apêndice 1 – Planificações de 9 de outubro a 4 de dezembro de 2023

Apêndice 2 – Diários de bordo de 2 de outubro a 4 de dezembro de 2023

Índice de Siglas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

CD – Cidadania e Desenvolvimento

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

ENEC – Estratégia de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAB – Material Multibásico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEE – Projeto Educativo de Escola

RI – Regulamento Interno

TAF – Técnicas de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

Introdução

O presente relatório representa a conclusão de um percurso de formação inicial para o desempenho da profissão docente, desenvolvido no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, este Relatório de Estágio tem como objetivo refletir e partilhar a experiência vivenciada ao longo deste percurso, analisando as suas repercussões na minha formação pessoal e profissional. Com efeito, são apresentados os três contextos de prática pedagógica, que me possibilitaram a oportunidade de construir uma intervenção educativa sustentada no planeamento, implementação, avaliação e reflexão. Além disso, são explorados os princípios teóricos e metodológicos que sustentaram a ação pedagógica desenvolvida, promovendo uma articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne à sua estrutura, o relatório está organizado em três partes fundamentais, as quais se apresentam como Parte I – Enquadramento Teórico, Parte II – Enquadramento Metodológico e, por fim, Parte III – Intervenções Pedagógicas.

O Enquadramento Teórico engloba três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito aos normativos e referências essenciais, incluindo os principais documentos orientadores do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) além de introduzir algumas conceções sobre o currículo. No segundo capítulo é abordada a dimensão da profissionalidade docente, destacando a relevância da planificação e o perfil do educador e do professor do 1.º CEB. É igualmente enfatizada a importância de o docente adotar uma postura reflexiva e investigativa na prática educativa. No terceiro capítulo são realçadas algumas estratégias e opções de intervenção pedagógica consideradas fundamentais para uma educação de qualidade e que foram colocadas em prática, sendo que existe igualmente uma referência ao princípio do construtivismo.

Quanto ao Enquadramento Metodológico, neste é introduzida e descrita a metodologia de Investigação-Ação (I-A), abordando-se a sua definição, principais características e etapas, assim como as diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, finalizando com uma abordagem aos métodos de análise e tratamento de dados.

Relativamente à última parte, as Intervenções Pedagógicas, esta está organizada em três capítulos, os quais descrevem o percurso de aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III. Em cada uma das práticas, foi adotada uma postura descritiva e reflexiva em relação à organização do ambiente educativo, mais especificamente, o meio

envolvente, o estabelecimento educativo, o grupo/a turma, a sala e o tempo pedagógico. Igualmente, são apresentados os momentos de aprendizagem e uma reflexão crítica sobre a minha experiência nos diferentes contextos. É importante salientar que somente na Prática Pedagógica I foi desenvolvido o projeto de I-A, o qual é detalhado neste capítulo, destacando-se as estratégias de intervenção e a avaliação do mesmo.

Para finalizar, este relatório inclui as considerações finais, nas quais se reflete sobre o impacto e a relevância de todo este percurso académico de cinco anos, com ênfase nas experiências pedagógicas vivenciadas, na minha formação pessoal e profissional. Posteriormente, são patentes as referências e os normativos utilizados para fundamentar este relatório de estágio. Além disso, é de salientar que o relatório possui um CD-ROM, onde é possível aceder às planificações e aos diários de bordo das três intervenções pedagógicas.

PARTE I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Currículo na Educação

1.1. O Currículo e o Desenvolvimento Curricular

Ao abordar a Educação em Portugal, é essencial primeiramente entender o conceito de currículo e, por conseguinte, o seu desenvolvimento. Gaspar e Roldão (2007) consideram o currículo um dos pilares fundamentais de qualquer sistema educativo, pois somente através do mesmo e do seu desenvolvimento é que se torna provável a compreensão, inovação e melhoria da Educação. Alterações na estrutura do sistema, seja na organização escolar ou na seleção de métodos, resultarão apenas em mudanças periféricas, a menos que sejam acompanhadas por uma reconceptualização profunda do currículo, que constitui a essência do ensino (Morgado, 2000). Nesta linha de pensamento, o currículo emerge como instrumento crucial do ponto de vista prático, visto que há uma diferença entre o professor que atua com plena consciência das suas ações e do seu impacto no desenvolvimento global do aluno e aquele que simplesmente segue o programa estabelecido (Zabalza, 1994a).

O termo “currículo” tem sido alvo de debate de diversos autores de referência, pois é um conceito suscetível de múltiplas interpretações. Tal como afirma Ribeiro (1990), existe “uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (p. 11). Assim, por não existir uma única definição de currículo, este é considerado um conceito polissémico, complexo e ambíguo (Pacheco, 2001; Pacheco, 2005).

Ao nível etimológico, o termo “currículo” provém do latim da palavra *curriculum*, derivando do verbo *currere*, que nos remete para a ideia de trajetória e caminho a seguir (Morgado, 2000; Pacheco, 2001). Desta forma, o currículo pode ser considerado “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar”, abrangendo os conhecimentos, as atitudes e as habilidades considerados importantes a serem trabalhados ao longo da escolaridade (Zabalza, 1994a, p. 12).

Na perspectiva de Gaspar e Roldão (2007), o currículo é visto como um plano que orienta o professor no processo de ensino, determinando o que deve ser aprendido pelos alunos, sendo constituído de “o que, a quem e quando oferece, como e com que é oferecido” (p. 45).

Do ponto de vista de Pacheco (2001), o currículo pode ser definido a partir de duas perspectivas: a formal e a informal. A formal define o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar e como o plano de ação pedagógica, isto é, o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Já a perspectiva informal considera o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

Segundo Roldão (1999), o “currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola” (p. 26), pois em qualquer circunstância, “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Além de especificar as aprendizagens que se espera que os alunos adquiram, o currículo também envolve a organização e as metodologias aplicadas pelo docente.

Para Morgado (2000), o currículo é sempre uma solução, provisória e debatível em termos de valor e formas de expressão, para um problema na educação.

O currículo é um processo negociado, partilhado, é uma prática, que procura estabelecer a ligação entre a intenção e a realidade, um processo de (des)construção do conhecimento, condição essencial para com um mínimo de coerência conseguir preparar os alunos para serem cidadãos livres, activos e críticos, membros solidários e interventivos numa sociedade que se quer livre e democrática, aliás um dos princípios consagrados na Constituição da República Portuguesa e um dos fundamentos da Lei de Bases do nosso Sistema Educativo. (Pacheco, 1996, citado por Morgado, 2000, p. 32)

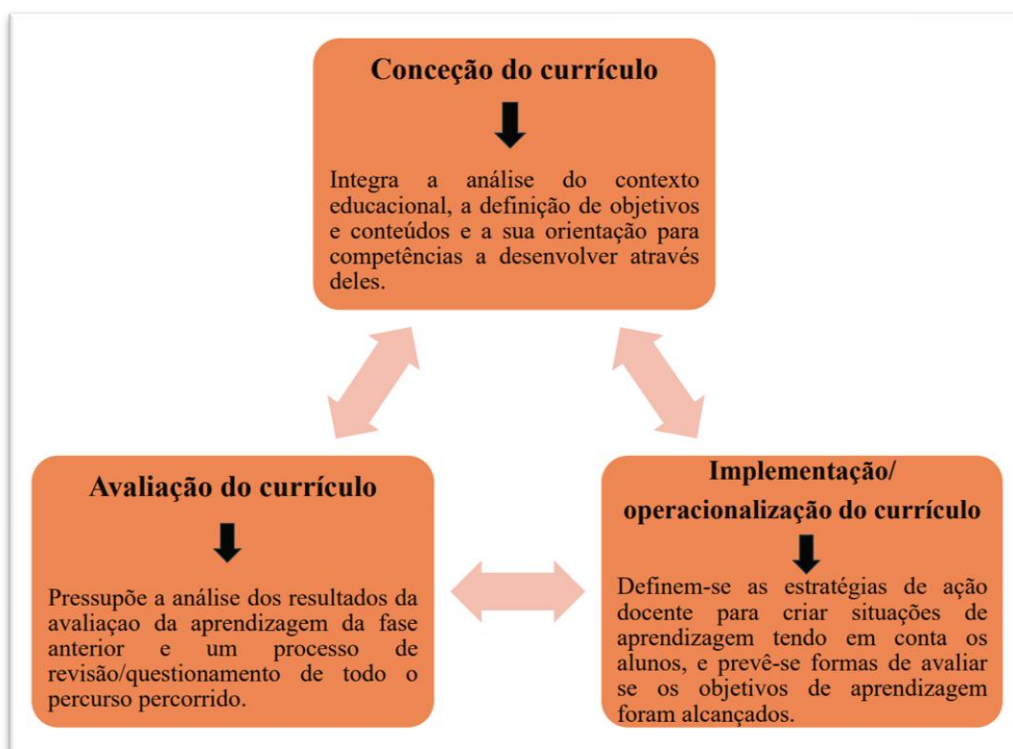
Embora existam várias definições e interpretações do conceito de currículo, todas partilham de uma ideia central, que o currículo é toda a ação educativa planeada e desenvolvida de forma intencional, envolvendo a participação de todos os agentes educativos e visando a formação global dos alunos. Desta forma, o conceito de currículo traduz-se a “um conceito de educação, traduzido por um processo contextualizado de

desenvolvimento interaccional e contínuo de cada indivíduo” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 193). Este processo é colocado em prática através do desenvolvimento curricular. Em conformidade com Gaspar e Roldão (2007), o “currículo, ao transpor-se do domínio conceptual para o domínio da aplicabilidade, sustenta o desenvolvimento curricular” (p. 31).

Neste sentido, o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo, pois o “currículo está permanentemente em desenvolvimento” e engloba diversas fases que se interligam, formando um sistema estruturado e coeso (Ribeiro, 1990, p. 7). Assim sendo, segundo Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular possui três fases, como ilustra a seguinte figura:

Figura 1

Fases do desenvolvimento curricular



Nota. Adaptado de Gaspar e Roldão (2007).

Na perspetiva de Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular é estruturado em três níveis principais: macro, meso e micro. Cada um apresenta diferentes escalas de decisão e ação. O nível macro abrange decisões tomadas num contexto mais amplo e central, envolvendo governos, ministérios da educação e outras entidades. Neste nível decidem-se, por exemplo, “os standards e competências de um currículo nacional”,

“os tópicos de maior relevância”, “questões de apoio financeiros aos níveis meso e micro”, entre outros. O nível meso diz respeito à escola, abrangendo direções de escola, conselhos escolares e tomam-se decisões como “o estabelecimento de objectivos e projectos curriculares específicos, decisões relativas a processos de ensino e aprendizagem, participação dos alunos na vida da escola”, entre outras. O nível micro trata das decisões e ações diretamente no ambiente de sala de aula, “onde as interações entre professores e alunos têm lugar”. A este nível devem ser considerados: “o currículo, o ensino, a aprendizagem e os aspectos metodológicos” (Boland e Letschert, 1995, citados por Gaspar & Roldão, 2007, p. 99).

Em suma, o desenvolvimento curricular, enquanto “operacionalizador do currículo”, é estruturado por fases que o definem como um processo de gestão da ação de ensinar e aprender, nomeadamente, conceção, implementação/operacionalização e avaliação (Gaspar & Roldão, 2007, p. 115). Estas três fases não se caracterizam por uma “sequência segmentar e atomística, meramente técnica, mas como um processo integrado e orientado por uma concepção planificadora e finalizadora que lhe dá sentido e lhe confere uma orientação estratégica face as objectivos e aos sujeitos” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 115). Além disso, na prática, os mesmos autores salientam que o currículo desenvolve-se por meio da articulação de diferentes níveis de decisão, cuja interação eficaz depende de uma estrutura curricular harmoniosa.

1.2. Organização Curricular em Portugal

Atualmente, a estrutura curricular em Portugal é orientada por diversos documentos curriculares e por uma legislação específica, que estabelecem diretrizes para a gestão do currículo na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º CEB.

Uma das primeiras diretrizes estabelecidas e que ainda hoje se encontra em vigor é a Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro, conhecida como a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Esta lei define o quadro geral do sistema educativo português, descrevendo-o como “um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3067). Além de estabelecer a estrutura organizacional de todo o sistema educativo, a LBSE apresenta os objetivos referentes a

cada grau de ensino e a organização curricular distribuída em diferentes níveis de gestão territorial, nomeadamente, central, regional e local (Pacheco, 2008). Esta lei abrange o ensino pré-escolar, a educação escolar, que inclui os níveis básico, secundário e superior, e as modalidades especiais de educação. Adicionalmente, o documento engloba a educação extraescolar, os apoios e complementos educativos, os recursos humanos e materiais, a administração, desenvolvimento e avaliação do sistema educativo, o ensino particular e cooperativo e, por fim, as disposições finais e transitórias.

O seu objetivo principal é garantir a educação para todos, isto é, uma escola para todos de carácter obrigatório e gratuito. Visa igualmente transmitir a ideia de que a escola deve fomentar:

o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068)

Nesta sequência de ideias, realço dois pilares fundamentais do sistema educativo, mais precisamente, a educação pré-escolar, que marca o início do percurso académico das crianças, e a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior), incluindo modalidades especiais e atividades de enriquecimento nos tempos livres. É primordial que o aluno tenha acesso a uma educação de qualidade, orientada para o desenvolvimento contínuo de capacidades, princípios e valores, desde o início até ao fim da escolaridade obrigatória. Desta forma, importa aprofundar, com base na LBSE e noutra legislação, a organização curricular da EPE e do 1.º CEB.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), que “consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar”, a EPE “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” e destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada no 1.º CEB (p. 670). A Lei Quadro foi a primeira legislação que estabeleceu a importância de definir orientações curriculares na EPE, que pudessem unificar e tornar visível o trabalho desenvolvido nos diversos estabelecimentos de EPE (Serra, 2004). Deste modo, a EPE tem como objetivos: proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da criança através de experiências democráticas; fomentar a inserção em grupos sociais

diversos, respeitando a pluralidade cultural e favorecendo a consciência do seu papel na sociedade; garantir a igualdade de oportunidades no acesso à escola e o sucesso na aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança, respeitando as suas características individuais e promovendo aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através de múltiplas linguagens; estimular a curiosidade e o pensamento crítico; promover condições de bem-estar e segurança; identificar inadaptações, deficiências e precocidades, proporcionando uma orientação adequada; e incentivar a participação das famílias no processo de aprendizagem (Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro).

O 1.º CEB, componente da "educação escolar" referenciada na LBSE, compreende quatro anos de escolaridade e dispõe de uma matriz curricular-base que inclui componentes essenciais do currículo, como Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Inglês, Apoio ao Estudo, Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Em conformidade com a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, no 1.º ciclo, “o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (p. 3070), sendo que um dos principais objetivos do ensino básico em geral é promover uma “formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3069).

Nesta linha de pensamento, para Silva et al. (2016) só faz sentido planear o Ensino Básico com base num trabalho integrado, que considera todo o período desde o nascimento até ao começo da escolaridade. Assim, é fundamental aprofundar a ideia de articulação curricular entre a EPE e o 1.º CEB, de modo a promover o sucesso académico dos alunos. Embora a EPE e o Ensino Básico “se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro”, logo é essencial que o Ensino Básico se baseie nos conhecimentos e experiências das crianças ao iniciarem a escolaridade obrigatória, promovendo uma integração que permita um crescimento contínuo e apoiado, desde as atividades lúdicas e criativas da EPE até às aprendizagens mais estruturadas do Ensino Básico (Serra, 2004, p. 76). A mesma autora refere que existem diferenças entre estes dois níveis, no que toca quer aos objetivos, quer às metodologias e, por essa razão, é que é tão necessário estabelecer uma articulação curricular para que o processo evolutivo natural da criança seja respeitado. Salienta

igualmente que enquanto “a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (p. 76). Por outras palavras, a continuidade assegura que o desenvolvimento seja contínuo e progressivo ao longo do percurso educativo da criança, enquanto a articulação refere-se à interligação entre partes diferentes do processo educativo, garantindo a integração fluida, coerente e harmoniosa das experiências e aprendizagens adquiridas anteriormente na fase seguinte. Somente desta forma “se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida” (Silva et al., 2016, p. 4), implicando “uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004, p. 78). Neste sentido, quanto mais os educadores e professores compreenderem as particularidades e as semelhanças entre a EPE e o 1.º CEB, maior é o seu conhecimento pedagógico e, conseqüentemente, maiores serão as oportunidades de sucesso para os alunos. Esta articulação e continuidade educativa é complementada e incentivada pelos diversos documentos curriculares, sendo estes, segundo o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho, o “conjunto de documentos em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (p. 2930). Por conseguinte, será realizada uma abordagem aos principais documentos curriculares que regem, atualmente, a Educação em Portugal, nomeadamente, na EPE e no 1.º CEB.

1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

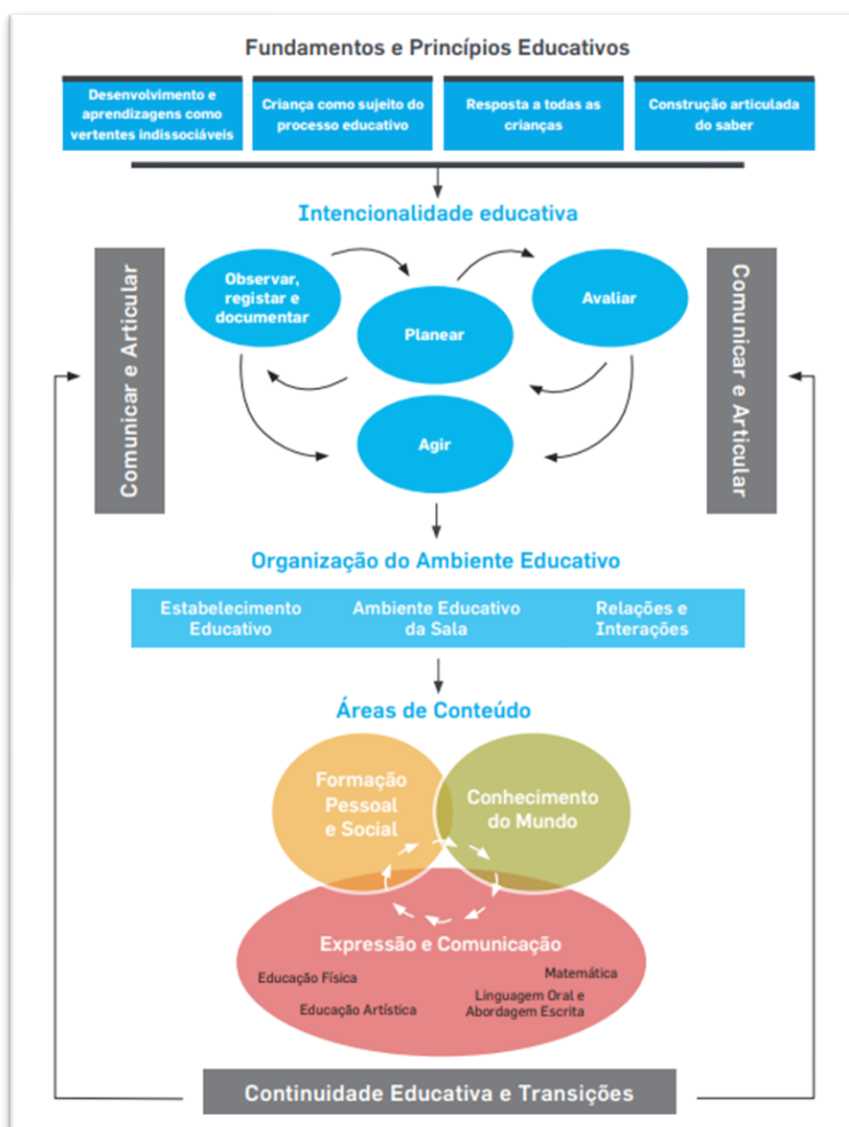
Em Portugal, a implementação curricular na EPE é alicerçada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que surgiram da necessidade de se instituir um ponto de referência comum para a educação de infância (Serra, 2004). Este documento, criado em 1997, estabelece um conjunto de princípios para apoiar os educadores de infância na sua ação pedagógica, orientando o processo educativo a desenvolver com as crianças (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, p. 9377). Diante da necessidade de atualização, uma nova versão foi apresentada em 2016, vigente a partir do ano letivo 2016/2017 e permanecendo até aos dias de hoje. Assim, importa referir que as OCEPE não são consideradas “um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características

das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Silva et al., 2016, p. 13).

As OCEPE encontram-se organizadas em três secções principais: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Na figura 2, é possível constatar a organização geral das OCEPE.

Figura 2

Organização das OCEPE



Nota. Retirado de Silva et al. (2016, p. 7).

O Enquadramento Geral está dividido em três subtópicos, sendo eles: . Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; Organização do ambiente educativo. Os fundamentos e

princípios da pedagogia para a infância refletem uma visão específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, destacando-se a importância ambiente relacional de qualidade em que cuidar e educar estão estreitamente interligados (Silva et al., 2016). O subtópico da intencionalidade educativa evidencia a ação do educador, assim como a reflexão sobre a prática, que lhe permite ajustar o planejamento de acordo com as características das crianças e do grupo. De salientar que esta intencionalidade permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva et al., 2016, p. 13). No que diz respeito ao subtópico da organização do ambiente educativo, este elucida a relevância da organização do estabelecimento de ensino, do ambiente educativo de sala e das relações entre os diversos intervenientes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

Em relação à segunda secção das OCEPE, esta apresenta as Áreas de Conteúdo, que são consideradas como “âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31). Deste modo, existem três áreas de conteúdo, nomeadamente, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo. A Área de Formação Pessoal e Social é considerada transversal, pois, apesar de ter objetivos e conteúdos específicos, está presente em todo o trabalho educativo, estando relacionada com a forma como as crianças interagem consigo mesmas, com os outros e com o mundo, num processo de “desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Silva et al., 2016, p. 33). A Área de Expressão e Comunicação integra diversas formas de linguagem indispensáveis para que as crianças interajam com os outros, interpretem e representem o mundo que as rodeiam, sendo esta área constituída por quatro domínios: o Domínio da Educação Física, que foca no desenvolvimento de capacidades motoras, promovendo a consciência corporal; o Domínio da Educação Artística, que abrange diferentes formas de arte para as crianças se expressarem e compreenderem o mundo, nomeadamente, Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, que destaca a importância do desenvolvimento de competências linguísticas, fazendo uso da leitura e da escrita em contextos reais; e, por último, o Domínio da Matemática, que enfatiza o papel da matemática na estruturação do pensamento e nas

aprendizagens futuras, facilitando a construção de conceitos e relações matemáticas (Silva et al., 2016). A Área do Conhecimento do Mundo engloba diversas ciências e remete para a curiosidade natural da criança, sendo que esta é estimulada por meio de oportunidades para aprofundar, relacionar e comunicar conhecimentos existentes, além de novas situações que incentivam a exploração, questionamento e descoberta, permitindo uma melhor compreensão do mundo (Silva et al., 2016).

A última secção, alusiva à Continuidade Educativa e Transições, aborda a importância de dar continuidade ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, iniciados em contextos familiares ou institucionais. Além do mais, “o desenvolvimento das potencialidades de cada criança no jardim de infância criará condições para que tenha sucesso na transição para o 1.º ciclo, numa perspectiva de continuidade das aprendizagens que já realizou” (Silva et al., 2016, p. 6).

Em suma, as OCEPE constituem-se num documento fundamental para a ação pedagógica dos educadores de infância, quer na elaboração das planificações, quer na implementação das estratégias, uma vez que fornece um conjunto de orientações essenciais que visam garantir uma educação de qualidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, uma educação pré-escolar de qualidade é um fator determinante para o sucesso escolar e para a qualidade de vida dos jovens e adultos (Silva et al., 2016).

1.2.2. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

A LBSE, no n.º 4 do artigo 2.º, refere que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p. 3068). Desta forma, a resposta às necessidades sociais e o objetivo de proporcionar um desenvolvimento integral aos alunos, requerem que o sistema educativo defina um perfil adequado aos desafios da sociedade contemporânea (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

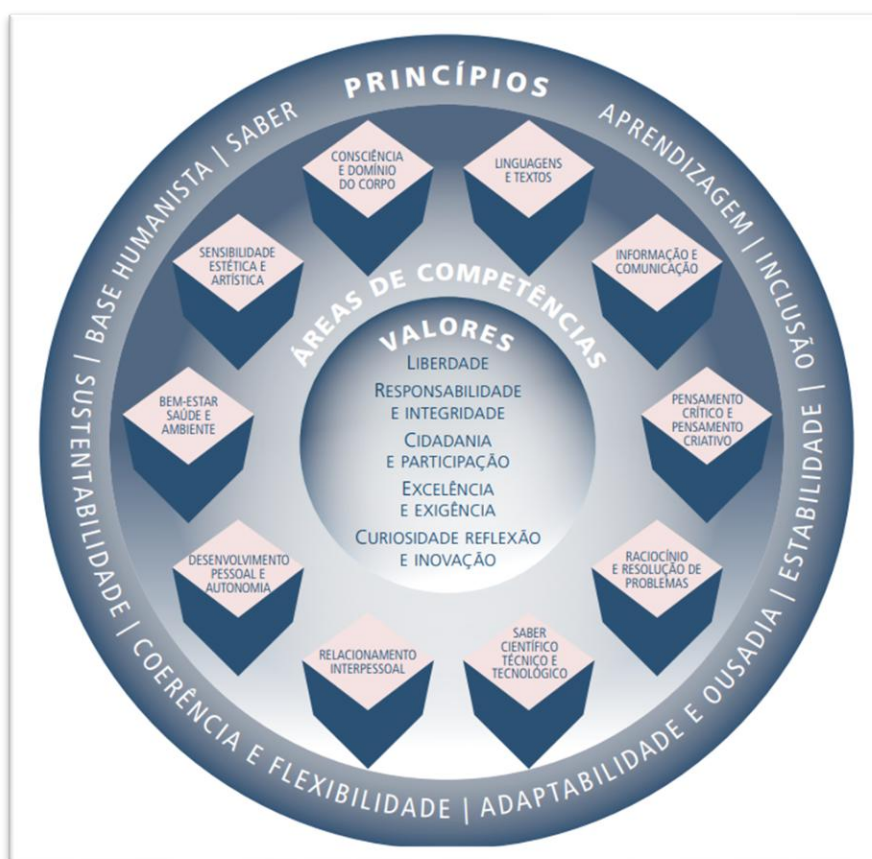
Neste sentido, em 2017, foi publicado o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, designado Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), cujo objetivo principal é assegurar que todos os jovens, que completam a escolaridade obrigatória,

adquiram competências, que interligam conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, permitindo-lhes investir continuamente na sua educação e agir de forma livre, informada e consciente perante os desafios atuais (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Este documento “constitui-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Em relação à sua estrutura, este está organizado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins et al., 2017, p. 9), como é possível verificar na figura 3.

Figura 3

Esquema conceptual do PASEO



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

Numa análise mais aprofundada, constatamos que os princípios “justificam e dão sentido a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins et al., 2017, p. 9), sendo eles: a Base

Humanista; o Saber; a Aprendizagem; a Inclusão; a Estabilidade; a Adaptabilidade e Ousadia; a Coerência e Flexibilidade; e a Sustentabilidade.

Quanto à visão, esta explica o que se espera dos jovens como cidadãos ao concluírem a escolaridade obrigatória. No que diz respeito aos valores, estes “são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis” (Martins et al., 2017, p. 9), mais especificamente, Liberdade, Responsabilidade e Integridade, Cidadania e Participação, Excelência e Exigência, Curiosidade, Reflexão e Inovação.

Por fim, as áreas de competências englobam competências entendidas como “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes”, que são fundamentais no perfil dos alunos, como é possível constatar na figura 4 (Martins et al., 2017, p. 19).

Figura 4

Esquema conceptual de competências



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 19).

O PASEO identifica dez áreas de competências transversais de “natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática” (Martins et al., 2017, p. 9), que devem ser desenvolvidas nas diversas disciplinas. De evidenciar que estas áreas são complementares, não apresentam uma hierarquia entre elas e, além disso, nenhuma corresponde especificamente a uma área curricular.

Em suma, o PASEO explicita o que se pretende que os alunos adquiram no final da escolaridade obrigatória, constituindo-se, assim, num documento essencial no desenvolvimento curricular, uma vez que “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins et al., 2017, p. 8). Importa ressaltar que para promover as diversas áreas de competências estabelecidas neste perfil, foram criados documentos

denominados Aprendizagens Essenciais (AE), que juntamente com o PASEO, orientam os docentes na ação pedagógica.

1.2.3. Aprendizagens Essenciais

De acordo com o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, para garantir um ensino de qualidade, é essencial proporcionar aprendizagens significativas, com conhecimentos consolidados e aplicados em situações reais, contribuindo para o desenvolvimento de competências avançadas. Acrescenta ainda que os documentos curriculares utilizados no ensino básico ao longo das últimas três décadas necessitavam de uma melhor articulação entre si e, conseqüentemente, de uma atualização, logo tornou-se primordial uma reorganização curricular, em consonância com o PASEO. Deste modo, foram estabelecidas as AE a partir do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, consideradas como:

o 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.

(DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930)

Neste seguimento de ideias, as AE referem-se a “cada uma das disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos diferentes anos de escolaridade” (Cosme, 2018, p. 19), estabelecendo os conteúdos, as competências e os objetivos específicos que devem ser abordados em cada disciplina. Contudo, não devem ser consideradas como uma tentativa de estabelecer objetivos mínimos, limitar a ação pedagógica dos professores ou isentá-los de uma reflexão contextualizada sobre os desafios curriculares que colocam a si próprios e aos alunos (Trindade, 2018). Na perspetiva de Cosme (2018), as AE constituem-se num documento de apoio às decisões curriculares dos docentes que visa favorecer a autonomia do processo em questão e promover a flexibilização das mesmas, propondo um conjunto de estratégias de ação e realizando uma articulação com PASEO.

Em conformidade com Roldão et al. (2017), as AE expressam uma tríade de elementos - conhecimentos, capacidades e atitudes - que explicitam o que é que os alunos devem saber, os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (ações necessárias para aprender) e o saber fazer a ele associado, isto é, o mostrar que aprendeu.

Nesta linha de pensamento, as AE são fundamentais para a prática docente, visto que oferecem diretrizes claras e precisas que auxiliam a organização e gestão curricular, assim como a construção das planificações. Além disso, este documento promove a autonomia e a flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite uma adaptação às necessidades e interesses dos alunos, possibilitando, assim, a exploração de diversas metodologias e estratégias pedagógicas para que os objetivos sejam atingidos e o ensino seja relevante e significativo para o desenvolvimento integral dos alunos. De salientar que nas minhas práticas pedagógicas no 1.º CEB as AE desempenharam um papel fundamental, visto que foram um referencial para a definição das estratégias pedagógicas e para a construção das planificações, cujo foco principal era garantir que os alunos adquirissem conhecimentos e competências essenciais para o seu desenvolvimento.

1.2.4. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

De acordo com o Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, em Portugal, é crucial desenvolver a formação cidadã para prevenir fenómenos que prejudicam a sociedade e o progresso do país, pois, segundo Monteiro et al. (2017), no cerne do debate atual, estão questões relacionadas com a sustentabilidade, a interculturalidade, a igualdade, a identidade e a participação na vida democrática. Neste sentido, a escola, enquanto espaço de aprendizagem e desenvolvimento de competências, revelou-se o lugar apropriado para a implementação da Estratégia de Educação para a Cidadania (ENEC) que incorpora:

um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. (Monteiro et al., 2017, p. 1)

Deste modo, a ENEC é considerada uma “estratégia que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). Assim, a componente de Cidadania e Desenvolvimento (CD), enquanto área de integração curricular transversal passou a integrar o currículo dos ensinos básico e secundário como sendo uma área de trabalho presente nas diversas ofertas educativas e formativas, com o objetivo de promover o exercício da cidadania ativa e a participação democrática, em contextos interculturais de partilha e de confronto de ideias sobre assuntos da atualidade (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Importa ressaltar que o surgimento da componente de CD “não aconteceu por acaso nem é, tão-pouco, uma ocorrência inédita no sistema educativo português” (Trindade & Cosme, 2019, p. 11), uma vez que já na LBSE se consagra a dimensão da cidadania “como uma dimensão estruturante do processo de formação que às escolas compete promover” (Trindade & Cosme, 2019, p. 12).

A CD é implementada nas escolas de acordo com três abordagens complementares: abordagem transdisciplinar no 1.º CEB; disciplina independente no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e componente do currículo desenvolvida transversalmente com a colaboração de todas as disciplinas e componentes de formação no ensino secundário (Monteiro et al., 2017). No que concerne à sua operacionalização, existem diferentes domínios que estão organizados em três grupos (Figura 5): “o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade” (Monteiro et al., 2017, p. 7).

Figura 5*Domínios da componente de Cidadania e Desenvolvimento*

Nota. Retirado de Monteiro et al. (2017, p. 7).

Neste sentido, o processo de operacionalização da componente de CD assume modos e formatos diferenciados, pois depende do ano e ciclo de escolaridade, assim como da estratégia definida por cada agrupamento de escolas e das decisões que os professores e alunos possam assumir nos espaços das turmas que partilham (Trindade & Cosme, 2019).

Em suma, a componente de Cidadania e Desenvolvimento desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes, críticos e responsáveis, capazes de participar ativamente na sociedade. Tal como afirmam Trindade e Cosme (2019), a área de CD constitui-se num “instrumento propulsor de formação pessoal e social dos estudantes” (p. 26), pois proporciona o desenvolvimento de aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural (Monteiro et al., 2017).

Capítulo II – A Profissionalidade Docente

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

Educar exige muito mais do que simplesmente transmitir conhecimentos ou supervisionar atividades. O educador de infância e o professor desempenham um papel crucial na garantia de uma educação de qualidade e no desenvolvimento integral dos alunos. Na perspectiva de Marchão (2012), são profissionais que ensinam, que têm a função de fazer aprender, de criar e gerir processos de aprendizagem em contextos interativos.

O educador de infância é “alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 16). Assim, os educadores precisam de desenvolver competências que aprimorem os seus conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, sendo que as suas competências não se centram no ato de ensinar, mas principalmente no de fazer aprender e de educar (Marchão, 2012). Neste seguimento de ideias, é essencial planear atividades que permitam às crianças desenvolver a sua criatividade, autonomia e curiosidade, possibilitando-lhes adquirir aprendizagens envolventes e significativas (Silva et al., 2016).

Relativamente aos professores do 1.º CEB, estes têm igualmente um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo responsáveis por desenvolver uma variedade de estratégias pedagógicas para que objetivos das AE e do PASEO sejam alcançados. De salientar que o professor deve ter em conta os interesses e necessidades dos alunos, a fim de promover aprendizagens significativas. Além disso, tem a responsabilidade de interligar os conteúdos com os objetivos, as estratégias pedagógicas e a avaliação, assim como gerir adequadamente os recursos disponíveis (Peterson, 2003). Em conformidade com Freire (2012), o docente deve ter consciência de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, devendo, assim, estar aberto à curiosidade e às perguntas dos alunos e ser reflexivo e crítico em relação à sua função (p. 55). Na mesma linha de pensamento, o objetivo do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo, mas antes que saibam aplicá-

lo (Cardoso, 2013). Além do mais, ser professor também significa aprender com os alunos numa relação de complementaridade e de busca da razão, do conhecimento e de um sentido ético para a vida (Cardoso, 2013).

A prática docente, além de ser orientada pela LBSE, é igualmente complementada pelo DL n.º 240/2001 e pelo DL n.º 241/2001, ambos de 30 de agosto, que abordam o perfil dos educadores/professores. O DL n.º 240/2001 determina o perfil geral do desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, que estabelece referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Este DL evidencia quatro dimensões distintas: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que concerne ao DL n.º 241/2001, este aprova o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Neste DL, os perfis do educador e do professor abrangem dois tópicos essenciais, nomeadamente, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

O perfil específico do educador de infância, relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, salienta que o educador gera e desenvolve o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, p. 5572). Na integração do currículo, é evidenciado que o educador utiliza o conhecimento e as habilidades para desenvolver um currículo integrado na área da expressão, da comunicação e do conhecimento do mundo.

Quanto ao perfil específico do professor do 1.º CEB, na conceção e desenvolvimento do currículo, este deve desenvolver o currículo no contexto de uma escola inclusiva e promover aprendizagens essenciais através das áreas curriculares. Na integração do currículo, o professor promove o desenvolvimento de habilidades sociais, no contexto de uma cidadania ativa e responsável.

Em suma, os educadores são responsáveis por criar ambientes enriquecedores e estimulantes que favoreçam uma aprendizagem global. Já os professores têm o papel de promover a aquisição de determinados conhecimentos, atitudes e valores, preparando, assim, os alunos para o futuro. Contudo, ambos são cruciais e, tal como afirma Cardoso (2013), a existência de bons professores/educadores é importante para a sociedade, uma vez que são as suas estratégias pedagógicas e a sua forma de atuar que poderão fazer

melhores alunos. Além do mais, ser docente “é uma profissão única, insubstituível”, pois é aquela que “torna as outras profissões possíveis” (Cardoso, 2013, p. 37).

2.2. A Planificação Como Elemento Orientador e Suporte da Ação Docente

A planificação é um instrumento fundamental na prática pedagógica, pois permite ao docente organizar, preparar e estruturar as suas aulas. Na perspectiva de Cosme et al., (2021), a planificação é uma tarefa exigente e, para que possa ser considerada como elemento orientador e referencial da prática pedagógica, implica uma reflexão a vários níveis, isto é, que os docentes reflitam sobre as suas próprias opções e decisões pedagógicas (Cosme et al., 2021).

De acordo com Silva et al. (2016), a planificação é de grande relevância para o educador de infância, visto que permite-lhe refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de as adaptar ao grupo, prevenindo situações e experiências de aprendizagem e organizando materiais e recursos essenciais à sua concretização. Neste sentido, os mesmos autores salientam que planear possibilita antecipar o que é fundamental desenvolver com as crianças, mas também agir, tendo por base o que foi planeado e as oportunidades de aprendizagem não previstas.

Segundo Zabalza (1994a), a planificação é uma ferramenta que possibilita planear as “nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (p. 48). Assim, planificar é “um ato de decisão, de coragem e de responsabilidade” (Cosme et al., 2021, p. 90), pois as decisões que o docente toma durante este processo influenciam a aprendizagem dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

A criação de uma relação entre o ensino e a aprendizagem dentro de uma sala de aula implica diferentes tipos de planificação: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo. A planificação a longo prazo define os conteúdos que serão abordados ao longo de todo o ano letivo, sendo que o professor realiza a distribuição desses conteúdos pelos três períodos letivos ou semestres, tendo em consideração o tempo necessário para outras atividades e avaliações. A planificação a médio prazo é mais detalhada e é feita para todas as áreas curriculares, na qual consta os objetivos, as estratégias e as atividades, assim

como o número de aulas que o docente determinou na planificação a longo prazo. Por último, a planificação a curto prazo diz respeito à planificação de uma aula, que caracteriza-se por ser minuciosa e engloba as estratégias de intervenção, as atividades a serem realizadas e o tempo dedicado a cada tarefa (Silva & Lopes, 2015). Todas estas planificações permitem ao docente estruturar e organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e coerente, garantindo que os objetivos previstos sejam alcançados e que as aulas sejam bem planeadas e executadas.

A planificação a curto prazo reúne um conjunto de decisões que orientam o trabalho do docente e dos alunos e, para a sua elaboração, existem três questões fundamentais que deveram ser tidas em conta: “O que é importante que os alunos aprendam?, Que atividades devo proporcionar para que aprendam? e Como posso verificar se aprenderam o pretendido?” (Silva & Lopes, 2015, p. 4). Neste sentido, os mesmos autores destacam que uma planificação deve incluir vários elementos essenciais: a especificação dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados, as estratégias e atividades para atingir esses objetivos, a definição das estratégias de avaliação e as atividades que podem resolver as dificuldades dos alunos. Assim, planificar é um processo complexo e de decisão, que exige muita dedicação, trabalho e reflexão por parte do professor (Silva & Lopes, 2015). Importa igualmente salientar que a planificação influencia e é influenciada pela própria aula, evidenciando, assim, uma flexibilidade que permite ajustes e alterações de forma a responder a possíveis imprevistos (Shön, 1997, citado por Cosme et al., 2021).

Em síntese, a planificação assume-se como um elemento orientador da ação docente. Nas minhas práticas pedagógicas, utilizei a planificação a curto prazo, uma vez que planeei detalhadamente cada aula tendo em conta os temas e conteúdos que a educadora/professora cooperante pretendia abordar. É, de facto, uma tarefa que exige muito trabalho, cuidado e dedicação, mas que é indispensável na prática docente, pois como afirmam Silva e Lopes (2015) sem “um plano, o que é fácil torna-se difícil; com um plano, o difícil torna-se fácil” (p. 3). Além disso, ao longo das práticas, deparei-me com situações inesperadas, que impossibilitaram o cumprimento da planificação, tais como, a gestão do tempo, a ocorrência de atividades imprevistas e a necessidade de dedicar mais tempo a determinados conteúdos. Por estes motivos, foi necessário realizar ajustes na planificação, destacando novamente uma das suas principais características: a flexibilidade.

2.3. O Docente Reflexivo e Investigador

Na educação, o professor tem o papel de planificar e desenvolver atividades de acordo com as aprendizagens essenciais e, para tal, “recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5570). Neste sentido, a reflexão é um dos pilares fundamentais da formação e prática docente, sendo considerada como “promotora do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 30).

A reflexão na prática docente permite ao professor compreender melhor as suas ações, estratégias, metodologias de ensino, assim como o desenvolvimento dos alunos. Ao refletir, o professor aperfeiçoa a sua prática, ajudando-o a evoluir continuamente. Em conformidade com Alarcão (2011), os docentes devem ser seres pensantes, intelectuais, com capacidades para gerir a sua prática profissional de forma eficaz. Neste seguimento de ideias, a profissão docente pressupõe a capacidade de:

reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos de acção. (Roldão, 1999, p. 116)

Além disso, a atitude reflexiva do docente permite que este se torne mais autêntico e consciente da sua ação, melhora o seu relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e da aprendizagem, alinhando-se com a visão de Freire (2012), que defende que a reflexão é o momento chave para a formação e crescimento profissional, pois só “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 49). Por outras palavras, refletir sobre o que se faz é fundamental para aprimorar a prática docente, pois permite ao professor identificar o que é necessário melhorar, adaptar as suas metodologias e, assim, oferecer um ensino mais eficaz e significativo.

No entanto, um professor não deve apenas refletir sobre as suas práticas, mas também atuar como um investigador, visto que a educação está em constante mudança. Por esta razão, ser docente investigador exige a procura de novas estratégias e metodologias, de forma a aprimorar e inovar o processo de ensino-aprendizagem. Tal como afirma Alarcão (2001), ser professor-investigador significa, em primeiro lugar, adotar uma postura intelectual e crítica, questionando-se constantemente e organizando-se de forma a, diante de situações problemáticas, investigar intencionalmente e de forma sistemática, visando uma melhor compreensão e solução.

Na perspetiva de Sousa (2005), a investigação contribuiu para que os professores se sintam mais motivados e interessados no desempenho da sua profissão. O mesmo autor refere ainda que a realização de uma investigação, as entrevistas, as observações, a recolha e o tratamento dos dados, bem como a reflexão sobre as conclusões e a descoberta de novos métodos, “são desafios intelectuais que muito estimulam os professores” (p. 30).

Em síntese, um professor reflexivo e investigador é, sem dúvida, uma mais-valia para uma educação de qualidade, pois procura constantemente conhecer e implementar novas estratégias, de modo a evoluir e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos alunos. Relativamente às minhas práticas pedagógicas, fui professora estagiária reflexiva e também investigadora, pois todos os dias refleti sobre a minha prática nos diários de bordo e, além disso, tive a oportunidade de implementar um projeto de investigação-ação na prática pedagógica na EPE. Na perspetiva de Altet (2019), a reflexão na formação inicial de professores é essencial, pois ajuda os “estagiários a compreender como eles agem e aprendem o seu ofício refletindo a partir e sobre as suas ações; é dar-lhes o poder de agir descobrindo o seu próprio pensamento e o seu próprio funcionamento”, tornando a reflexão num instrumento de questionamento e de análise crítica das práticas (p. 49).

Capítulo III – Aprendizagem: Opções e Estratégias de Intervenção Pedagógica

3.1. O Construtivismo

Na educação, as práticas pedagógicas estão em constante evolução, com o intuito de encontrar métodos mais eficazes para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o construtivismo emerge como uma abordagem pedagógica capaz de dar resposta às limitações dos modelos tradicionais de ensino, proporcionando uma visão inovadora sobre como o conhecimento é adquirido e desenvolvido.

Na perspetiva de Nunes (1990), “Piaget é, sem dúvida, o maior nome do construtivismo” (p. 22). Este psicólogo e epistemólogo suíço desenvolveu a teoria do desenvolvimento cognitivo, que moldou profundamente a compreensão sobre o modo como as crianças aprendem e constroem o conhecimento. Neste sentido, segundo Kamii (1988), o construtivismo é o “processo pela qual um indivíduo elabora a sua própria inteligência adaptativa e o seu próprio conhecimento” (p. 33), considerando, assim, o indivíduo como “uma construção própria que se vai desenvolvendo a partir do seu próprio sistema cognitivo, das suas experiências e vivências, e do ecossistema em que se insere” (Gago, 2012, p. 24).

Na produção do conhecimento por cada ser humano, Piaget considerava importantes as suas estruturas de pensamento e os esquemas que as organizam (Valadares & Moreira, 2009). Os mesmos autores referem que cada esquema está associado a uma ação e quando uma ação é repetida diversas vezes, o esquema associado a essa ação também se repete e, com o tempo, torna-se consolidado. Salientam ainda que os esquemas e as estruturas estão em constante mudança, mas existem duas funções que acompanham esse desenvolvimento: a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se à integração de novas informações nas estruturas cognitivas já existentes, possibilitando que o indivíduo compreenda novas situações a partir do que já conhece, ou seja, não há alteração nas estruturas. Já a acomodação envolve a modificação dessas estruturas cognitivas para incorporar novas informações, pois estas não se adaptam aos esquemas prévios, resultando numa reorganização do conhecimento e na adaptação a novas circunstâncias (Valadares & Moreira, 2009).

Lev Vygotsky foi também um psicólogo que se debruçou sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças. Tanto Vygotsky como Piaget, defendem a ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o indivíduo, o objeto e outros indivíduos (Marques, 2007). Contudo, Vygotsky deu relevância ao relacionamento e interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento (Onrubia, 2001).

Um conceito central na teoria de Vygotsky, que complementa a sua perspectiva relativamente ao desenvolvimento cognitivo, é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP define-se como “a distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial” (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1997, p. 35), ou seja, é a distância do que uma pessoa consegue realizar de forma independente e o que pode alcançar com a ajuda de uma pessoa mais experiente (Vygotsky, 1979, citado por Onrubia, 2001; Fino, 2001). Nas palavras de Vigotski (2008), a ZDP define “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (p. 98). Neste sentido, a ZDP pode ser apoiada pela interação adulto-criança ou entre crianças com distintos níveis de competência (Cardona et al., 2021) e é um espaço onde se torna possível iniciar o processo de construção, adaptação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento, que é essencial na aprendizagem (Onrubia, 2001). Vygotsky (1986, citado por Vasconcelos, 1997) considera, então, que “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha” (p. 36).

Nesta linha de pensamento, o papel do docente é importante para facilitar o acesso à ZDP e tem sido aprofundado e detalhado por diversos autores que o denominaram como “colocação de andaimes” (Cardona, 2021). A noção de *scaffolding* (colocar andaimes) foi introduzida por Wood e Bruner e significa que o professor incentiva a criança a resolver um problema específico, colocando andaimes que possibilitem à criança desenvolver as suas competências e conhecimentos (Vasconcelos, 1997; Fino, 2001). A autora ressalta que o *scaffolding* não simplifica a tarefa em si. Pelo contrário, mantém a dificuldade da tarefa, porém simplifica o papel da criança a partir da intervenção do adulto. Assim, trata-se simplesmente de uma ajuda, pois a construção é o aluno quem concretiza (Solé & Coll, 2001).

Desta forma, o professor atua como um facilitador ou mediador do conhecimento, que acredita que os alunos têm a capacidade de aprender de forma autónoma, logo só tem de colocar os alunos em processos de colaboração e partilha (Cosme et al., 2021). Assim,

a criança deve estar envolvida na aprendizagem de forma ativa e construir o seu próprio conhecimento através da interação com o mundo que a rodeia (Spodek & Brown, 1996).

O construtivismo representa uma abordagem pedagógica contrária à “conceção bancária”, designada por Freire (2018), em que o professor realiza meros depósitos que os educandos recebem, memorizam e repetem (p. 64). Nesta visão, o saber “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”, ou seja, “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (Freire, 2018, p. 64-65). No entanto, não é este tipo de educação que se pretende, logo é necessário reconhecer a importância da visão construtivista, pois esta valoriza a aprendizagem ativa, na qual os alunos controem o seu próprio conhecimento. Tal como afirma Cardona et al. (2021), aprender não se resume a adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades já definidos, mas a que as crianças construam ativamente a sua aprendizagem, incorporando novos conceitos na compreensão que já têm sobre o mundo ao seu redor, tendo o professor um papel mediador.

3.2. A Importância do Brincar

Nos séculos XVIII e XIX, quando as primeiras escolas de educação infantil começaram a surgir na Europa Ocidental, o brincar não era considerado valioso e fundamental, uma vez que acreditava-se que as crianças necessitavam de instrução (Smith, 2005). No entanto, alguns autores e educadores, mais precisamente, no século XX, começaram a destacar a importância do desenvolvimento espontâneo da criança, reconhecendo o brincar como uma componente fundamental no desenvolvimento social, intelectual, criativo e pessoal da criança, sendo esta ação “vital para a aprendizagem das crianças e, portanto, vital na escola” (Smith, 2005, p. 29). Ainda assim, é um tema muito debatido nos contextos educacionais atualmente devido à sua importância ao nível do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança (Silva & Sarmiento, 2017).

Neste sentido, o brincar é um ato natural e essencial no desenvolvimento integral das crianças. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), este caracteriza-se por ser uma atividade natural e espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se distingue pelo prazer, liberdade, imaginação e exploração. Onofre (1997, citado por Pereira & Neto, 1999), expande a definição anterior, afirmando que o brincar é “um fenómeno permanente e complexo”, ou seja, “por um lado é a vivência mais natural e

espontânea da criança” e “por outro é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objecto ou uma situação” (pp. 93-94).

Segundo Ferland (2006), o brincar é “uma atitude subjectiva em que prazer, sentido de humor e espontaneidade caminham lado a lado, que se traduz num comportamento escolhido livremente e da qual não se espera qualquer rendimento específico” (p. 53).

Neste seguimento de ideias, o brincar é uma atividade única que possibilita à criança explorar o mundo que a rodeia, as pessoas e os objetos, assim como, descobrir-se e conhecer-se a si própria, facilitando a integração no mundo das relações sociais (Solé, 1992). Deste modo, contribui para o desenvolvimento pessoal da criança e esta aprende igualmente a se relacionar com os outros. Silva et al. (2016) acrescentam que, através do brincar, a criança expressa a sua identidade e personalidade, desenvolve a sua curiosidade e criatividade, interliga aprendizagens, aprimora as suas competências sociais e de iniciativa, bem como assume responsabilidades.

A criança, ao brincar, está a desenvolver um “saber-fazer e um saber-ser”, isto é, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá fazer uso em diversas situações do seu quotidiano e mesmo ao longo da sua vida, realçando a ideia de que a criança, através do brincar, “treina-se para a vida real” (Ferland, 2006, p. 43). Por outras palavras, através do brincar a criança adquire competências que são úteis não só para as brincadeiras, como também para as situações reais do dia a dia, sendo esta ação uma forma de a criança se preparar para enfrentar desafios futuros. Esta perspetiva assemelha-se à de Solé (1992), que considera o brincar como uma aprendizagem para a vida adulta, não podendo ser considerado como um passatempo ou diversão.

Além disso, o brincar desempenha um papel fundamental na estimulação da inteligência, pois permite que a criança liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, favorecendo igualmente a concentração e atenção para as diversas situações do quotidiano (Silva & Sarmiento, 2017). Identicamente, Smith (2005) aponta que o brincar é a forma ideal de desenvolver a criatividade e a imaginação, visto que as crianças são livres para experimentar novas ideias no brincar e expressam-se à sua maneira. Além do mais, através do brincar, a criança não só explora o mundo e constrói o seu conhecimento, como também ativa a imaginação, aprende a respeitar o outro e desenvolve o sentimento de grupo (Teles, 1997, citado por Silva & Sarmiento, 2017).

Contudo e apesar das vantagens mencionadas anteriormente, Ferland (2006) refere que, na nossa sociedade, o brincar ainda é pouco valorizado, pois este não é visto

como uma forma eficiente de utilizar o tempo. Embora a sociedade gaste muito dinheiro na compra de brinquedos, muitas vezes não reconhece o valor inerente da brincadeira, negando, assim, à criança o direito de brincar livremente (Silva & Sarmiento, 2017). As mesmas autoras salientam ainda que uma boa brincadeira não requer nada de muito caro ou sofisticado, pois “o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança”, mas sim “o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo” (p. 43).

Para concluir, é fundamental reconhecer que o brincar transcende a mera diversão e configura-se como uma ação fundamental no desenvolvimento global das crianças. Ao brincar, as crianças não só exploram e compreendem o mundo circundante, como também constroem competências emocionais, cognitivas e sociais que serão cruciais ao longo da sua vida. Deste modo, é importante promover um ambiente que valorize e estimule o brincar livre e espontâneo, tal como realizei na minha prática pedagógica, na qual recorri a materiais de fácil acesso e sem custo adicional, que possibilitaram às crianças desenvolver a sua imaginação e criatividade.

3.3. Os Recursos e Materiais Didáticos

No contexto educativo, os recursos e materiais desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que estes, ao serem atenciosamente selecionados e utilizados, proporcionam experiências significativas e enriquecedoras aos alunos.

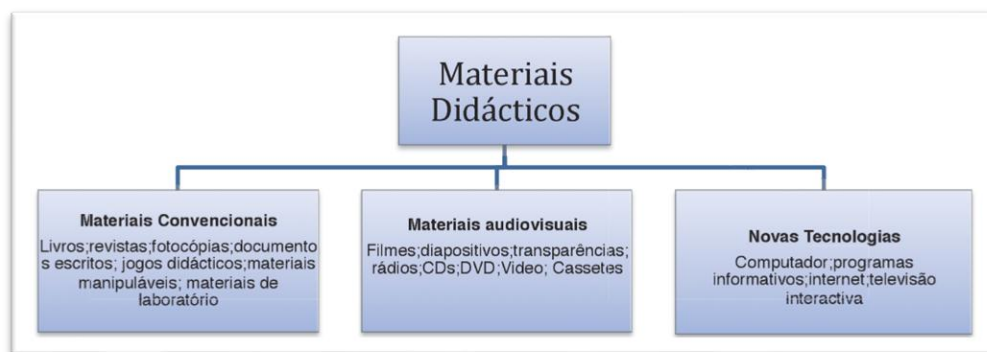
Na perspetiva de Cardoso (2019), os recursos didáticos referem-se a todos os elementos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de forma a atingir os objetivos previstos. Estes permitem ao aluno “aprender com compreensão sobre um determinado tema” (Cosme et al., 2021, p. 97). Assim, a escolha e/ou elaboração dos recursos didáticos constituem-se essenciais para a construção de ambientes impulsionadores de aprendizagens, apoiando e facilitando os alunos ao longo de todo o processo educativo (Cosme et al., 2021). Na visão de Santos (2013), qualquer elemento que se encontre no ambiente onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar num recurso didático, desde que seja utilizado adequadamente, pois facilitam simulações de situações, experimentações e demonstrações. Quanto aos materiais didáticos, estes são aqueles cuja presença, manipulação e exploração, incentivam o desenvolvimento de diversas

capacidades, atitudes e destrezas, consistindo-se, assim, em instrumentos essenciais para a aprendizagem (Caldeira, 2009). Por outras palavras, são todos os materiais que podem ser utilizados e explorados pelos alunos de forma a alcançar os objetivos pretendidos numa atividade (Botas & Moreira, 2013).

Na visão de Graells (2000, citado por Botas & Moreira, 2013), existem três tipos de materiais didáticos: materiais convencionais, materiais audiovisuais e novas tecnologias, como é possível constatar na figura 6.

Figura 6

Tipos de materiais didáticos



Nota. Retirado de Graells (2000), citado por Botas & Moreira (2013, p. 258).

Neste sentido, o professor não deve apenas transmitir conteúdos, mas também deve utilizar recursos e materiais que enriqueçam a experiência de aprendizagem dos alunos, uma vez que Mansutti (1993, citado por Botas & Moreira, 2013) defende que quanto mais a criança explora os materiais que existem ao seu redor, maior será a capacidade de interligar factos e ideias, permitindo-lhe formular as suas próprias conclusões. Além disso, o professor assume um papel fundamental na utilização dos materiais didáticos, pois é ele o responsável por decidir quando e por que razão cada material deve ser utilizado e manipulado (Botas & Moreira, 2013). Esta responsabilidade envolve uma análise cuidadosa do que cada material pode oferecer em termos de facilitação da aprendizagem e tendo em conta os objetivos que se pretende alcançar, de modo a averiguar se o material é adequado. O professor deve considerar o conteúdo, assim como as idades, características e necessidades dos alunos. Serrazina (1990, citado por Botas & Moreira, 2013) salienta que “o mais importante não é o material em si, mas a experiência significativa que esse deve proporcionar ao aluno, uma vez que a utilização dos materiais, por si só, não é sinónimo ou garantia de uma aprendizagem significativa”,

ênfatizando, assim, o papel relevante do professor na planificação dos materiais didáticos nas aulas (pp. 262-263).

Em suma, os recursos e materiais didáticos desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizados como pontes entre o conhecimento teórico e a prática, ou seja, uma forma de relacionar a teoria e a prática, pois, por vezes, os alunos só aprendem quando efetivamente praticam e exploram. A utilização dos materiais não só enriquece as aulas, tornando-as mais dinâmicas e interativas, mas também promove um ambiente de aprendizagem mais significativo e capaz de atender às necessidades dos alunos. Na minha prática pedagógica, tanto na EPE como no 1.º CEB, recorri a recursos e materiais diversos para melhor atingir com os objetivos previstos e proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras e significativas.

3.4. A Utilização de Jogos Pedagógicos

Os jogos têm um papel fundamental nas atividades lúdicas e no processo de ensino-aprendizagem, pois são utilizados como ferramentas para alcançar os objetivos educacionais e, simultaneamente, para o crescimento e desenvolvimento integral dos alunos (Kishimoto, 2011).

De acordo com Kishimoto (2011), o jogo surge como um recurso pedagógico para o docente e como uma atividade prazerosa para a criança, podendo, assim, existir duas perspetivas distintas relativas ao jogo: no sentido amplo, ele é visto como um material ou situação que oferece à criança a liberdade de explorar em ambientes estruturados pelo docente, visando o desenvolvimento global da criança; no sentido restrito, o jogo é considerado um recurso ou situação que implica ações orientadas com o objetivo de adquirir determinados conteúdos ou capacidades. Estas duas perspetivas, acabam por refletir as funções do jogo na educação: a função lúdica, que remete para o prazer e diversão; e a função educativa, que se visa a aquisição de conhecimentos e conceitos específicos (Kishimoto, 2011). Desta forma, o jogo não é somente um meio de exploração e desenvolvimento geral, mas também um recurso pedagógico eficaz que pode ser utilizado para alcançar objetivos educacionais específicos. Tal como afirma Wassermann (1990), o jogo, no contexto educativo, “é o meio através do qual os conteúdos curriculares são aprendidos de uma forma inteligente e reflectida, e, uma vez que o jogo envolve

sempre desafios ao pensamentos dos alunos, o pensamento torna-se o meio de aprendizagem” (p. 41).

Na visão de Rubin et al. (1983, citados por Neto, 2001), o “jogo promove o desenvolvimento cognitivo (...), capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar informação” (p.195). Além disso, a criança ao jogar com outros envolve-se numa variedade de interações sociais, que promovem a cooperação, mas também a competição (Silva et al., 2016).

Na ótica de Chateau (1975), o jogo é muito mais do que uma simples atividade lúdica, é uma preparação para a vida, pois através do mesmo a criança conquista, pela primeira vez, a autonomia, a personalidade, assim como habilidades práticas essenciais para o futuro. Deste modo, o jogo pode ser considerado como “um desvio que conduz finalmente à vida séria, como um projecto de vida séria que esboça, com antecedência, essa vida” (Chateau, 1975, p. 29). Nesta linha de pensamento, o jogo é fundamental para a criança descobrir e antecipar comportamentos superiores, logo a infância funciona como preparação para a vida adulta (Chateau, 1975). Deste modo, “o jogo para a criança é o mesmo que o trabalho desempenhado pelo adulto” (Silveira & Cunha, 2014, p. 48). Por outras palavras, o trabalho é uma atividade central na vida adulta, pois permite ao indivíduo se desenvolver e alcançar metas. Através do jogo a criança aprende, experimenta, e enfrenta desafios que a ajudam a crescer e a se desenvolver.

Para Piaget (1975), os jogos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento intelectual da criança e podem ser classificados em três grandes tipos, cada um correspondendo a uma fase específica do desenvolvimento cognitivo da criança: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras. Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer, mais precisamente, durante os primeiros 18 meses de vida (fase sensorio-motora), e consistem na repetição de sequências de ações e manipulações por simples prazer. Os jogos simbólicos surgem no segundo ano de vida (fase pré-operatória), quando a criança começa a usar a representação e a linguagem para explorar o mundo. Neste tipo de jogos, a criança vai além da mera manipulação e usa a sua imaginação para transformar objetos e situações e, desta forma, representar a realidade. À medida que a criança cresce, esses jogos estão cada vez mais ligados à realidade. Por fim, os jogos de regra, representam uma mudança significativa da atividade individual para a interação social. Este tipo de jogo predomina entre os 7 e 11 anos (fase das operações concretas) e

apresenta um novo elemento, a regra, que é essencial para regular e organizar a dinâmica dentro do jogo.

Neste sentido, é essencial que os docentes compreendam o quão importante são os jogos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, tal como afirma Pereira (2009, citado por Silveira & Cunha, 2014), o jogo e a criança caminham juntos, pois este contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e sociabilidade. Além disso, é uma ótima estratégia de ensino-aprendizagem, pois a existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem permite às crianças assimilar mais facilmente conceitos e conteúdos (Neto, 2001). Por esta razão, dinamizei diversos jogos ao longo das minhas práticas pedagógicas para também motivar e despertar o interesse dos alunos, tornando, assim, as aulas mais dinâmicas e enriquecedoras.

3.5. Atividades Experimentais

Na atualidade, a literacia científica é essencial em diversos momentos da vida (Costa, 2009). Neste sentido, formar e preparar os alunos para alcançar essa competência exige que o ensino das Ciências seja abordado de uma forma diferente da tradicional, colocando o aluno no centro da aprendizagem e preparando-o para o futuro (Figueiroa, 2010). Tal como afirma Chassot (2000, citado por Cachapuz et al., 2002), um dos principais objetivos de educar ciências é precisamente formar “cidadãos cientificamente cultos capazes de participar activamente e responsabilmente em sociedades que se querem abertas e democráticas” (p. 44).

Na visão de Martins (2006), as atividades práticas são ferramentas fundamentais na aprendizagem das Ciências e devem ser iniciadas desde cedo, visto que permitem uma aprendizagem eficaz ao longo de toda a escolaridade e, tal como afirma Costa (2009), o “segredo de uma boa construção de conhecimentos reside nas ‘raízes’ ” (p. 6).

As atividades experimentais baseiam-se na experiência, isto é, no ato de experimentar (Santos, 2002), por isso são atividades que envolvem controlo e manipulação de variáveis (Leite, 2001). Oliveira (1999), citado por Santos (2002), salienta que ao falar de trabalho experimental não se refere a trabalhos práticos como demonstrações, verificações ou simulações, mas a “investigações em que os alunos podem desenvolver, recorrendo a recursos variados, experiências significativas, construindo (...) significados de conceitos próximos dos que são aceites pela comunidade

científica” (p. 39). Além disso, este tipo de atividade permite que os alunos relacionem a teoria com a prática, contribuindo para uma melhor compreensão e tornando a aprendizagem mais enriquecedora e significativa.

De acordo com Sá (2000), a aprendizagem das Ciências, nomeadamente, no 1.º CEB, deve ocorrer através de um processo de ensino experimental e reflexivo, no qual é importante o "antes" o "durante" e o "depois", isto é, “planificar e prever”, “executar procedimentos, fazer medições, observações e registar” e, por fim, “explicar, interpretar e avaliar” (p. 64). Desta forma, as atividades experimentais possibilitam que os alunos antecipem, realizem, observem, analisem, interpretem e tirem conclusões, promovendo-lhes uma intensa atividade conceptual, pois em todas as etapas está presente a argumentação e a reconstrução das ideias dos alunos (Figueiroa, 2010).

Na opinião de Oliveira (1999), o trabalho experimental desempenha um papel multifacetado que abrange três dimensões interligadas: atividades que contribuem para o desenvolvimento global do aluno; atividades que promovem não só o desenvolvimento de conceitos científicos, mas também a aquisição e a construção de novos significados do conhecimento científico; e atividades que ajudam os alunos a compreender a essência da Ciência e os objetivos da investigação em Ciência. Além disso, a autora considera também que o trabalho experimental promove o desenvolvimento de competências cognitivas, de criatividade, de tomada de decisões e de aplicação de conhecimentos e procedimentos, assim como o desenvolvimento de atitudes como o interesse, a curiosidade, a autonomia, a responsabilidade e a colaboração.

Nesta linha de pensamento, as atividades experimentais são, de facto, imprescindíveis na educação em Ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Estas possibilitam responder e estimular a curiosidade dos alunos, construir uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência, desenvolver capacidades de pensamento, bem como construir conhecimento científico útil (Martins et al., 2007). Contudo, na perspetiva de Cachapuz et al. (2002), o ensino das ciências inicia-se demasiado tarde e termina cedo. Por este motivo, os docentes têm o papel de proporcionar aos alunos a realização de atividades experimentais e de promover o interesse pela área científica. Assim, permitem aos alunos explorar o mundo físico e natural que os rodeia e também aprofundar os seus conhecimentos científicos. Porém, este tipo de atividade ainda não é muito recorrente nem implementada pelos docentes, devido à dificuldade em cumprir com o programa, à falta de equipamentos e materiais científicos, de salas adequadas, mas também pela inadequada formação dos professores nesta área (Sá, 2004).

Para concluir, é fulcral reconhecer a importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem, pois não só facilitam e enriquecem a compreensão dos conteúdos e conceitos científicos, como também promovem um ambiente educativo mais dinâmico e uma aprendizagem mais significativa. Por este motivo, nas minhas práticas pedagógicas realizei atividades experimentais com os alunos de modo a adquirirem mais facilmente determinados conceitos científicos. Importa salientar também que, com a implementação deste tipo de atividade, os alunos têm oportunidade de partilhar as suas ideias, opiniões e resultados, promovendo assim o trabalho cooperativo.

3.6. A Interdisciplinaridade

A sociedade atual tem enfrentado desafios cada vez mais complexos que, por sua vez, necessitam de uma abordagem integrada do conhecimento. A tradicional fragmentação das disciplinas é insuficiente para lidar com esses desafios, pois estes exigem soluções inovadoras. Neste sentido, a interdisciplinaridade surge como uma resposta necessária e essencial, visto que possibilita uma interligação de diferentes áreas do saber, oferecendo, assim, uma compreensão mais ampla do conhecimento.

Na visão de Piaget (1972, citado por Pombo et al., 1994), a interdisciplinaridade é o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas” (p. 10). Pombo et al. (1994) partilham da mesma opinião, pois consideram a interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum” (p.13). Segundo Gusdorf (1984, citado por Fourez et al., 2008), “o termo interdisciplinaridade evoca um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”, de forma a criar uma compreensão mais ampla e profunda de um determinado conceito, acontecimento, situação ou problema (p. 69).

Neste seguimento de ideias, a interdisciplinaridade apresenta-se como uma prática de ensino capaz de romper com a segmentação das disciplinas. A escola tem cada vez mais conteúdos para ensinar, bem como conhecimentos cada vez mais específicos, fragmentados, dispersos e distantes da realidade dos alunos (Pombo, 2004). Perante este contexto, a interdisciplinaridade deve emergir de forma espontânea e autónoma na prática

pedagógica dos docentes, de modo a contornar a crescente sobrecarga, fragmentação e abstração dos conteúdos (Pombo, 2004).

Além disso, um dos objetivos da interdisciplinaridade é desenvolver nos alunos a capacidade de representar uma situação ou problemática utilizando diferentes perspectivas, experiências de vida e conhecimentos de várias disciplinas (Fourez et al., 2008). Assim, segundo os autores, é crucial que os alunos compreendam que questões complexas não podem ser resolvidas com conhecimentos de uma única disciplina, logo cabe aos professores ensinar-lhes a esclarecer certas situações recorrendo a um trabalho interdisciplinar. Para tal, é necessário que os docentes compreendam as relações conceptuais e metodológicas entre todas as disciplinas, respeitando cada área do conhecimento e explorando, simultaneamente, os pontos de ligação (Cohen & Fradique, 2018). Deste modo, a interdisciplinaridade torna-se fundamental para promover a aprendizagem, pois sem a integração de diversos saberes e competências, é pouco provável que os conteúdos abordados nas escolas adquiram um significado capaz de motivar os alunos a refletir e a aprofundar o conhecimento (Filho et al., 2015).

Sintetizando, a interdisciplinaridade é uma prática pedagógica essencial, capaz de combater com a compartimentação do currículo, através do cruzamento entre diversas áreas do saber, e, além disso, potencia o trabalho colaborativo entre os professores (Trindade, 2018), apresentando como resultado “aprendizagens mais efetivas e significantes” (Cohen & Fradique, 2018, p. 52). Portanto, é crucial que os docentes reconheçam a importância da interdisciplinaridade e, inclusivamente, um dos princípios orientadores do currículo no ensino básico é a valorização da “gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2931). Aludindo à minha prática, destaco que promovi a interdisciplinaridade sempre que possível nas minhas práticas, pois partilho da opinião de que as disciplinas não devem ser lecionadas separadamente, logo tentei estabelecer conexões entre diversos conteúdos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Assim, considera-se que com a interdisciplinaridade “tudo funciona de forma muito diferente” (Pombo et al., 1994, p. 9).

3.7. A Avaliação Diagnóstica e Formativa

A avaliação é uma componente indispensável no processo de ensino-aprendizagem, visto que possibilita acompanhar o progresso dos alunos e orientar a prática pedagógica.

O termo “avaliação” assume diversos significados, dependendo das diversas perspectivas e contextos (Lopes & Silva, 2020). Segundo Gómez (2006, citado por Lopes & Silva, 2020), a avaliação define-se como “um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor julgar o seu próprio trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir”, contribuindo, assim, para a melhoria do ensino e da aprendizagem (p. 1). Nesta linha de pensamento, o objetivo principal da avaliação é melhorar as aprendizagens, constituindo-se, assim, como uma estratégia essencial para transformar e aprimorar os sistemas educativos (Cosme et al., 2020).

Uma das formas de avaliação que tem um papel crucial no processo educativo é a avaliação diagnóstica. Esta executa-se no início de novas aprendizagens com o intuito de constatar e compreender os conhecimentos que os alunos possuem acerca de um conteúdo, permitindo, assim, criar uma ligação entre o nível inicial de conhecimento e os novos saberes a adquirir (Afonso & Agostinho, 2008). Desta forma, em conformidade com Cortesão e Torres (2018), é fundamental que os professores analisem os dados obtidos da avaliação diagnóstica como informações sobre o estado de cada aluno, pois permite identificar e compreender as necessidades específicas de cada um e, por sua vez, ajuda a orientar a progressão da aprendizagem, tendo também uma função formativa.

No entanto, importa destacar que o sistema de avaliação quantitativa do desempenho e trabalho dos alunos tem sido uma forma comum da sociedade e a escola comunicarem e debaterem sobre a qualidade do ensino prestado (Cosme et al., 2020). Contudo, “a atribuição de um valor numérico numa escala não traduz o que o aluno aprendeu, as competências que desenvolveu, nem o que precisa de aprender” (Cosme et al., 2020, p. 14). Neste sentido, relativamente às aprendizagens, o sistema tradicional de avaliação baseado em classificações tem sido complementado por abordagens que integram a avaliação no próprio processo de aprendizagem e influenciam o seu desenvolvimento, o que é amplamente reconhecido como avaliação formativa (Cosme et al., 2020), um outro tipo de avaliação.

A expressão “avaliação formativa” foi utilizada pela primeira vez por Scriven, em 1967 (Lopes & Silva, 2010), e foi introduzida em Portugal no início dos anos 70 (Cortesão, 1993). Na visão de Lopes e Silva (2020), a avaliação formativa é entendida como “um processo contínuo (minuto a minuto, diária e semanalmente), ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem”, visando “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (p. 13). Assim, é uma avaliação para a aprendizagem, ao invés de uma avaliação da aprendizagem (Lopes & Silva, 2010)

Um dos objetivos principais da avaliação formativa é acompanhar o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem, ajudando-os a desenvolver competências de “saber aprender” (Silva & Lopes, 2015). Para tal, os docentes recolhem informações precisas sobre “o que” estão os alunos a aprender e “como” estão a aprender, permitindo-lhes adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem (Silva & Lopes, 2015; Cosme et al., 2020).

Neste seguimento de ideias, a avaliação formativa possibilita ajustar a prática pedagógica do professor de acordo com as necessidades dos alunos, mas também permite aos alunos regular o seu processo de aprendizagem, desenvolvendo competências sociais, cognitivas e metacognitivas. que lhes possibilitam consciencializar que a aprendizagem é um processo de construção e que eles próprios desempenham um papel central nesse processo (Silva & Lopes, 2015; Lopes & Silva, 2010; Abrecht, 1994; Cortesão & Torres, 2018). Assim, segundo Abrecht (1994), a avaliação formativa torna o aluno ator da aprendizagem, isto é, foca-se mais em quem aprende no seu desenvolvimento contínuo do que no resultado. Deste modo, na perspectiva de Abrecht (1994), “a avaliação formativa, ao dar possibilidade ao aluno de se situar no processo de aprendizagem, transmite-lhe tranquilidade, ao contrário da nota, que mantém um clima de insegurança: nunca nada está adquirido, e se uma nota é boa, a seguinte continua a ser um risco” (p. 125).

Além disso, este tipo de avaliação contribuiu para que os docentes consciencializem-se da sua própria prática (Cortesão & Torres, 2018). Os professores, ao acompanharem o progresso dos alunos e adequarem o ensino às necessidades dos mesmos, acabam por refletir quais os métodos mais eficazes, permitindo que identifiquem áreas de melhoria e se tornem mais conscientes e críticos relativamente à sua prática. Segundo Marzano (2007, citado por Lopes & Silva, 2020), “a avaliação formativa é uma das ferramentas mais poderosas que um professor pode usar na sala de aula”, pois é a

estratégia com maior impacto no desempenho escolar dos alunos, uma vez que os alunos, ao estarem ativamente envolvidos na aprendizagem, mantêm-se concentrados nas atividades e nos objetivos de aprendizagem (p. 22). Mais relevante ainda, a avaliação formativa possibilita aos alunos *feedback* detalhadamente sobre o que precisam de fazer para melhorar e progredir e, assim, serem mais bem sucedidos (Lopes & Silva, 2020).

Ainda sobre este tipo de avaliação, importa salientar que é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, devendo os “erros” ser encarados como oportunidades de aprendizagem ao invés de falhas a serem repreendidas (Abrecht, 1994). Na ótica de Pinto e Santos (2006), o erro pode revelar importantes dificuldades que o aluno tem ao nível da compreensão da tarefa, da estratégia para a sua realização ou mesmo da própria execução. Os mesmos autores referem que “o erro e a sua análise podem constituir um suporte para um acto de aprender”, isto é, “um passo na construção do saber” (p. 114).

Em suma, a avaliação formativa trata-se de uma prática que destaca a importância de observar cuidadosamente todos os sinais que possibilitam atender aos interesses, expectativas e dificuldades dos alunos, integrando-se de forma indissociável no processo de aprendizagem (Cortesão & Torres, 2018). Portanto, a avaliação é um processo que funciona como uma “bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão & Torres, p. 62) e, além disso, promove uma comunicação mais eficaz entre todos os intervenientes sobre a situação das aprendizagens e uma tomada de decisões mais consistentes (Cosme et al., 2020). Desta forma, é crucial que os professores adotem esta prática de avaliação dentro da sala de aula, tomando consciência de que a avaliação sumativa não é a única forma de avaliar os conhecimentos dos alunos. A valorização da avaliação formativa, que permite obter *feedback* contínuo e ajustar as abordagens de ensino às necessidades reais e individuais dos alunos, é fundamental para promover um ambiente de aprendizagem mais significativo e centrado no aluno. Perrenoud (1999, citado por Cosme et al., 2020) vai mais longe e refere que:

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa, uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didático e do sistema de ensino. (p. 34)

Por outras palavras, a avaliação está no centro de qualquer sistema educativo, logo se substituímos a avaliação tradicional, baseada em classificações, por uma abordagem

mais formativa, que prioriza o *feedback* contínuo e o desenvolvimento dos alunos, pode transformar profundamente as práticas de ensino e aprendizagem. Esta mudança não só redefine o papel dos professores e a forma como orientam o processo educativo, como também influencia a maneira como os alunos se envolvem no próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem.

No que concerne à minha prática pedagógica, a avaliação que realizei foi sempre formativa, pois atendia às dificuldades e progressos dos alunos, de forma a melhorar a minha prática e a definir novas estratégias e métodos para que o processo de aprendizagem fosse significativo e relevante para todos os alunos. Para isso, implementei diversas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), o que me ajudou a compreender se os alunos tinham adquirido os conhecimentos e também onde possuíam mais dificuldades.

PARTE II - Enquadramento Metodológico

Capítulo IV – Metodologia de Investigação

4.1. A Investigação-Ação

Kurt Lewin é considerado o “pai” da investigação-ação, pois foi quem consolidou o termo *action research*, em meados dos anos 40 do século passado (Bento, 2015). O vocábulo investigação-ação advém da junção das palavras investigação (pesquisar) e ação (atuação) e denomina um tipo de estratégia metodológica de estudo (Sousa, 2005), que surgiu nos Estados Unidos (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, a I-A é uma metodologia que tem dois objetivos, nomeadamente, obter mudança numa comunidade, organização ou programa (ação) e aumentar a compreensão por parte do investigador, da organização ou da comunidade (investigação) (Bento, 2015; Sousa & Baptista, 2011).

Na perspetiva de Cohen e Manion (1987, citados por Sousa, 2009), a I-A define-se como procedimento *in loco*, que pretende lidar com um problema preciso num determinado contexto. Os mesmos autores acrescentam que é um processo “constantemente controlado passo a passo (...) durante períodos de tempo variáveis, utilizando diversos modos de avaliação (...), de modo que os resultados obtidos levem a reformulações, modificações, ajustamentos e mudanças de direcção” (pp. 95-96). Na visão de Bogdan e Biklen (1994), a I-A “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais”. Na investigação-ação, o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), logo é um processo em que as pessoas, que estão diretamente envolvidas, desempenham, simultaneamente, o papel de investigadores e participantes (Máximo-Esteves, 2008).

A I-A distingue-se por ser uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se foca em resolver problemas reais, ou seja, através da investigação ocorre uma ação que visa transformar a realidade. Neste seguimento de ideias, Coutinho et al. (2009) refere que a metodologia de I-A está relacionada com o contexto educativo e dá grande ênfase à prática, que pode ser considerada o seu elemento central e, por esta razão, é importante destacar que a reflexão sobre a prática educativa está sempre presente,

desempenhando, também, um papel essencial nesse processo. Neste sentido, o professor não pode assumir um papel passivo de consumidor da investigação efetuada por profissionais exteriores ao contexto real das escolas, cujos objetivos podem ser diferentes dos que aí desenvolvem a sua ação quotidiana (Oliveira et al., 2004). O professor deve ser o investigador principal, pois ele está inserido no contexto escolar e conhece as particularidades do ambiente onde exerce a sua prática, bem como os alunos. Por esta razão, em vez de depender exclusivamente de pesquisas externas realizadas por outros profissionais, o professor pode e deve desenvolver as suas próprias investigações para identificar problemas, testar soluções e adequar estratégias de ensino de forma mais eficaz e prática. Deste modo, ele pode adaptar as investigações às necessidades dos seus alunos e à realidade do ambiente em que atua, promovendo melhorias mais relevantes e significativas. Assim, para Latorre (2003, citado por Coutinho et al., 2009) as principais vantagens da I-A são o aperfeiçoamento da prática, a compreensão da prática e melhoria da situação onde decorre a prática.

A metodologia de I-A pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso, importa destacar a investigação qualitativa, visto que os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e o objetivo é procurar o significado dos fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen; Bento, 2015).

De acordo com Sousa e Baptista (2011), a I-A é caracterizada por ser participativa, na medida em que implica todos os intervenientes no processo. Sousa (2009) acrescenta que envolve tanto o professor como os alunos, experimentando diversas situações e procurando as soluções mais apropriadas. A I-A é igualmente autoavaliativa, no sentido em que existe uma constante avaliação das situações, com o intuito de procurar os caminhos mais eficazes (Sousa, 2009).

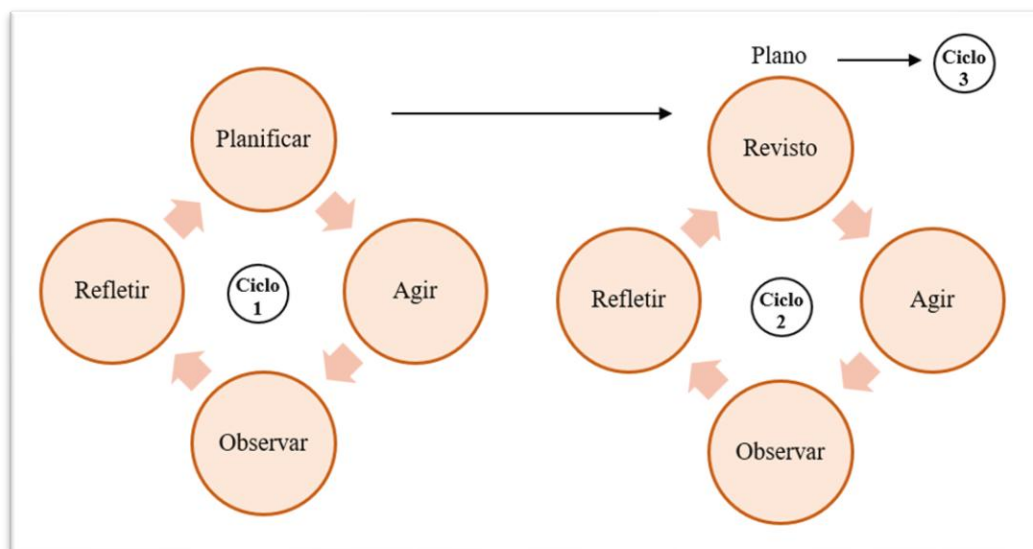
Além disso, nesta metodologia o professor investigador, enquanto gere a ação didática e os procedimentos de investigação, necessita, muitas vezes, do apoio de outros colegas para observações complementares, aplicação de instrumentos e, principalmente, para trocar ideias e enriquecer o processo investigativo (Sousa, 2009). Nesta linha de pensamento, a colaboração, aliada ao desejo de mudança, é também essencial para qualquer projeto de investigação em educação, pois somente uma intervenção ativa, adaptada às necessidades específicas e realizada de forma colaborativa entre todos os envolvidos, com debates e análises de registos efetuados ao longo do processo

investigativo, pode gerar resultados positivos, isto é, a melhoria ou resolução da situação identificada (Coutinho et al., 2009).

Em suma, a I-A orienta-se para a melhoria da prática educativa, sendo realizada, no próprio lugar da prática e procura “a união íntima entre a teoria e a prática, a investigação e a ação, os investigadores profissionais e os professores, em contextos diferenciados” (Cardoso, 2014, p. 30). Além disso, auxilia os professores nos desafios e dificuldades que surgem na prática e a implementar inovações de uma forma refletida e consciente (Cardoso, 2014).

4.2. Fases da Investigação-Ação

A I-A configura-se como um projeto prático e, por essa razão, envolve estratégias de ação que os professores utilizam de acordo com as suas necessidades perante as situações educativas em concreto e deste diálogo, entre pressupostos teóricos e a ação concreta, origina o caráter cíclico da I-A, visto que, através dela, se gera um processo, que integra ação e reflexão (Coutinho et al., 2023). De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem numa sequência contínua: planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho et al., 2023; Cardoso, 2014). É através destas que os participantes definem novos planos, assim como novas ações, observações e reflexões (Cardoso, 2014). Este conjunto de procedimentos origina um movimento circular que dá início a um ciclo de I-A que, conseqüentemente, desencadeia novas espirais de experiências de ação e reflexão.

Figura 7*Espiral de ciclos da I-A*

Nota. Adaptado de Coutinho et al. (2009, p. 366).

Como é possível constatar na Figura 7, trata-se de uma espiral de ciclos e não de um único ciclo, visto que aquilo que se pretende, sobretudo, é “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados da intervenção” (Coutinho et al., 2023, p. 370). Por este motivo, esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, pois o professor-investigador necessita de explorar e analisar de forma consistente todas as interações que ocorreram a longo do processo (Coutinho et al., 2023). A esta visão, Fisher (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) acrescenta o diálogo como parte integrante do ciclo da I-A, destacando a colaboração como um fator essencial para garantir a qualidade de um projeto.

O processo de investigação geralmente não ocorre exatamente como foi planejado, por isso, o plano inicial não deve ser rígido nem limitado a regras definitivas, mas flexível, permitindo ajustes e adaptações às situações imprevistas ocorrentes na ação (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho et al., 2009).

Sintetizando, a I-A é um processo dinâmico, “que funciona como uma espiral de planeamento, acção e procura de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano e avaliando a eficácia da intervenção” (Sousa & Baptista, 2011, p. 66).

4.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

No processo de investigação, após a questão estar definida, é indispensável pensar nas formas de recolher os dados que surgem ao longo da própria investigação (Coutinho, 2023), visto que estes são “os materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar”, constituindo-se na base de toda a análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Antes de mais, importa distinguir instrumento de técnica, pois são termos com significados diferentes. O instrumento é o objeto concreto usado para recolher informações ou dados, enquanto a técnica é o procedimento aplicado para utilizar esse instrumento e obter o resultado desejado (Batista et al., 2021). Neste sentido, as técnicas e instrumentos de recolha de dados são “procedimentos operatórios rigorosos, bem definidos, transmissíveis”, adequados ao tipo de problema e aos fenómenos em estudo (Sousa & Baptistas, 2011, p. 53).

4.3.1. Observação Participante

Na perspetiva de Sousa (2009), a observação é um acontecimento natural e espontâneo da vida diária. Contudo, esta, em investigação, destina-se principalmente a “pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009, p. 109). Além disso, permite conhecer exatamente os fenómenos tal como acontecem num dado contexto e realizar registos de acontecimentos sem alterar a sua naturalidade e espontaneidade (Máximo-Esteves, 2008; Sousa, 2009).

No contexto da investigação educacional, a observação é realizada de forma mais estruturada, controlada, organizada e centrada numa situação específica, visando garantir a máxima precisão e objetividade dos dados obtidos (Sousa, 2009).

Contudo, a observação por si só não possibilita uma compreensão completa de todos os fenómenos, pois capta apenas uma parte do que ocorre. Por esta razão, estreita-se o conceito para observação participante, em que o investigador integra-se no contexto que observa. Neste sentido, a observação participante consiste no envolvimento do observador diretamente na comunidade educacional que está a estudar, atuando como um dos seus membros e observando a vida do grupo a partir do seu interior, como se fizesse parte dele (Sousa, 2009). De acordo com Mann (1970, citado por Sousa, 2009), é uma

“tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p. 113). Assim, a observação participante é utilizada quando os observadores consideram necessário se envolverem em certa medida nas atividades do grupo estudado, para poderem compreender melhor o que está a acontecer (Fino, 2003).

Na perspectiva de Adler e Adler (1987, citados por Fino, 2003), existem três tipos de observação participante, conforme o grau de implicação do investigador na atividade do grupo, que designam de periférica, ativa e completa. Na observação participante periférica, os investigadores envolvem-se nas atividades do grupo que estudam “sem serem, no entanto, admitidos no centro dessa atividade” (Adler & Adler, 1987, citado por Fino, 2003, p. 108). Relativamente à observação participante ativa, os investigadores tentam desempenhar um papel no grupo, mas segurando sempre um certo distanciamento. Já a observação participante completa, refere-se aquando o investigador se envolve completamente nas atividades do grupo.

4.3.2. Notas de Campo

Após voltar de cada observação, ou de qualquer outra sessão de investigação, é comum que o investigador escreva sobre o que aconteceu (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador dá uma descrição do contexto, objetos, pessoas, acontecimentos, interações e atividades (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008). Além disso, registará igualmente ideias, estratégias e reflexões (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, o que o investigador escrever é denominado por notas de campo e consistem num “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”, sendo caracterizadas por serem “detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). Portanto, o objetivo é registar uma parte da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as conexões entre os elementos que interagem nesse contexto (Máximo-Esteves, 2008). Ainda de acordo este autor, as notações devem ser revistas pelo menos uma vez por semana, de forma a que se possam elaborar as primeiras interpretações acerca do que foi observado.

4.3.3. Diários de Bordo

Na visão de Zabalza (1994b), o diário de bordo converte-se num “espaço narrativo dos pensamentos dos professores” (p. 91). Deste modo, são definidos como um conjunto de registos, que podem estar organizados em sequências descritivas e interpretativas, acerca do que ocorre na investigação (Máximo-Esteves, 2008). Nas sequências descritivas, destacam-se os detalhes e não o resumo, o específico e não o geral, o relato dos factos e não o juízo avaliativo. Já as sequências interpretativas envolvem interpretações pessoais, sentimentos, especulações e conexões entre ideias, ou seja, um conjunto de observações e notas pessoais (Máximo-Esteves). Assim, o diário de bordo representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, pois abrange as emoções, os sentimentos, bem como as reações do professor-investigador a tudo o que lhe rodeia (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Além disso, importa salientar que a reflexão é um aspeto fundamental e inerente na redação de um diário de bordo (Zabalza, 1994b), pois permite ao investigador analisar e interpretar as experiências vividas durante o trabalho de campo. Essa prática não apenas enriquece a narrativa, mas também ajuda a articular observações, pensamentos e sentimentos e a desenvolver uma compreensão mais ampla do contexto que está a estudar, tornando o diário uma ferramenta importante para o processo investigativo. Desta forma, este instrumento é um dos mais recomendados “pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

4.3.4. Registos Fotográficos

A fotografia está relacionada com a investigação qualitativa, uma vez que nos fornece fortemente dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). Inclusivamente, os docentes registam com alguma frequência as observações recorrendo à imagem (Máximo-Esteves, 2008), pois as imagens podem complementar as notas escritas, proporcionando uma base mais rica para a análise e interpretação dos dados.

Nesta linha de pensamento, no contexto de investigação, as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, somente documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde serem analisadas e interpretadas (Máximo-Esteves, 2008). Assim, as imagens têm como objetivo “ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Por conseguinte, o mesmo autor refere que deverão ser datadas e

referenciadas, visto que constituem documentos que contêm informação visual e poderão ser examinados diversas vezes e sempre que necessário.

4.4. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Todo o material recolhido durante o trabalho de campo é visto como uma fonte de dados que servirá de base para a construção da análise, mas não sendo possível analisar toda a informação reunida, o investigador deve se focar nas que são cruciais e relevantes para responder às questões da investigação (Sousa & Baptista, 2011).

A análise de dados é o processo de procura e organização sistemática dos materiais recolhidos e aglomerados na fase da recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994), sendo, por isso, uma etapa essencial no processo de investigação (Sousa & Baptista, 2011). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidade manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido” (p. 205), permitindo, assim, tirar conclusões e tomar decisões (Sousa & Baptista, 2011).

De forma a compreender o significado da informação recolhida é necessário interpretá-la e o ideal será fazer as primeiras interpretações dos dados simultaneamente com a sua recolha (Máximo-Esteves, 2008). O mesmo autor acrescenta que as primeiras interpretações são fundamentais para compreender se os dados recolhidos são suficientes e se se adequam às questões formuladas e também se os instrumentos e técnicas são os mais apropriados e se estão a ser utilizados corretamente.

Além disso, na visão de Máximo-Esteves (2008), as interpretações iniciais permitem realizar as primeiras triangulações de dados. A triangulação é “uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (Sousa, 2009, p. 173). Portanto, o mesmo autor refere que o objetivo principal é recolher e analisar dados obtidos de diversas origens, de forma a estudá-los e compará-los entre si. Neste sentido, é um processo que garante qualidade à investigação, pois permite avaliar a coerência das interpretações originárias de diferentes fontes de dados e formular as primeiras reflexões (Máximo-Esteves, 2008).

Após a recolha dos resultados brutos utilizando diferentes instrumentos, é necessário analisá-los para chegar a conclusões que possam confirmar ou não as hipóteses

da investigação (Sousa, 2009). A descrição e explicitação dos resultados em conexão com as questões iniciais da investigação e a reflexão sobre as novas descobertas, poderão ser a finalidade da investigação, surgindo, deste modo, o docente-investigador e reflexivo que aproveita estas descobertas para modificar as suas ações (Máximo-Esteves, 2008).

PARTE III – Intervenções Pedagógicas¹

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

No presente capítulo apresento uma descrição reflexiva relativamente à intervenção pedagógica desenvolvida em contexto da EPE e enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. A mesma decorreu desde o dia 10 de outubro até ao dia 7 de dezembro de 2022 sob a orientação científica da Professora Doutora Guida Mendes e da educadora cooperante. De salientar que as atividades ocorreram periodicamente às segundas, terças e quartas-feiras.

O capítulo inicia-se com uma caracterização prévia de alguns elementos contextualizadores da experiência, nomeadamente o meio envolvente, o estabelecimento educativo, incluindo o Projeto Educativo de Escola (PEE), assim como, o grupo de crianças e a organização do espaço e tempo pedagógicos. Além disso, desenvolve-se uma análise aprofundada relativa a esta experiência, ao nível do projeto de I-A desenvolvido, alguns momentos de aprendizagem, e, por fim, uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

5.1. Caracterização do Meio Envolve

Conhecer o meio envolvente da instituição educativa é imprescindível para compreender comportamentos, atitudes, motivações, interesses e necessidades das crianças e alunos, bem como de toda a comunidade educativa. Segundo Silva et al. (2016), o meio envolvente representa um fator muito importante, visto que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (p. 21). Deste modo, é importante ressaltar que a qualidade do ambiente em que uma escola está inserida é crucial para o processo de aprendizagem, pois possibilita a utilização, de forma pedagógica, dos serviços, recursos e espaços disponíveis, de forma a promover atividades

¹ Neste relatório, e no cumprimento do parecer de 13/7/2023 do Encarregado de Proteção de Dados da UMA relativo aos princípios gerais da Proteção de Dados Pessoais no âmbito dos trabalhos apresentados pelos alunos desta Universidade, e de forma a garantir o princípio de confidencialidade e anonimato dos participantes, são omitidos nomes e outros dados que permitam a identificação de pessoas, entidades ou instituições, no contexto específico da intervenção pedagógica da estagiária.

e projetos variados e enriquecedores para as crianças. Assim sendo, esta escola localiza-se no concelho e freguesia de Machico (Figura 8).

Figura 8

Localização do concelho de Machico e respetivas freguesias



Nota. Imagem retirada de https://pt.wikipedia.org/wiki/Machico#/media/Ficheiro:Machico_freguesias.svg

De acordo com os dados dos Censos de 2021, o concelho de Machico representa cerca de 8,2% da população da Ilha da Madeira, totalizando 19 593 habitantes. A freguesia de Machico apresenta uma área de 17,41 km² e é a mais populosa com 9 828 habitantes. Curiosamente, foi nesta freguesia que desembarcaram os descobridores da Madeira, João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, nomeadamente, em 1419 ou 1420. Esta agrega diversos serviços, recursos e instituições da administração pública que satisfazem as necessidades da população residente e promovem igualmente várias atividades sociais, culturais e desportivas.

O estabelecimento educativo está centrado numa zona urbana, na qual o ambiente é agradável, circundado de alguns elementos da natureza (árvores e jardins), de ruas amplas e de alguns serviços. Desta forma, o meio envolvente poderá ser utilizado de forma pedagógica, constituindo-se um meio promotor de aprendizagens e experiências diferenciadas.

5.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo

A Prática Pedagógica I decorreu numa escola A, a qual é constituída pelo edifício principal, pelo edifício do infantário e por uma sala destinada ao Ensino Recorrente, situada a uma distância considerável do edifício sede. O edifício principal, construído recentemente (2005), possui espaços apropriados ao funcionamento da EPE e do 1.º CEB, com exceção dos espaços exteriores, que não estão preparados para a permanência dos alunos em dias de chuva. Neste funcionam cinco turmas da Pré-Escolar, 14 turmas do 1º CEB e, ainda, duas turmas do Ensino Recorrente. O edifício do infantário foi onde realizei a minha prática e foi construído há mais de 30 anos e tem sido alvo de obras de manutenção e redimensionamento ao longo dos anos. Este dispõe das valências de Creche e Jardim de Infância e recebe crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3/4 anos.

Este estabelecimento educativo possui seis salas, sendo que três são salas de Berçário, duas de Transição e uma de Pré-Escolar. Estas são, na sua maioria, amplas e com luz natural. Importa salientar que todas as salas funcionam no mesmo piso, bem como os restantes espaços de apoio (Figura 9). Estes espaços interiores estavam devidamente equipados e garantiam segurança, proporcionando um ambiente acolhedor, confortável e apropriado para a realização das atividades educativas. Possui igualmente espaços exteriores e de recreio para as crianças, que caracterizam-se por ser amplos, seguros e agradáveis, uma vez que possibilitam usufruir da natureza, das brincadeiras livres ou orientadas.

Figura 9*Espaços existentes no interior do edifício*

Copa de leite	Refeitório	Cozinha	Economato
Polivalente	Recreios exteriores (creche e pré-escolar)	Gabinete	Secretaria
Sala de educadores	Sala de assistentes operacionais	Sala para reuniões	Sótão (arrumação)
Lavandaria	Casa de banho para adultos	Casa de banho para crianças (cada sala tem a sua casa de banho própria, com exceção do berçário 1 e 2)	Casa de banho para crianças com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

5.2.1. Projeto Educativo de Escola

O PEE é o principal instrumento de planeamento da ação educativa da escola, funcionando constantemente como ponto de referência e orientação na atuação de todos os membros da comunidade escolar.

Em conformidade com Rocha (1996), o projeto educativo da escola é um instrumento essencial para transformar a escola de um serviço local do Estado numa comunidade educativa, ou seja, numa escola com maior autonomia e identidade própria. Por outras palavras, o PEE ajuda a escola a ganhar autonomia, pois ele marca a transição de uma escola padronizada para uma escola com maior liberdade e poder de decisão. Assim, possibilita que a escola desenvolva uma identidade própria, com características únicas, voltada para as necessidades e valores da sua comunidade, assumindo um papel mais ativo no desenvolvimento social e cultural da sua comunidade.

De acordo com o DL n.º 137/2012, de 2 de julho, o PEE é:

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os

valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (p. 3351)

Desta forma, é um documento que reflete a identidade de uma escola e “funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 1999, p. 52). Os mesmos autores acrescentam que o PEE é indissociável das ideias de autonomia e participação. Autonomia, porque permite que a escola desenvolva a sua própria identidade e tome decisões com base nas necessidades da sua comunidade, tal como foi referido anteriormente. Participação, pois envolve a colaboração de toda a comunidade educativa no processo de construção e implementação do projeto.

O PEE deste infantário encontra-se em vigor entre os anos letivos 2021/2025 e denomina-se por “Supera-te” e foi elaborado a partir de uma análise das limitações e potencialidades da comunidade escolar, com o objetivo de definir metas para superar as fragilidades identificadas e explorar as capacidades dos alunos. Assim, este tem como missão estabelecer uma colaboração eficaz e de qualidade entre a escola e a comunidade, utilizando recursos e criando uma dinâmica pedagógica e relacional de forma a promover hábitos de saúde e bem-estar, que são essenciais para o desenvolvimento salutar e para a aquisição de competências cruciais na formação de cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e ativos na sociedade e no mundo.

O bem-estar físico, mental e emocional é a base para um bom desempenho escolar e para o desenvolvimento de diversas competências. Desde cedo, é fundamental incentivar as crianças a adotarem hábitos saudáveis, pois não só melhora a qualidade de vida, como também contribui para uma melhor concentração e maior capacidade de aprendizagem. Além disso, é igualmente essencial que os alunos adquiram e desenvolvam determinadas competências como a responsabilidade, o pensamento crítico, a autonomia e a participação, com vista a formar cidadãos capazes de tomar decisões conscientes e enfrentar desafios de forma criativa. Portanto, estes objetivos são importantes para preparar os alunos não apenas para o sucesso escolar, mas também para serem pessoas equilibradas e ativas em todos os aspetos da vida, prontas para participar e melhorar a sociedade onde estão inseridos.

Sintetizando, o PEE é um instrumento global de gestão e orientação pedagógica da instituição educativa (Silva et al., 2016) e, neste caso, incide sobre os hábitos saudáveis e de bem-estar e na aquisição de competências essenciais para o futuro.

5.3. Caracterização do Grupo

A caracterização do grupo de crianças foi elaborada com base na recolha de dados realizada durante a prática pedagógica, tanto por meio da observação participante, como através de conversas com a educadora cooperante e com as crianças.

Neste sentido, o grupo de crianças era constituído por 15 crianças, sendo 6 do sexo masculino e 9 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos, ou seja, frequentavam uma sala de transição. As crianças eram ativas, gostavam de explorar todos os espaços que frequentavam, assim como os objetos que lá se encontravam e, além disso, demonstravam interesse e entusiasmo nas atividades propostas. No entanto, em momentos de grande grupo, a atenção e a concentração era reduzida, pois o grupo possuía crianças que dispersavam com muita facilidade. Em momentos de pequeno grupo ou mesmo individualmente, as crianças permaneciam mais tempo concentradas numa atividade. Importa salientar que a equipa pedagógica da sala era composta pela educadora cooperante e por uma auxiliar de ação educativa.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, as crianças eram sociáveis e interagem tanto com as outras crianças como com os adultos da sala, com exceção de uma criança que mantinha a necessidade de estar sozinha. Inclusivamente, era um grupo que gostava muito de afetos por parte dos adultos. Algumas crianças demonstravam timidez quando estavam em grande grupo e sentiam-se mais à vontade para comunicar nas interações em pequeno grupo e individuais. A maior parte do grupo tinha dificuldade em esperar pela sua vez e em cumprir as regras da sala. Em relação à autonomia e à higiene pessoal, algumas crianças ainda eram dependentes dos adultos. Nos momentos da refeição, a maioria necessitava da ajuda do adulto.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, na Expressão Físico-Motora, todas as crianças já andavam sozinhas, embora duas revelassem alguma descoordenação motora, especialmente, no que concerne ao tónus muscular e motricidade fina. Na Expressão Plástica, as crianças gostavam de realizar desenhos e encontravam-se na fase da garatuja desordenada, sendo que existia uma minoria que já começava a realizar a garatuja ordenada. Inclusivamente, uma maioria já conseguia pegar nos objetos de pintura, utilizando o movimento “pinça”. Relativamente à área de Expressão Dramática, verifiquei que as crianças realizavam o jogo do faz de conta, principalmente com os utensílios da área da casinha e igualmente imitavam ações simples do quotidiano. Além disso, demonstravam interesse por dramatizações e gostavam de explorar e interagir com

fantoches. Na Expressão Musical, gostavam muito de ouvir canções e algumas crianças já identificavam e conseguiam cantar partes de canções simples acompanhadas com gestos rítmicos. No que concerne à linguagem, tendo em conta a faixa etária das crianças, algumas já eram capazes de estabelecer discursos de forma coerente, porém outras possuíam pouco vocabulário e nem sempre era perceptível. A maioria das crianças era capaz de dizer o seu nome, o dos colegas e o dos adultos e também apercebiam-se de quem estava na sala e de quem estava a faltar. No domínio da matemática, algumas crianças já contavam até 5 ou 10 e igualmente reconheciam e nomeavam noções básicas, tais como, dentro/fora e reconheciam quanto ao tamanho (grande e pequeno).

Em relação à Área do Conhecimento do Mundo, uma minoria das crianças já conseguia identificar as principais características do tempo, nomes de animais, frutas e algumas partes do corpo. Igualmente, estabeleciam semelhanças e diferenças na exploração de materiais e objetos (cor e tamanho).

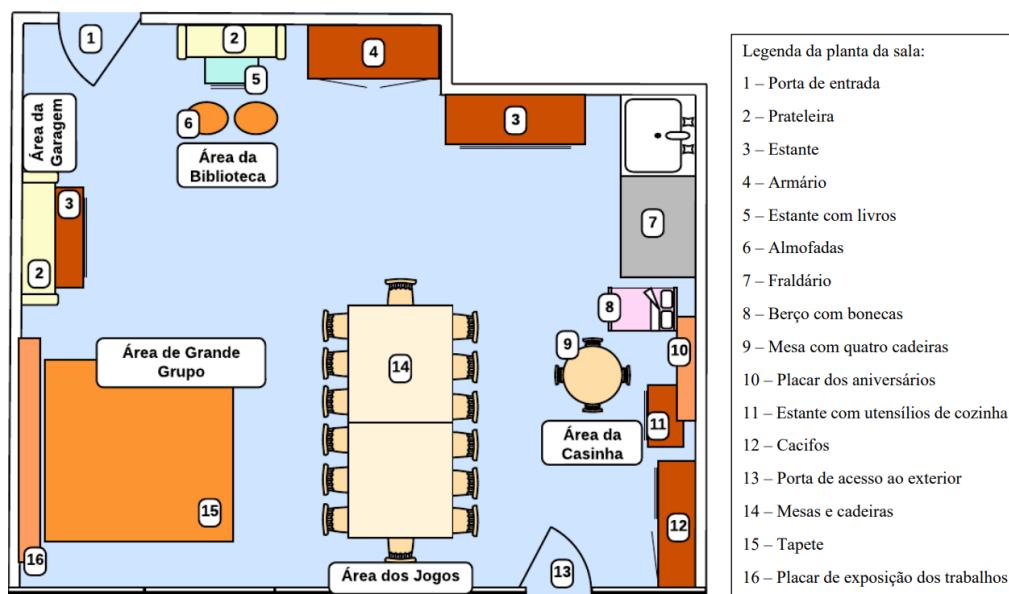
5.4. Caracterização da Sala

O espaço pedagógico na EPE deve ser um lugar de bem-estar, alegria e satisfação, adequado às experiências, interesses e aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2011), de forma a proporcionar inúmeras oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Silva et al. (2016) acrescenta que a sua organização, os equipamentos e materiais existentes influenciam o modo como esse espaço é utilizado enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, considera-se fundamental explicitar a forma como estava organizada a sala onde decorreu a minha prática pedagógica. De salientar que a organização do espaço da sala reflete as intenções do/a educador/a e a dinâmica do grupo, sendo essencial que este/a questione sobre a sua função, objetivos e utilização, de forma a planear e justificar as razões dessa organização (Silva et al., 2016). Assim sendo, relativamente ao espaço geral da sala, não considero que este fosse muito amplo, porém tinha uma boa iluminação e permitia que as crianças tivessem uma boa visibilidade para o exterior. Além disso, continha duas portas: uma de acesso à própria sala pelo interior do infantário e outra de acesso ao exterior, pela qual os encarregados de educação entregavam e recebiam as crianças. Em relação ao material existente, este era diversificado e estimulante e tinha o seu local definido, que estava ao alcance das

crianças. A disposição dos móveis proporcionava liberdade de movimento às crianças e garantia à equipa educativa uma visão completa de todas as áreas da sala. Existia também uma bancada com um lavatório, que continha um armário para guardar materiais. No que diz respeito às produções das crianças, eram afixadas num placar numa das paredes da sala. Importa igualmente ressaltar que existia um armário com cacifos que serviam para arrumar os pertences das crianças, sendo que estes estavam identificados com uma foto de cada criança, permitindo, assim, uma melhor identificação e gestão autónoma da arrumação.

A sala estava estruturada de forma a responder aos interesses e necessidades das crianças. De acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2011), a sala de educação de infância é organizada em diversas áreas de atividades, que proporcionam diferentes aprendizagens, ou seja, permitem às crianças uma vivência diversificada da realidade e a construção de experiências a partir dessa diversidade. Além disso, um espaço estruturado por áreas de atividades e em que nem todos têm de realizar a mesma atividade simultaneamente “possibilita a decisão, a autonomia, o empenhamento e a superação, bem como o sentimento de pertença a um grupo sem que cada um deixe de ser uma pessoa com interesses diferenciados” (Aires, 2015, p. 216). Neste seguimento, a sala possuía várias áreas de interesse, mais especificamente, a área da casinha, a área da garagem, a área da biblioteca, a área dos jogos e, por fim, a área de grande grupo (Figura 10).

Figura 10*Planta da sala*

A Área da Garagem era um espaço de pequenas dimensões e dispunha somente de carros de plástico, que possibilitavam às crianças explorar as potencialidades dos mesmos (andar para frente, para trás, entre outros). Por ser um espaço limitado e com pouco material disponível, as crianças não o utilizavam com muita regularidade.

Relativamente à Área da Biblioteca, tinha uma pequena dimensão, possuindo uma estante com livros e duas almofadas de modo que as crianças pudessem selecionar e explorar os livros escolhidos.

Em relação à Área da Casinha, esta era a preferida das crianças, pois era nesta área que o grupo brincava muito ao faz-de-conta. As crianças davam múltiplos significados aos espaços e objetos presentes nesta área, visto que imitavam ações e assumiam diferentes papéis sociais nas suas brincadeiras livres. Esta área continha um armário de madeira com vários objetos de plástico, uma pequena mesa com quatro cadeiras e um berço com bonecas.

Na Área dos Jogos, as crianças eram igualmente livres de explorarem e manipularem os jogos existentes quer nas mesas, quer no tapete. Nesta, as crianças realizavam jogos de associação, legos, entre outros, sendo que tinham de os ir buscar às estantes presentes na sala.

Por último, a Área de Grande Grupo possuía um tapete, que proporcionava um ambiente acolhedor e confortável e, por isso, destinava-se aos momentos de diálogo e de

partilha de ideias entre todas as crianças. Além disso, servia como espaço para atividades livres ou orientadas.

Posto isto, importa salientar que a sala é um espaço bem definido, mas pode ser facilmente modificada. Silva et al. (2016) consideram necessária uma reflexão contínua sobre a funcionalidade e adequação dos espaços, pois possibilita que a sua organização seja ajustada conforme as necessidades e o desenvolvimento do grupo. Além do mais, as crianças

têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar. (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 12)

5.5. Caracterização do Tempo Pedagógico

O tempo pedagógico desempenha igualmente um papel importante na educação de infância, pois este “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 72). Segundo Silva et al. (2016), o tempo educativo é organizado de forma flexível, embora inclua momentos que se repetem regularmente, sendo que as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, assim, uma rotina pedagógica que é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e é conhecida pelas crianças que têm a liberdade de propor alterações. Durante este tempo, é importante incluir momentos diversificados, tais como, o da criança individualmente, os momentos em grande grupo e em pequenos grupos (Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2011).

Relativamente à rotina diária do grupo de crianças, é possível verificar na Tabela 1 que esta iniciava-se às 7h30 com o acolhimento das crianças, porém este não era realizado pela educadora, só a partir das 8h00. Caracterizava-se por ter momentos de atividades livres, quer na sala, quer noutras áreas da instituição educativa, assim como momentos de atividades pedagógicas orientadas.

Tabela 1*Rotina diária do grupo de crianças*

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7:30 – 8:00	Acolhimento extraordinário				
8:00 – 9:15	Acolhimento das crianças Atividades livres nas áreas da sala				
9:15 – 9:30	Higiene pessoal e preparação para o lanche da manhã				
9:30 – 10:00	Lanche				
10:00 – 10:10	Canção dos “Bons Dias” Marcação de presenças				
10:10 – 10:30	Parque exterior	Educação Física	Educação Musical	Parque exterior	Polivalente
10:30 – 11:15	Estimulação na área do tapete Atividade orientada em grande ou pequeno grupo				
11:15 – 11:30	Higiene pessoal e preparação para o almoço				
11:30 – 12:15	Almoço				
12:15 – 12:30	Higiene pessoal e preparação para o repouso				
12:30 – 15:00	Repouso / Passagem de serviço entre educadoras				
15:00 – 15:15	Higiene pessoal e preparação para o lanche da tarde				
15:15 – 15:45	Lanche				
15:45 – 16:00	Higiene pessoal				
16:00 – 16:30	Recreio no exterior ou exploração livre as áreas na sala de atividades				
16:30 – 17:00	Jogos de mesa				
17:00 – 17:30	Desenho livre/Plasticina				
17:30 – 18:30	Histórias ou músicas digitais e/ou jogos de construção Entrega gradual das crianças aos familiares				

As rotinas são especialmente importantes, pois permitem que as crianças compreendam e assimilem a sequência das atividades diárias e se orientem no tempo e no espaço (Aires, 2015). Além disso, a “segurança de saber que uns momentos antecedem outros é tranquilizadora” (Aires, 2015, p. 206), ou seja, a possibilidade de antecipar os momentos do dia proporciona à criança confiança e segurança. A rotina diária também ajuda a manter um equilíbrio entre limites e liberdades das crianças (Hohmann & Weikart, 2007), pois estas percebem quais os seus limites nos diversos momentos do dia e, ao mesmo tempo, que liberdade têm para fazer escolhas, decidir que jogos brincar ou com quem interagir.

5.6. Projeto de Investigação-Ação

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto de Investigação-Ação, inserida no 1.º ano do mestrado, foi proposto a concretização de um projeto segundo a metodologia de I-A ao longo da Prática Pedagógica I.

Portanto, este projeto resultou de nove semanas de intervenção na sala de transição e considerou-se um conjunto de fases contempladas pela I-A, visíveis no cronograma seguinte (Tabela 2). A primeira semana, dedicada à observação participante, foi essencial para identificar e registar problemáticas frequentes no grupo de crianças. A partir das questões observadas, formulou-se uma questão-problema, que orientou o desenvolvimento de todo o projeto. Durante a investigação, importa salientar que a reflexão crítica esteve sempre presente na implementação das estratégias consideradas mais adequadas para este grupo, pois o objetivo primordial era analisar, atuar e refletir acerca de um problema relativo ao grupo de crianças.

Tabela 2

Cronograma das fases do projeto

Cronograma										
Fases	Procedimentos	Duração								
		Outubro				Novembro				Dezembro
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a
Planear	Observação e recolha de dados									
	Identificação do problema									
	Formulação da questão									
	Revisão Preliminar da Literatura									
	Definição de estratégias									
Agir	Operacionalização das estratégias									
Analisar e refletir	Análise e reflexão de dados									

5.6.1. Enquadramento do Problema

O presente projeto de I-A foi desenvolvido com o grupo de crianças durante um período de nove semanas, como referi anteriormente. Ao longo do processo de observação participante, ocorrido nas primeiras semanas de Prática Pedagógica I, o

objetivo foi conhecer a equipa da sala, o seu funcionamento e, especialmente, as crianças. Neste sentido, constatei que havia um conjunto de aspetos a melhorar no grupo de crianças relacionados com a cidadania e a convivência em grupo.

Os constantes conflitos entre as crianças, tanto na sala de atividades, como no recreio, foi algo que captou a minha atenção logo na primeira semana. Os mesmos ocorriam, pois as crianças não cumpriam com algumas regras e também porque não gostavam de partilhar. Quando existia algum problema, as crianças solicitavam a ajuda de um adulto para resolver a situação. Neste seguimento, os conflitos refletiam o modo como as mesmas se relacionavam entre si, havendo, por isso, uma preocupação relativamente às interações e relações sociais que, por sua vez, demonstram uma dificuldade na partilha e respeito pelo outro. Embora as crianças se encontrassem numa faixa etária em que estas dificuldades são normais, considera-se que são aspetos que devem ser trabalhados e desenvolvidos desde muito cedo. Tal como afirmam Silva et al. (2016), a educação de infância tem um papel fundamental na educação para os valores, “que não se ‘ensinam’, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros” (p. 33). Portanto, é essencial que as crianças interajam e se relacionem de forma positiva, aprendendo a lidar com conflitos, a respeitar o outro e a resolver problemas autonomamente, já que essas competências são fundamentais para o seu desenvolvimento social e emocional.

Deste modo, considero que desenvolver as interações e as relações positivas na educação de infância é crucial, pois as primeiras experiências sociais influenciam diretamente o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Além disso, as relações positivas no contexto educativo contribuem para um ambiente de segurança e confiança, o que promove o bem-estar e facilita a aprendizagem. Assim, desde cedo, é importante promover interações que preparem as crianças para o futuro, pois, como referem Silva et al. (2016), é fundamental que desenvolvam atitudes e valores que lhes permitam continuar a aprender com sucesso e tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.

Nesta linha de pensamento, considereei que iria desenvolver um projeto de I-A, na minha prática pedagógica, centrado nas interações. No que concerne às OCEPE, esta temática enquadra-se na Área de Formação Pessoal e Social, uma área de conteúdo transversal. É através da relação e da interação com os outros e com o meio que a criança vai tomando consciência da sua identidade e da dos outros, compreende o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, bem como os direitos e deveres para consigo e para

com os outros (Silva et al., 2016). Assim, ao longo da prática pedagógica I procurei refletir acerca da importância que as interações assumem no processo de desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, encontrar estratégias adequadas que respondessem às dificuldades presentes no grupo de crianças.

5.6.2. Questão de Investigação-Ação

Com base nas problemáticas identificadas no grupo de crianças, foquei a investigação na temática das interações.

“Desde o nascimento, o homem, assim como muitas espécies de animais, está sujeito aos mais variados tipos de interações sociais fundamentais para o seu desenvolvimento e vida em grupo” (Lopes et al., 2003, p. 88). Neste sentido, as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças constituem momentos de aprendizagem, que, por sua vez, contribuem para o seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Neste seguimento, importa compreender o conceito de interação. Schaffer (1996, citado por Jesus, 2021, p. 20) define a interação “como o comportamento que um indivíduo apresenta numa atividade conjunta com outro parceiro social”. Portanto, é uma ação que implica a existência de uma ou mais pessoas. É através da interação que a criança se desenvolve e constrói as suas próprias características, nomeadamente, o modo de agir, pensar e sentir (Ferreira et al., 2000, citados por Jesus, 2021).

Como já foi referido anteriormente, o bebé desde que nasce está sujeito à interação social. Contudo, uma das fases mais importantes na vida e no desenvolvimento social das crianças é a entrada para a creche e para o jardim-de-infância, porque é nestes contextos que a criança tem a possibilidade de contactar diariamente com crianças da mesma faixa etária, sendo, por isso, na infância que surgem as primeiras formas de sociabilidade entre as crianças (Ladd & Coleman, 2002). Na perspetiva de Lopes et al. (2003), esta transição para o contexto educativo é um momento complexo para a criança, uma vez que exige capacidades para lidar com novas exigências sociais e para adaptar-se às novas tarefas cognitivas e interpessoais.

Ao analisarmos as interações entre crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (idade pré-escolar) percebemos que estas são mais complexas, porque, a “partir dos 3 anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e

descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas” (Ladd & Coleman, 2002, p. 123). No entanto, Vandell e Mueller (1980, citados Ladd & Coleman, 2002) contrariam esta ideia quando defendem que crianças com apenas 2 anos já estabelecem relações e interações entre si, visto que já são capazes de revelar preferências por certos pares e os procurar em diversos contextos.

Neste seguimento, as interações ocorrem através da comunicação verbal, gestual e corporal, sendo que podem ser harmoniosas, imitativas ou opostas, a partir das quais as crianças em conjunto com outras desenvolvem um ambiente onde exploram juntas, conversam, brincam e, no fundo, aprendem umas com as outras (Gutfreind et al., 2018, citado por Jesus, 2021). Neste sentido, as interações entre as crianças são fundamentais, principalmente quando se trata de interações positivas, uma vez que desempenham um papel crucial na construção significativa da aprendizagem, abrangendo dimensões não apenas cognitivas, mas também emocionais e sociais (Lopes et al. 2003). Assim sendo, podemos considerar que a interação criança-criança é fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e, além do mais, possibilita “ampliar o ambiente físico, cognitivo e social da criança” (Souza et al., 2017, p. 9).

No que concerne ao educador, este desempenha um papel essencial no desenvolvimento afetivo, emocional e social das crianças e na organização de um ambiente educativo que permita à criança interagir com outras e com os adultos. Importa salientar que a relação que o educador estabelece com cada criança e o modo como motiva a sua participação permite-lhe conhecer cada criança individualmente, bem como criar um ambiente propício ao desenvolvimento de interações entre as crianças do grupo, aumentando gradualmente as aprendizagens e competências sociais das crianças (Silva et al., 2016).

Para Gutfreind et al. (2018, citado por Jesus, 2021), o educador pode promover as interações através da planificação de atividades. Todavia, o papel do educador não se deve restringir apenas à planificação e implementação de atividades, ele deve organizar o grupo e estar ativamente presente nas interações, promovendo um ambiente que favoreça a comunicação e estimulando a colaboração entre as crianças. Além disso, observar as interações das crianças também torna-se importante para o educador compreender realmente a forma como iniciam uma interação, comunicam, cooperam, compartilham e lidam com os conflitos, de forma a poder igualmente adequar a prática às necessidades dos alunos e, assim, promover um desenvolvimento equilibrado e positivo.

Neste sentido, as interações sociais constituem-se momentos de aprendizagem e permitem um desenvolvimento cognitivo, afetivo, emocional e, sobretudo, social. Segundo Silva et al. (2016), “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização” (p. 24), porém cabe ao educador encontrar as estratégias mais eficazes para promover e apoiar as interações positivas, pois estas constituem a base do processo educativo.

Deste modo e atendendo às problemáticas observadas, tornou-se necessário elaborar a questão-problema. De acordo com Tuckman (2000), o problema identificado formula-se em forma de questão e esta é, na visão de Máximo-Esteves (2008), o ponto de partida para a condução da investigação. Assim, recorrendo à metodologia de I-A, formulei a seguinte questão:

“Como promover as interações sociais positivas entre os elementos do grupo de crianças da sala x?”

Assim, após a revisão preliminar da temática e da estruturação da questão-problema, foram definidas e implementadas estratégias de intervenção adequadas ao grupo, as quais serão seguidamente abordadas.

5.6.3. Estratégias de Intervenção Pedagógica

Na ótica de Vieira e Vieira (2005), as estratégias são descritas como uma organização ou uma sequência de ações e atividades de ensino, que são aplicadas ao longo de um determinado tempo, com o objetivo de possibilitar que os alunos alcancem aprendizagens específicas. Assim sendo, após uma análise aprofundada da problemática em questão, delinee e implementei, ao longo da minha prática pedagógica, um conjunto de estratégias de intervenção que considere essenciais para resolver a situação identificada.

Deste modo, ainda que a problemática assinalada fosse transversal à rotina diária do grupo, foi definido um conjunto de estratégias cujo intuito era promover as interações positivas entre as crianças, assim como desenvolver competências essenciais, nomeadamente, a comunicação e a cooperação. Assim sendo, as estratégias utilizadas foram: a promoção do diálogo em grande grupo através da leitura de histórias e atividades em grande e pequeno grupo.

5.6.3.1. Promoção do Diálogo em Grande Grupo Através da Leitura de Histórias

Os diálogos desempenharam um papel central ao longo da prática pedagógica, quer em atividades orientadas, quer em momentos que já faziam parte da rotina. Por exemplo, cantávamos a “canção dos bons dias” no tapete e já aproveitávamos para dialogar em grande grupo. Esta prática e enfoque no diálogo reflete a ideia de que “conversar é uma forma extremamente cooperativa de interagir, na qual ambos os interlocutores devem respeitar um conjunto de princípios que favorecem a eficácia e o sucesso do diálogo” (Sim-Sim, 1998, p. 183). Entre esses princípios destacam-se o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.

Nas atividades orientadas, os diálogos eram frequentemente iniciados a partir da leitura de histórias. De acordo com Mata (2008), a prática de leitura de histórias assume-se de grande importância, pois constitui uma atividade rica e abrangente que estimula as interações e fomenta a partilha de ideias e vivências. Além disso, a implementação de estratégias específicas por parte do educador é fundamental para potencializar esses momentos de interação. Tais estratégias podem incluir ações como a leitura do título da história, seguida de perguntas que incentivem as crianças a refletir sobre o tema ou a antecipar os acontecimentos com base nas ilustrações apresentadas (Silva et al., 2016), promovendo, assim, a criação de climas favoráveis ao diálogo, que, por sua vez, potenciam e facilitam as interações entre as crianças.

Deste modo, após a leitura, as crianças eram incentivadas a recontar a história e a expressar as suas opiniões sobre a mesma. Algumas crianças eram muito participativas, demonstravam entusiasmo e, inclusivamente, realizavam ligações entre a narrativa e o seu quotidiano, enquanto outras necessitavam de estímulos adicionais para facilitar a participação. No entanto, verifiquei que as interações ocorriam predominantemente entre mim e as crianças, sendo menos frequente entre elas, uma vez que assumia um papel de mediador do diálogo o que fazia com que as crianças interagissem mais comigo do que entre si. Todavia, apesar da menor interação entre as crianças, a que houve foi positiva, possibilitando momentos de escuta, partilha e troca de ideias. Estas interações revelaram-se importantes para o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, contribuindo, também, para o fortalecimento das relações entre as crianças.

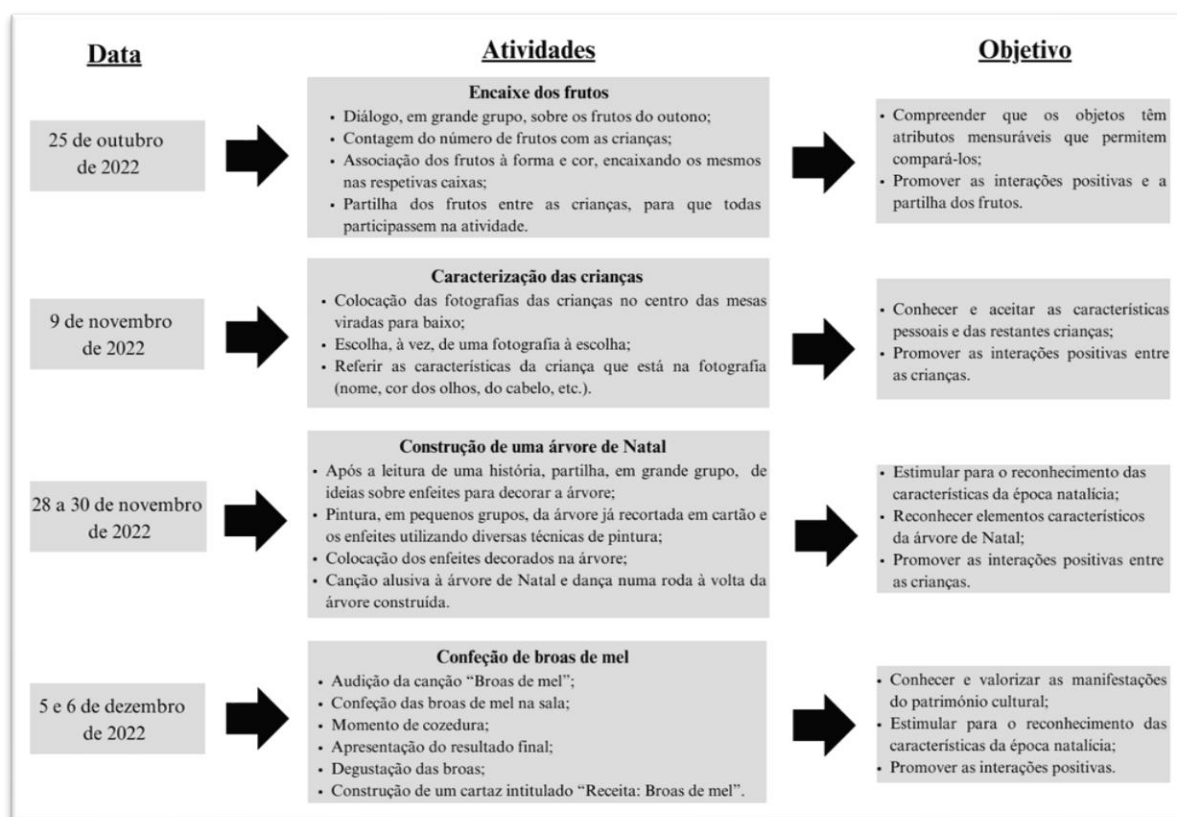
Para finalizar, é possível afirmar que o diálogo, tanto em momentos de rotina, como em atividades orientadas, nem sempre se revelou a estratégia mais eficaz para

promover as interações positivas entre as crianças. No entanto, entre as diversas estratégias que favorecem o diálogo, a leitura de histórias destacou-se uma ferramenta eficaz, pois despertou a curiosidade e a imaginação. Além disso, estratégias como antecipar acontecimentos ou refletir sobre o conteúdo, demonstraram-se essenciais para incentivar a participação ativa, estimular o desenvolvimento da linguagem e fomentar o respeito por diferentes perspectivas, tornando a leitura um ponto de partida natural para o diálogo. Ainda assim, concluo que a promoção do diálogo exigia um estímulo adicional e mais assertivo da minha parte para motivar a interação entre as crianças. Sendo um grupo de crianças muito pequenas, é natural que a comunicação entre elas nem sempre ocorra de forma espontânea, sobretudo neste tipo de contexto.

5.6.3.2. Atividades em Grande e Pequeno Grupo

Durante a minha prática realizei diversas atividades em grande e pequeno grupo que promoviam as interações através de momentos de partilha e respeito pelo outro. Na perspectiva de Hohmann e Weikart (2007), os tempos de atividade em grande ou pequeno grupo proporcionam oportunidades sociais, uma vez que possibilitam que as crianças interajam e comuniquem entre si. Assim, as crianças desenvolvem habilidades interpessoais, de comunicação e cooperação.

No que diz respeito às atividades em grande grupo, foram realizadas quatro, como é possível averiguar na Figura 11.

Figura 11*Estratégia: Atividades em grande grupo*

Neste seguimento, uma das atividades desenvolvidas em grande grupo enquadrou-se na temática do Pão-por-Deus e consistiu numa atividade de encaixe relacionada com os frutos abordados num momento anterior, mais precisamente, a maçã, a banana, a laranja, a pera, o diospiro, a romã e a castanha. O objetivo era encaixar os diversos frutos nas respetivas caixas, tendo em conta a forma e a cor, isto é, as caixas tinham um recorte com a forma de cada fruto e, simultaneamente, estavam pintadas, apenas numa face, com as cores alusivas aos mesmos.

Deste modo, primeiro dialogámos sobre esses frutos que estavam contidos num cesto e depois as primeiras seis crianças, à vez, retiraram um fruto do cesto e encaixaram-no na respetiva na caixa. Posteriormente, essas crianças partilharam os frutos com as restantes crianças, para que todas participem na atividade. E, assim, ao longo da atividade, apelou-se à participação e à partilha de materiais que, segundo Lopes e Silva (2008), são essenciais para estabelecer boas relações e interações.

A partilha é realmente muito importante nas interações positivas. Se as crianças não souberem partilhar, que era efetivamente uma dificuldade deste grupo de crianças,

não irão conseguir estabelecer relações e interações. Daí esta atividade ser fundamental para as crianças reconhecerem a importância dos valores da partilha e do respeito.

Relativamente às atividades em pequenos grupos, estas basicamente estavam relacionadas à pintura. Quando era necessário pintar algo comum a todos, ou seja, algo para a sala, organizava as crianças em grupos de três e efetuavam a pintura, de forma a estimular também o espírito de colaboração. Igualmente, realizei uma atividade em pequeno grupo que consistia em construir diversos *puzzles* referentes aos cinco sentidos. Neste tipo de atividades, o objetivo principal era dar continuidade à promoção das interações, mas também sensibilizar para o ato de colaboração, que é tão essencial para que as pessoas se relacionem socialmente de forma positiva.

5.6.4. Avaliação do Projeto

Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), a avaliação do projeto tem como propósito verificar se os objetivos estabelecidos inicialmente foram atingidos, avaliar a eficácia das metodologias e estratégias adotadas e verificar a existência de resultados positivos. Neste sentido, após concluir o projeto de I-A, refleti sobre o progresso e desenvolvimento das crianças ao longo do processo, de forma a afirmar se a questão de investigação foi respondida.

Tendo em conta a problemática identificada, considero que as estratégias e as atividades implementadas na intervenção pedagógica atenderam às necessidades e características do grupo de crianças, logo também estavam adequadas à questão-problema.

Com base numa análise reflexiva da minha observação participante, da leitura dos registos nos diários de bordo e das conversas informais com a educadora cooperante, concluo que os objetivos inicialmente estabelecidos não foram completamente alcançados, sobretudo no que diz respeito às interações nos momentos de diálogo. Nestes, as crianças continuaram a direcionar a comunicação principalmente para o adulto, revelando dificuldades em interagir autonomamente entre si, o que poderá ter a ver com a idade das mesmas. Embora as atividades em grande e pequeno grupo tenham promovido uma maior colaboração, participação e interação entre as crianças, não foi suficiente para colmatar esta problemática. O tempo limitado da prática pedagógica também impediu um acompanhamento contínuo e uma análise mais aprofundada ao tema. Para abordar

adequadamente a problemática identificada, seria necessário um período de intervenção mais extenso, visto que a promoção de interações positivas exige tempo e um acompanhamento contínuo ao longo do ano letivo. No entanto, foi possível observar alguma evolução nas crianças, principalmente nas atividades em grupo, onde se verificou um maior envolvimento e cooperação, demonstrando, assim, que esta estratégia começou a produzir resultados no desenvolvimento social e nas interações. Além do mais, a educadora cooperante referiu que iria continuar a trabalhar no sentido de colmatar a questão-problema, desenvolvendo novas ações e estratégias ao longo do restante ano letivo.

5.7. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da Prática Pedagógica I, promovi diversos momentos de aprendizagem com o grupo de crianças, que estão explanados nas minhas planificações, bem como nos meus diários de bordo. No decorrer das dez semanas, as atividades propostas foram planeadas e realizadas de acordo com os temas que a educadora cooperante tinha intenção de trabalhar com o grupo, com os objetivos específicos apresentados nas OCEPE e com o PEE.

Posteriormente, serão apresentadas três atividades que foram concretizadas com o grupo de crianças. A primeira está relacionada com a época do outono e do Pão-por-Deus. A segunda remete para a temática dos cinco sentidos e a última diz respeito a uma atividade motora. Todas as temáticas abordadas e atividades realizadas tiveram em conta os interesses das crianças, assim como as necessidades do grupo. Ao longo da prática, sempre que possível tentei articular as diversas áreas de forma a proporcionar aprendizagens estimulantes e significativas.

5.7.1. Promoção de Multicompetências: “Espetada de frutas”

Enquadramento nas OCEPE:

- Área de Expressão e Comunicação → Domínio da Educação Física:
 - Dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios (correr);

- Desenvolver a motricidade fina.
- Área de Expressão e Comunicação → Domínio da Matemática:
 - Identificar quantidades através de diferentes formas de representação (contagens).
- Área do Conhecimento do Mundo:
 - Reconhecimento dos frutos alusivos ao outono e ao Pão-por-Deus.

Objetivo: Fomentar o desenvolvimento de competências motoras e da motricidade fina através de uma atividade no exterior e da confeção de “espetadas de fruta”, promovendo o reconhecimento de frutos do outono e do Pão-por-Deus, concluindo a abordagem pedagógica a esta época de forma prática e interdisciplinar.

Estratégia: Integrar uma abordagem prática, dinâmica e lúdica, com momentos no exterior, para estimular o interesse, a exploração e a atividade física, seguida de uma atividade em sala de aula para desenvolver a motricidade fina.

Recurso(s):

- Diversas frutas (laranjas, maçãs, peras, diospiros e bananas);
 - Cesto;
 - Pratos;
 - Paus de madeira.
-

No dia 7 de novembro de 2022, foi efetuada uma atividade para concluir a abordagem pedagógica à época do outono e do Pão-por-Deus intitulada “Espetada de frutas”. Esta tinha como intuito reconhecer e relembrar os frutos alusivos ao outono e ao Pão-por-Deus e, além disso, realizar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios e desenvolver a motricidade fina.

Neste sentido, a primeira parte da atividade consistiu numa “caça aos frutos”. Em grande grupo, relembrámos o nome dos frutos e expliquei que iríamos fazer uma “espetada” com os mesmos, porém questionei onde os mesmos se encontravam para podermos realizar a atividade.

Tabela 3

Diário de bordo, 7 de novembro (a)

A M. respondeu: “Não sei.”. A C. afirmou “Estão ali!” e apontou com o dedo para a “caixa surpresa” que se encontrava na sala e que tinha utilizado para explorarmos os frutos anteriormente.

De seguida, fomos até ao parque exterior, onde os frutos estavam escondidos para que as crianças realizassem a “caça aos frutos” (Figura 12). Elas demonstraram grande entusiasmo, correndo pelo parque todo e cada vez que encontravam um fruto, colocavam-no num cesto e diziam o nome correspondente.

Tabela 4

Diário de bordo, 7 de novembro (b)

Foi, sem dúvida, um momento muito divertido e enriquecedor. As crianças, no geral, empenharam-se na atividade e demonstraram muita vontade e interesse em concretizá-la, uma vez que também se encontravam no exterior, um espaço muito apreciado pelas mesmas.

Nos dias de hoje, as crianças passam uma grande parte do seu dia na escola, com a agravante de permanecerem demasiado tempo em espaços fechados, onde a liberdade de escolha e exploração são restringidas (Bilton et al., 2017), logo é importante contrariar esta constante na Educação de Infância.

Figura 12

Realização da “caça aos frutos”



Após o grupo encontrar todos os frutos, reunimo-nos para realizar a contagem total, seguida da contagem individual de cada tipo de fruto. Seguidamente, regressámos à sala para dar continuidade à atividade, neste caso para realizar a segunda parte: a “espetada de frutas”. Com o grupo sentado ao redor das mesas, descasquei algumas frutas e mostrei as mesmas às crianças, promovendo um diálogo sobre as diferenças entre a cor da casca e o interior do fruto, que as crianças prontamente reconheceram.

Depois de cortar os frutos em pedaços e distribuí-los em diversos pratos, demonstrei o processo de preparação da "espetada", criando uma para mim. Posteriormente, as crianças confeccionaram as suas próprias "espetadas", escolhendo os frutos preferidos (Figura 13).

Figura 13

Execução da “espetada de frutas”



Considero que a atividade foi bem sucedida e senti-me realizada com o que tinha planeado.

Tabela 5

Diário de bordo, 7 de novembro (c)

Foi um momento e um lanche diferente, com muita alegria e diversão à mistura, mas ao mesmo tempo um momento significativo de desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à motricidade fina.

É importante promover o desenvolvimento da motricidade fina, uma vez que esta é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente (Serrano & Luque, 2015). As mesmas autoras referem que sem as competências da motricidade fina, a criança pode ter dificuldades no seu desempenho, podendo afetar a sua autoestima e o processo de aprendizagem escolar.

Atividades mais dinâmicas e lúdicas como esta despertam grande interesse nas crianças, justamente por serem experiências inovadoras e diferentes das habituais. Além disso, o momento ao ar livre foi enriquecedor, proporcionando às crianças a oportunidade de explorar um ambiente diferente do da sala, contribuindo para múltiplas aprendizagens.

Deste modo, considero que os objetivos definidos para esta atividade foram atingidos, isto é, as crianças reconheceram e lembraram os frutos típicos do outono e,

simultaneamente, desenvolveram habilidades essenciais, como a motricidade fina, ao manipularem os pedaços de fruta para construir as suas “espetadas” de forma cuidada e precisa.

5.7.2. Exploração dos Cinco Sentidos do Corpo Humano: “A magia dos sentidos”

Enquadramento nas OCEPE:

- Área de Expressão e Comunicação → Subdomínio da Música:
 - Identificar e descrever os sons que ouve quanto às suas características tímbricas.
- Área de Expressão e Comunicação → Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:
 - Usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação.
- Área de Expressão e Comunicação → Domínio da Matemática:
 - Compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los;
 - Localizar objetos num ambiente familiar.
- Área do Conhecimento do Mundo:
 - Conhecer elementos centrais da sua comunidade, realçando aspetos físicos;
 - Compreender e identificar diferenças e semelhanças entre os diversos materiais;
 - Conhecer os cinco sentidos do corpo humano (visão, paladar, olfato, tato e audição).

Objetivo: Promover o conhecimento e a exploração dos cinco sentidos do corpo humano, proporcionando às crianças atividades práticas que lhes permitam identificar e diferenciar estímulos sensoriais.

Estratégia: Aprendizagem ativa através de um circuito de exploração sensorial.

Recurso(s):

- Papel celofane de diferentes cores;
 - Sacos com paus de canela, ramos de alecrim, pérolas de perfume para roupa e raspas de sabonete;
 - “Cesto dos tesouros” com diversos objetos;
 - Instrumentos musicais (com massa, arroz, açúcar e um sem nada);
 - Açúcar, sal e limão;
 - Taças de plástico;
 - Colheres de plástico
-

No dia 14 de novembro de 2022, foi realizada uma atividade no âmbito da temática do corpo humano intitulada “A magia dos sentidos”, cujo objetivo principal centrava-se na estimulação e conhecimento dos cinco sentidos: visão, olfato, paladar, tato e audição. De acordo com Montessori (1987), as crianças entre os 3 e os 6 anos encontram-se numa fase crucial de formação, em que a exploração dos sentidos desempenha um papel essencial no seu desenvolvimento, pois estes atuam como exploradores do ambiente, abrindo caminhos para o conhecimento. Por esta razão. É importante orientar as crianças para que possam desenvolver estas capacidades.

“A magia dos sentidos” foi uma atividade concretizada em grupos e estruturada em formato de circuito dentro da sala, onde as crianças tiveram a oportunidade de explorar os cinco sentidos, sendo que cada etapa do circuito era acompanhada por um verbo representativo do sentido (“ver”, “tocar”, “ouvir”, “cheirar” e “provar”), que eu lia em voz alta para orientar as crianças na atividade.

Neste sentido, numa das etapas, as crianças observaram o exterior através de pedaços de papel celofane de cores variadas (laranja, azul e cor-de-rosa), fixados estrategicamente nas partes inferiores das janelas, de modo a estarem ao alcance das crianças (Figura 14). Nesta fase, o intuito era observar o exterior de outra cor. Para ajudar na compreensão da atividade, participei ativamente na mesma, verbalizando as minhas observações.

Tabela 6

Diário de bordo, 14 de novembro de 2022 (a)

Foram poucas as crianças que se pronunciaram mesmo as questionando. Por vezes, nem prestavam atenção ao exterior, mas sim ao papel celofane, tocavam, mexiam e até começavam a retirá-lo das janelas. Às vezes, também entravam em conflito, porque haviam crianças que queriam ver do mesmo papel celofane e outras não aceitavam e não queriam partilhar o espaço.

Esta situação evidenciou a necessidade de ter disponibilizado mais papel celofane nas janelas, de forma a assegurar que todas as crianças pudessem participar simultaneamente na atividade. Deste modo, reforça-se a importância de refletir sobre os materiais utilizados, garantindo que sejam suficientes e adequados às necessidades e ao envolvimento de todo o grupo.

Figura 14

Observação do exterior através do papel celofane



Numa segunda etapa, no tapete, as crianças utilizaram as mãos para tocar, manipular e explorar uma variedade de objetos e materiais contidos no "cesto dos tesouros", mais precisamente, um peluche, algodão, uma esponja, uma lima de unhas, uma bola, pinhas, uma fita de cetim, uma concha e, por último, um coador (Figura 15). Durante a exploração, incentivei as crianças a descreverem os objetos que tinham nas

mãos, questionando se eram lisos, ásperos ou macios, estimulando, assim, a percepção sensorial e a capacidade de expressão verbal.

Tabela 7

Diário de bordo, 14 de novembro de 2022 (b)

Esta etapa foi uma das que mais cativou a atenção das crianças, pois foi notório o interesse e a participação das mesmas.

Figura 15

Exploração do “cesto dos tesouros”



Numa das mesas da sala, foi montada a etapa seguinte, identificada com a palavra “ouvir”. Nesta, estavam disponíveis diferentes “instrumentos musicais” criados a partir de materiais reciclados, nomeadamente, embalagens de iogurtes líquidos. Alguns instrumentos continham materiais como massa, arroz e açúcar, enquanto um deles estava vazio, representando assim o “silêncio”. Estes tinham a finalidade de permitir às crianças explorar os sons produzidos por cada um (Figura 16).

Tabela 8

Diário de bordo, 14 de novembro (c)

Relativamente à exploração em si, observei que as crianças, naturalmente, demonstraram preferência por agitar os instrumentos que continham materiais, pois o "silêncio" não despertava o mesmo interesse. No entanto, é importante que também compreendam que, através da audição, é possível perceber a ausência de som, o que enriquece a sensibilidade auditiva e amplia a consciência sobre diferentes experiências sonoras.

Figura 16

Audição dos "instrumentos musicais"



De forma a estimular o olfato, foram utilizados “saquinhos de cheiro”, que continham diversos elementos, como paus de canela, ramos de alecrim, pérolas de perfume para roupa, raspas de sabonete e café moído. À medida que as crianças cheiravam os diferentes aromas (Figura 17), promovi um diálogo questionando sobre as características de cada cheiro, isto é, se o consideravam agradável ou desagradável.

Tabela 9

Diário de bordo, 14 de novembro (d)

Durante esta etapa, apercebi-me de que algumas crianças após cheirarem a canela ou o café, que seriam talvez os menos agradáveis, já não mostraram interesse em experimentar os restantes saquinhos. A meu ver, pareceu que ficaram com algum receio, pois não gostaram de alguns cheiros e, possivelmente, pensaram que seriam todos assim.

Perante esta situação, poderia ter incentivado as crianças a cheirar primeiro os aromas mais suaves e agradáveis para gerar uma experiência inicial positiva e, somente depois, introduzir os cheiros mais intensos ou menos agradáveis.

Figura 17

Exploração dos “saquinhos de cheiro”



Para concluir o circuito, organizei, no cantinho da casinha, três taças compostas por açúcar, sal e pedaços de limão. O objetivo desta etapa era proporcionar às crianças a experiência de degustar diferentes sabores, explorando o doce, o salgado e o amargo (Figura 18).

Tabela 10

Diário de bordo, 14 de novembro (e)

A maioria das crianças quis provar o açúcar e o sal, já o limão foi apenas uma minoria que provou, bastava uma criança não querer provar ou achar desagradável que as restantes já não queriam provar.

Inclusivamente, eu e a educadora cooperante provamos para incentivar todas as crianças a provar, mas mesmo assim muitas não quiseram experimentar.

Figura 18

Degustação de diversos sabores



Este circuito sensorial foi, sem dúvida, uma experiência rica e significativa para as crianças, uma vez que permitiu-lhes explorar e compreender de uma forma prática os cinco sentidos que são tão essenciais no seu desenvolvimento. Tal como elucidam Whitfield et al. (1994), os sentidos são indispensáveis para a comunicação e para a compreensão do mundo, pois permitem-nos captar informações essenciais, como sons, imagens, texturas e cheiros, que nos ajudam a entender e interagir com o mundo ao nosso redor. Portanto, sem os sentidos, seria difícil recolher informações do mundo físico e, por conseguinte, compreendê-lo.

Neste sentido, a atividade contribuiu para o desenvolvimento das habilidades sensoriais e, simultaneamente, estimulou a curiosidade, a comunicação e a socialização,

aspectos estes que contribuíram para compreensão do mundo. Através da exploração dos diferentes estímulos, as crianças puderam perceber minimamente as características de cada sentido, atingindo, deste modo, o objetivo pretendido.

5.7.3. Desenvolvimento de Competências Motoras e Sociais no Ambiente Exterior: Brincar Livre no Exterior

Enquadramento nas OCEPE:

- Área de Expressão e Comunicação → Domínio da Educação Física:
 - Dominar diversos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios;
 - Controlar movimentos de perícia e manipulação.
- Área do Conhecimento do Mundo:
 - Exploração criativa de materiais diversos ao ar livre;
 - Descobrir propriedades dos diversos materiais utilizados.

Objetivo: Promover as interações entre as crianças e, além disso, o desenvolvimento de competências motoras, através da exploração criativa e ao ar livre de materiais diversificados, incentivando a descoberta das suas propriedades e estimulando a curiosidade e a criatividade.

Estratégia: Aprendizagem ativa por meio da exploração e brincadeira livre no exterior.

Recurso(s):

- 6 pneus de diferentes tamanhos;
- Caixas de cartão.

No dia 23 de novembro de 2022, foi efetuada uma atividade de brincadeira livre ao ar livre, a qual, embora tivesse uma planificação prévia e objetivos definidos, permitiu às crianças explorar e interagir de forma espontânea.

Desta forma, dirigimo-nos ao exterior, onde tinha preparado dois espaços distintos com pneus e caixas de cartão. Iniciámos a atividade com um diálogo sobre os materiais, identificando os seus nomes, os locais em que podem ser encontrados e as suas possíveis utilidades. Num momento posterior, as crianças escolheram para qual espaço gostavam de ir brincar e explorar, sendo que houve um equilíbrio na distribuição das crianças pelos dois espaços.

Tabela 11*Diário de bordo, 23 de novembro (a)*

Mais tarde, acabaram por se juntar todas, dando origem a um momento de muita brincadeira, com sorrisos, risos e também choros à mistura, uma vez que nem sempre partilhavam.

Assim, embora esta atividade possa ser vista como uma simples brincadeira, ela proporcionou às crianças uma rica oportunidade de exploração e aprendizagem. Ao brincarem livremente com os pneus e com as caixas de cartão, as crianças estavam a desenvolver a parte motora, estando diretamente relacionado com a temática do corpo humano abordada anteriormente (Figura 19). De acordo com Bilton et al. (2017), o brincar livre no exterior permite “enfrentar riscos”, “resolver problemas de forma autónoma” e “mobilizar o corpo e os sentidos nas suas explorações” (p. 17). Além do mais, estimulou a interação social, a criatividade e a imaginação. Relativamente aos recursos, estes também são relevantes no brincar no exterior e não necessitam de ser comprados e, acima de tudo, dispendiosos. Deve-se optar por materiais de fácil acesso, atribuindo-lhes uma outra vida. Estes recursos podem ser “fáceis e baratos” em acesso, mas “ricos” em experiências e aprendizagens.

Tabela 12*Diário de bordo, 23 de novembro (b)*

Foi, sem dúvida, um dos dias em que me senti plenamente realizada, notava-se que as crianças estavam mesmo felizes e sentiam-se livres. Todas as crianças, com exceção de duas que necessitaram de um maior incentivo para brincar, demonstraram muita criatividade e imaginação: “Estou a andar num carro”; “Vou construir um castelo”; “Estou na praia”.

No decorrer da atividade, participei nas brincadeiras das crianças, incentivando-as a explorar novas formas de interação e a criar algo diferente a partir dos materiais disponíveis.

Figura 19

Exploração livre de pneus e caixas de cartão no exterior



Importa igualmente salientar que o facto de a atividade ter ocorrido no exterior foi particularmente benéfico, pois as crianças habitualmente passam longos períodos nos espaços internos da escola (Bilton et al., 2017), e a própria sala, por ser de tamanho reduzido, restringia a liberdade de movimento.

Neste sentido, considerei esta atividade no exterior particularmente significativa para as crianças, pois o ambiente ao ar livre ofereceu um espaço mais amplo e estimulante para a exploração, em contraste com os limites dos espaços interiores da escola. O facto de as crianças poderem interagir com o ambiente natural favoreceu não só o seu desenvolvimento motor, proporcionando liberdade de movimento, mas também incentivou a criatividade, a socialização e até mesmo o trabalho em equipa, pois, por vezes, realizavam construções em conjunto. Além disso, a conexão com o exterior possibilitou que as crianças experimentassem novas sensações e interações com o mundo ao seu redor. Os objetivos anteriormente referidos foram plenamente atingidos durante a atividade, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa e enriquecedora. Concluo, referindo que é fundamental que os educadores valorizem cada vez mais o brincar como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento das crianças. Tal como afirmam Bilton et al. (2017), os educadores tendem a valorizar as atividades orientadas, diminuindo os tempos do brincar livremente. Santana (s.d., citado por Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2020, p. 96) acrescenta que “esse é mais um

paradoxo no desenvolvimento infantil: a gente sabe da importância do brincar, mas não tem o tempo e a disponibilidade que o brincar exige”. Através do brincar as crianças fazem descobertas, resolvem problemas e constroem conhecimentos de forma significativa, tornando-o um componente imprescindível no processo educativo.

5.8. Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A presente reflexão crítica tem como intuito analisar e refletir acerca de todas as experiências vividas e partilhadas na minha prática pedagógica, em contexto de EPE. A reflexão contínua revelou-se indispensável, uma vez que permitiu o aperfeiçoamento das metodologias, estratégias adotadas e proporcionou uma maior compreensão de todo o processo da ação pedagógica. Tal como elucida Freire (2012), só refletindo sobre a prática de hoje ou de ontem é que se podem melhorar as práticas futuras.

No início da prática pedagógica, senti algum nervosismo e preocupação, pois a prática iria realizar-se individualmente. O receio de não conseguir gerir o grupo, desenvolver atividades adequadas e desafiantes esteve presente nos primeiros tempos. No entanto, mesmo nesses momentos procurei dar sempre o meu melhor tentando proporcionar às crianças oportunidades que promovessem aprendizagens significativas e enriquecedoras. Além disso, é importante mencionar o apoio da educadora cooperante e da orientadora que foi fundamental para encarar este percurso, procurando sempre evoluir e superar as minhas dificuldades.

A Educação de Infância foi sempre uma área que me despertou grande interesse, pois acredito que esta tem uma grande importância no desenvolvimento integral das crianças, sendo essencial para a construção de uma base sólida para o futuro. Nesta linha de pensamento, o educador de infância desempenha um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Em conformidade com Silva et al. (2016), cabe ao educador apoiar e estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, aproveitando as oportunidades proporcionadas pelo meio social e pelas interações nos contextos de educação de infância.

O primeiro contacto com as crianças e com a equipa pedagógica da sala revelou-se uma experiência extremamente positiva e acolhedora. Desde o início, fui bem acolhida pela educadora cooperante e pela técnica de apoio à infância e ambas disponibilizaram-

se para ajudar em tudo o que fosse necessário. Inicialmente, as crianças mostraram-se reservadas e retraídas, o que considerei normal tendo em conta a sua idade e porque que era uma pessoa nova e desconhecida para as mesmas. No entanto, com o passar do tempo, as crianças demonstraram-se muito afetuosas e acabaram por me aceitar bem, o que contribuiu para a criação de uma relação de confiança e proximidade. É importante estabelecer uma boa relação com as crianças, pois, segundo Silva et al. (2016), as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, constituem-se oportunidades de aprendizagem, que, por conseguinte, irão contribuir para o seu desenvolvimento.

Este ambiente caracterizado pela positividade, pelo acolhimento e pelo afeto proporcionou as condições adequadas para o desenvolvimento da minha prática pedagógica, bem como para fortalecer a autoconfiança que eu ainda estava a desenvolver enquanto futura educadora de infância. A educadora cooperante desempenhou um papel crucial neste processo, mostrando-se sempre disponível para me orientar e, simultaneamente, proporcionou-me a liberdade e a autonomia necessárias para explorar, experimentar e desenvolver atividades que considerasse pertinentes, tendo em consideração as temáticas propostas pela mesma. Assim, tive a oportunidade de aplicar e aprofundar os meus conhecimentos de forma prática e criativa. Além disso, essa liberdade ajudou-me a compreender que a verdadeira aprendizagem acontece através da experimentação, dos erros e das reformulações, um processo essencial para o meu crescimento como futura profissional.

Em relação ao período de observação, este foi essencial para identificar um conjunto de aspetos pertinentes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica de qualidade. Assim, possibilitou compreender as características, interesses, potencialidades e necessidades do grupo de crianças, assim como conhecer a rotina e o ambiente vivenciado na sala, o que facilitou o planeamento da prática pedagógica de forma adequada e flexível. Aludindo a Silva et al. (2016), o ato de planear “implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). Portanto, uma planificação não pode ser imparcial, visto que tem de ter em conta as características e interesses das crianças. Uma planificação deve ser sim flexível, isto é, aberta a sugestões das crianças e integrar situações imprevisíveis potenciadoras de aprendizagem (Silva et al., 2016). Por vezes, tinha alguma dificuldade em gerir as situações imprevisíveis, pois queria respeitar e cumprir a planificação de

forma rigorosa, como era também o meu primeiro estágio realizado sozinha e, de certa forma, tinha receio de errar e não conseguir efetuar tudo o que tinha previsto. Por este motivo, tinha igualmente alguma dificuldade em gerir e conseguir escutar e responder a todas as intervenções das crianças. Contudo, considero que é uma competência que se vai desenvolvendo com a prática e experiência e sinto que neste estágio já consegui desenvolvê-la mais um pouco. De facto, é fundamental escutar a voz das crianças, uma vez que permite compreendê-las melhor e valorizar as suas ideias e curiosidades (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008).

Ao longo da minha prática pedagógica, desenvolvi atividades relacionadas com diversas temáticas, sempre em concordância com a educadora cooperante, garantindo a coerência entre os objetivos e as necessidades das crianças. Neste sentido, ao longo das nove semanas de estágio, apercebi-me do quão importante é o papel de um educador de infância no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois as aprendizagens das crianças decorrem em diversos ambientes sociais, porém, em contexto de educação de infância, existe uma intencionalidade educativa que se realiza através de diversas experiências e oportunidades de aprendizagem coerentes, lógicas e ligadas entre si (Silva et al. (2016). Nesta ordem de ideias, a intencionalidade educativa, enquanto elemento essencial na ação pedagógica, é uma responsabilidade inerente do educador, visto que é este que planeia, orienta e implementa as atividades e estratégias fundamentadas e conscientes, proporcionando o desenvolvimento integral e significativo das crianças. Silva et al. (2016) acrescentam que a intencionalidade permite ao docente “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13). Deste modo, as atividades pedagógicas desenvolvidas tiveram sempre uma intencionalidade educativa, pois eram planeadas e realizadas de acordo com objetivos claros e específicos. Todavia, reconheço que nem sempre consegui orientar as atividades também de acordo com os interesses das crianças. O mesmo aconteceu devido aos temas previamente definidos pela educadora cooperante e, igualmente, pela minha dificuldade em ajustar esses mesmos temas às ideias e curiosidades das crianças. Contudo, este reconhecimento permite-me perceber que, apesar das dificuldades e desafios, há sempre espaço para melhorar e evoluir.

Em modo de conclusão, a concretização deste estágio na vertente de EPE revelou-se de grande importância para a minha formação profissional, assim como pessoal e social. Um dos grandes desafios foi, de facto, desenvolver atividades dinâmicas, motivadoras e criativas. Senti que, por vezes, saía do estágio pouco satisfeita e realizada,

mas tentei dar sempre o melhor que sabia e é fazendo e errando que se aprende. É certo que nunca esquecerei a primeira vez em que encarei efetivamente o papel de uma educadora de infância que é tão gratificante e, ao mesmo tempo, desgastante fisicamente e psicologicamente. Mas, no fim, todo o esforço é recompensado. Aquele afeto, carinho e amor demonstrado pelas crianças sobrepõe-se a tudo. Acredito plenamente que contribuí positivamente para o crescimento e desenvolvimento das crianças daquela sala, tal como elas contribuíram para o meu. Certamente, um profissional de educação está em constante processo de aprendizagem e reflexão, com o objetivo de aprimorar sua prática e proporcionar um trabalho cada vez mais eficaz e significativo. Por fim, esta prática caracterizou-se pelo começo do que será a minha vida futura, pois fez com que tivesse mais certeza de que é esta a profissão que desejo exercer.

Capítulo VI – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

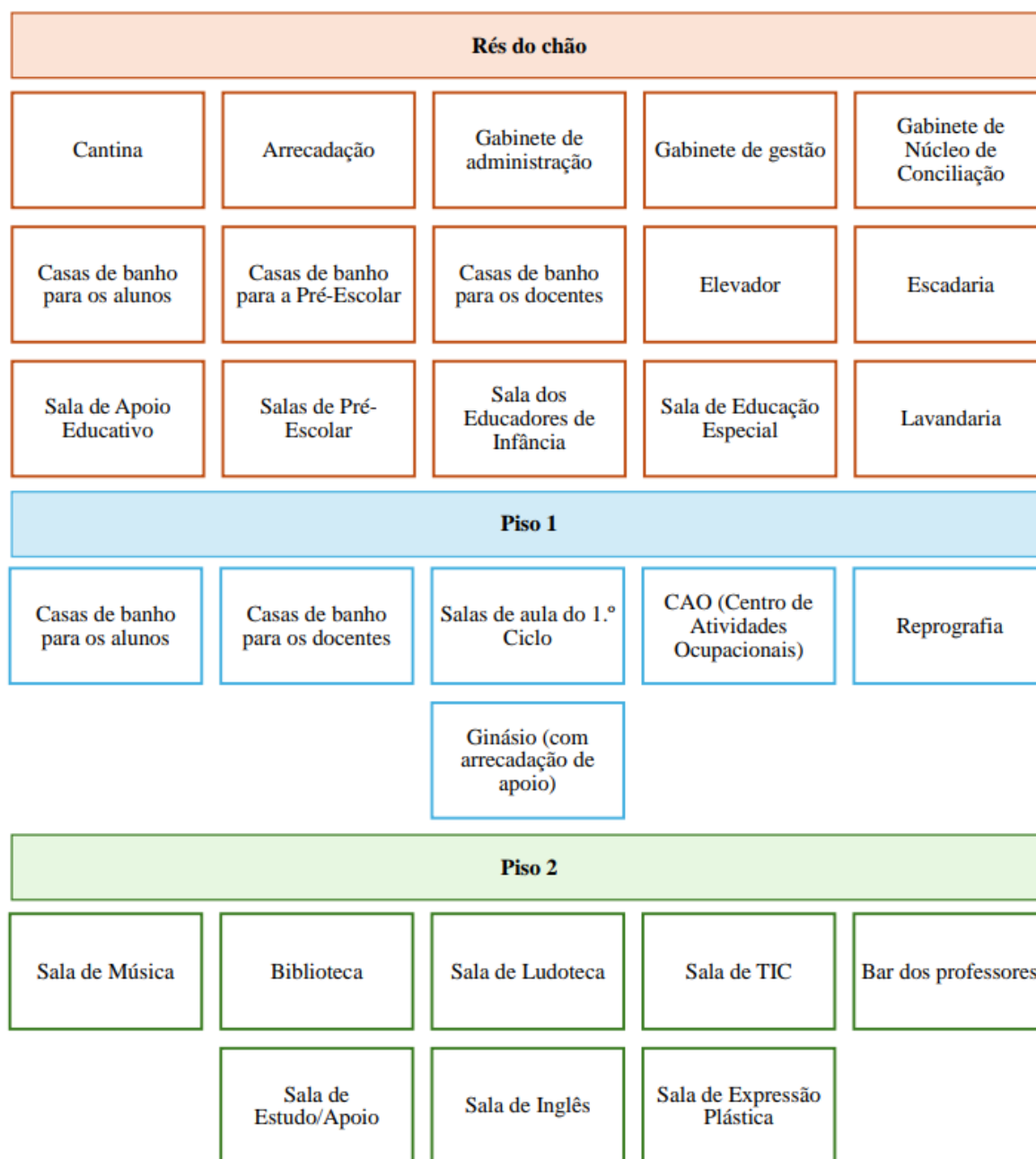
Neste capítulo apresento uma descrição reflexiva relativa à Prática Pedagógica II, desenvolvida em contexto de 1.º CEB e enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II. A mesma decorreu no 2.º ano de escolaridade entre os dias 27 de fevereiro e 23 de maio de 2023, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante. A ação pedagógica ocorreu periodicamente às segundas, terças e quartas-feiras.

Neste sentido, apresento informações acerca do estabelecimento educativo, da turma e da sala de aula. Adicionalmente, destaco três atividades que, na minha opinião, revelaram-se significativas para o desenvolvimento dos alunos. Por fim, apresento uma reflexão aprofundada e crítica sobre a minha prática pedagógica.

6.1. Caracterização do Estabelecimento Educativo

A Prática Pedagógica II decorreu na mesma escola da prática anterior, porém num outro edifício, mais especificamente, no edifício principal. Como já foi mencionado anteriormente, este edifício possui espaços adequados ao funcionamento da EPE e do 1.º CEB, sendo que neste funcionam cinco turmas da Pré-Escolar, 14 turmas do 1º CEB e, ainda, duas turmas do Ensino Recorrente.

No que diz respeito ao interior do edifício, este é composto pelo rés do chão, piso 1 e piso 2. Os espaços existentes em cada piso caracterizavam-se por serem amplos, bem iluminados e organizados de forma funcional, atendendo às necessidades pedagógicas. Além disso, estavam devidamente equipados com materiais e recursos que promovem um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem. Na Figura 19, é possível constatar os diversos espaços existentes em cada piso.

Figura 20*Espaços existentes no interior da escola*

Relativamente ao espaço exterior, a escola dispõe de dois campos desportivos com piso sintético e um parque infantil, sendo delimitados por muros e vedações que garantem proteção e permitem às crianças uma circulação livre e segura.

6.2. Caracterização da Turma do 2.º ano

A turma do 2.º ano caracterizava-se por ser heterogénea, sendo constituída por 21 alunos, 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Os alunos tinham idades

compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade e provinham de contextos familiares com diferentes níveis socioeconômicos, englobando tanto estratos médio/altos quanto médio/baixos. Importa salientar que existiam dois alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, sendo que um frequentava as aulas com o apoio da professora de Educação Especial e o outro encontrava-se na CAO (Centro de Atividades Ocupacionais).

No geral, os alunos eram empenhados, trabalhadores, interessados e envolviam-se ativamente nas atividades propostas. Contudo, nem sempre cumpriam com as regras estabelecidas na sala de aula, o que exigia intervenções e chamadas de atenção frequentes. Relativamente às especificidades individuais, alguns alunos dispersavam-se com muita facilidade, distraíndo-se com estímulos insignificantes, necessitando, assim, de uma maior orientação e supervisão para manter a atenção e concentração nas aulas.

Além disso, a turma apresentava muitas dificuldades em trabalhar em grupo, pois não respeitavam as normas e regras estabelecidas para uma boa convivência, isto é, falavam alto, conversavam muito e, por vezes, entravam em discórdia. No que concerne à realização das atividades individuais, um número elevado de alunos iniciava a tarefa de imediato, porém uma minoria necessitava de um incentivo e estímulo verbal para iniciar e concluir as tarefas.

No que diz respeito às áreas curriculares, a turma demonstrava um grande entusiasmo e interesse pelas disciplinas de Estudo do Meio e Matemática, sendo que as atividades práticas e lúdicas eram as que mais capturavam a atenção dos alunos. No entanto, a disciplina de Português não despertava o mesmo interesse, principalmente nos momentos de escrita, que envolviam uma maior concentração. Deste modo, era importante adequar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, de forma a captar e motivar a atenção dos alunos em todas as áreas curriculares.

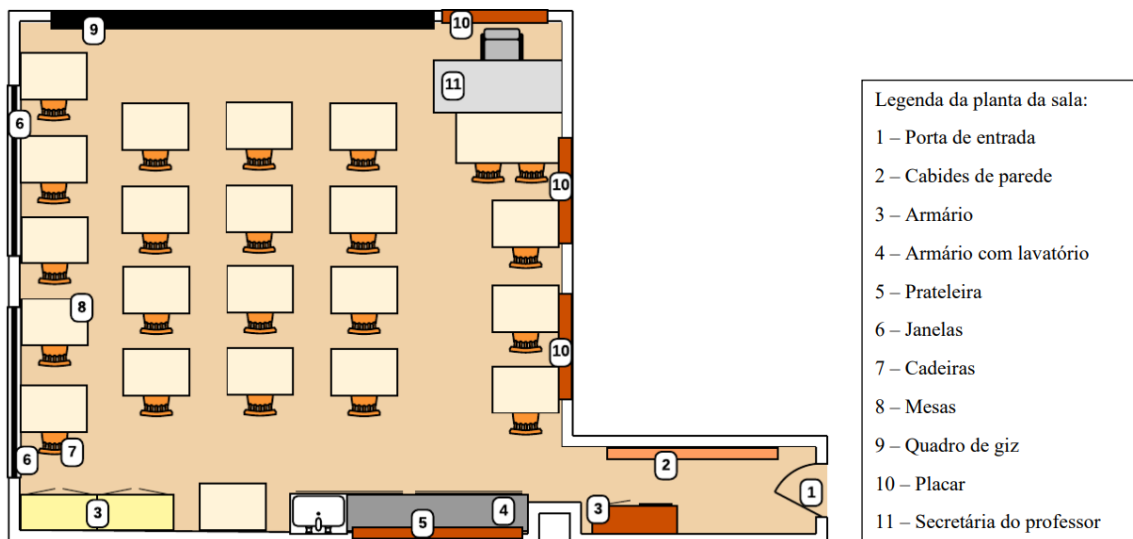
6.3. Caracterização da Sala

A forma como o espaço pedagógico é estruturado influencia significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, o espaço, no contexto educativo, é descrito como “uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1987, p. 120). Por outras palavras, o espaço é entendido como uma ferramenta poderosa que, quando bem utilizado e organizado, pode promover inúmeras oportunidades de aprendizagem e

desenvolvimento. Desta forma, pode e deve ser adaptado conforme as necessidades que surjam, logo desempenha um papel fundamental no processo educativo (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Neste seguimento, considerou-se fundamental analisar a organização da sala de aula do 2.º ano (Figura 21).

Figura 21

Planta da sala de aula do 2.º ano



Primeiramente, importa salientar que esta sala era partilhada por duas turmas distintas, nomeadamente, o 2.º ano no turno da manhã e o 4.º ano no turno da tarde. Por esta razão, os armários e a arrumação dos materiais tinha de ter em consideração a presença destas duas turmas na mesma sala.

A sala do 2.º ano caracterizava-se por ser ampla, organizada, bem iluminada e funcional, usufruindo de diversas janelas. Constituía-se, assim, num espaço confortável e agradável, características essas fundamentais para o bom funcionamento das rotinas, pois é na sala de aula que os alunos permanecem grande parte do tempo (Morgado, 2004).

Como é possível constatar na planta da sala, as mesas e as cadeiras apresentavam-se em fileiras e afastadas umas das outras, o que proporcionava uma fácil circulação por todo o espaço. No fundo da sala, estavam dispostos alguns armários organizados com materiais variados utilizados pelas duas turmas. É importante destacar que estes encontravam-se a uma altura adequada às crianças, permitindo-lhes um acesso fácil e autónomo, sempre que necessário ou solicitado. Além disso, a sala possuía alguns placares, nos quais era possível expor informação que apoiaria os alunos ao longo das aulas.

Em síntese, considero que esta sala estava bem organizada, era funcional e agradável, desempenhando, assim, um papel crucial no apoio às atividades pedagógicas. Segundo Morgado (2004), uma boa utilização do espaço disponível “parece constituir um contributo importante para o trabalho educativo reflectindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que decorre a aprendizagem” (p. 94).

6.4. Caracterização do Tempo Pedagógico

O tempo pedagógico da turma do 2.º ano estava organizado de acordo com a matriz curricular-base, estipulada pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Esta matriz estabelece a carga horária para as áreas disciplinares como uma orientação geral, permitindo que cada escola ajuste os tempos às necessidades específicas de cada grupo. Neste seguimento, a escola definiu o seguinte horário para esta turma:

Tabela 13

Horário letivo da turma do 2.º ano

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h25 – 09h00	Iniciação à Educação Literária	Matemática	Português/Apoio ao Estudo	Matemática/Apoio ao Estudo	Estudo do Meio/Cidadania e Desenvolvimento
09h00 – 09h30	Iniciação à Educação Literária	Matemática	Português/Apoio ao Estudo	Matemática/Apoio ao Estudo	Estudo do Meio/Cidadania e Desenvolvimento
09h30 – 10h00	Estudo do Meio/TIC	Matemática	Português	Português	Matemática
10h00 – 10h30	Estudo do Meio/TIC	Matemática	Português	Português	Matemática
10h30 – 11h00	Intervalo				
11h00 – 11h30	Português	Português	Educação Física	Educação Artística	Matemática
11h30 – 12h00	Português	Português	Educação Física	Educação Artística	Matemática
12h00 – 12h30	Matemática	Português	Inglês	Matemática/Educação Física	Português
12h30 – 13h00	Matemática	Português	Inglês	Matemática/Educação Física	Português
13h00 – 13h25	Estudo do Meio/Artes Visuais	Estudo do Meio/Artes Visuais	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Projetos

O horário das disciplinas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio eram flexíveis dependendo dos conteúdos a serem abordado e do trabalho dos alunos. A Educação para a Cidadania, as TIC e as Artes Visuais eram trabalhadas em

interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, embora na prática acabava por interligar também com as restantes áreas curriculares.

6.5. Momentos de Aprendizagem

6.5.1. Atividade Experimental: “Será que as penas das aves protegem da chuva?”

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 2.º ano:

- Estudo do Meio → Natureza:
 - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução);
 - Relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat.
- Estudo do Meio → Sociedade/Natureza/Tecnologia:
 - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Objetivo: Aprofundar o conhecimento acerca do revestimento das aves, explorando as suas características, nomeadamente, a impermeabilidade, através de uma abordagem prática, pois é um conceito complexo. Simultaneamente, pretende-se desenvolver nos alunos competências científicas, como a formulação de questões, o levantamento de hipóteses, a observação e a comunicação dos resultados obtidos.

Estratégia: Utilização da atividade experimental.

Recurso(s):

- Protocolo experimental;
- Materiais necessários para a experiência: penas, água e conta-gotas;

No dia 18 de abril de 2023, procedeu-se à realização de uma atividade experimental relacionada com o revestimento dos animais, sendo que este era um novo

conteúdo. Antes de dar início à realização da atividade prática, projetei um PowerPoint, em que os alunos, primeiramente, tinham de observar o primeiro slide que apresentava diversas imagens de animais, de forma a iniciar a abordagem ao revestimento dos mesmos. Porém, nas imagens estava somente destacada uma parte do corpo dos animais. Os alunos foram desafiados a escolher uma das imagens e redigir uma frase acerca da mesma, mencionando o nome do possível animal apresentado e justificando a sua escolha com base nas suas características. Nesta abordagem, a estratégia utilizada teve como objetivo principal estimular o pensamento crítico e a reflexão dos alunos, em vez de transmitir o conteúdo.

Tabela 14

Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (a)

Os alunos sem se aperceberem acabaram por inserir nas suas frases o conteúdo que iríamos abordar, cumprindo-se, deste modo, com o objetivo deste pequeno exercício que era levar os alunos a refletir, através de imagens, sobre as características dos animais, mais especificamente, o seu revestimento.

Curiosamente, a maioria dos alunos fundamentou a sua resposta referindo o revestimento dos animais, logo facilmente compreenderam este conteúdo e o mesmo comprovou-se na realização de um esquema posterior. Seguidamente, os alunos visualizaram um vídeo para complementar o conteúdo previamente abordado e enriquecer os seus conhecimentos acerca das funções de cada tipo de revestimento. Depois do vídeo, dialogámos acerca do mesmo, inclusivamente sobre o conceito de “impermeável”, uma vez que este estava relacionado com a atividade experimental. Por conseguinte, efetuei a seguinte questão:

Tabela 15

Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (b)

“Será que o revestimento dos animais os ajuda a suportar a chuva?”.

Esta foi ao encontro do vídeo anterior, pois relacionava-se com as funções de cada revestimento, mas foi igualmente o ponto de partida para a experiência. Após dialogarmos, em grande grupo, acerca desta questão, realizei uma nova:

Tabela 16


Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (c)

“Mas será que as penas das aves protegem mesmo da chuva?”.

A resposta dos alunos foi afirmativa, mas para comprovar que as penas são impermeáveis procedeu-se à realização da atividade experimental “Será que as penas das aves protegem da chuva?”. Para a mesma, foi entregue a cada aluno o protocolo da atividade prática (Figura 22).

Figura 22

Protocolo da atividade experimental “Será que as penas das aves protegem da chuva?”

Protocolo da Atividade Experimental 

Será que as penas das aves protegem da chuva?

O que é necessário?

- 1 pena
- 1 conta-gotas
- 1 recipiente com água
- 1 papel de rascunho

Como vamos fazer?

1. Posicionar a pena horizontalmente sobre o papel;
2. Colocar o conta-gotas no recipiente e recolher uma pequena quantidade de água;
3. Deitar algumas gotas de água sobre a pena.

Registo de previsões

Quando observo as gotas de água e inclino a pena:

Vamos observar as gotas de água. Segurem na pena e inclinem-na ligeiramente.

Registo de observações

Desenha e pinta o que observaste.

Conclusão

Risquem as hipóteses **incorretas**:

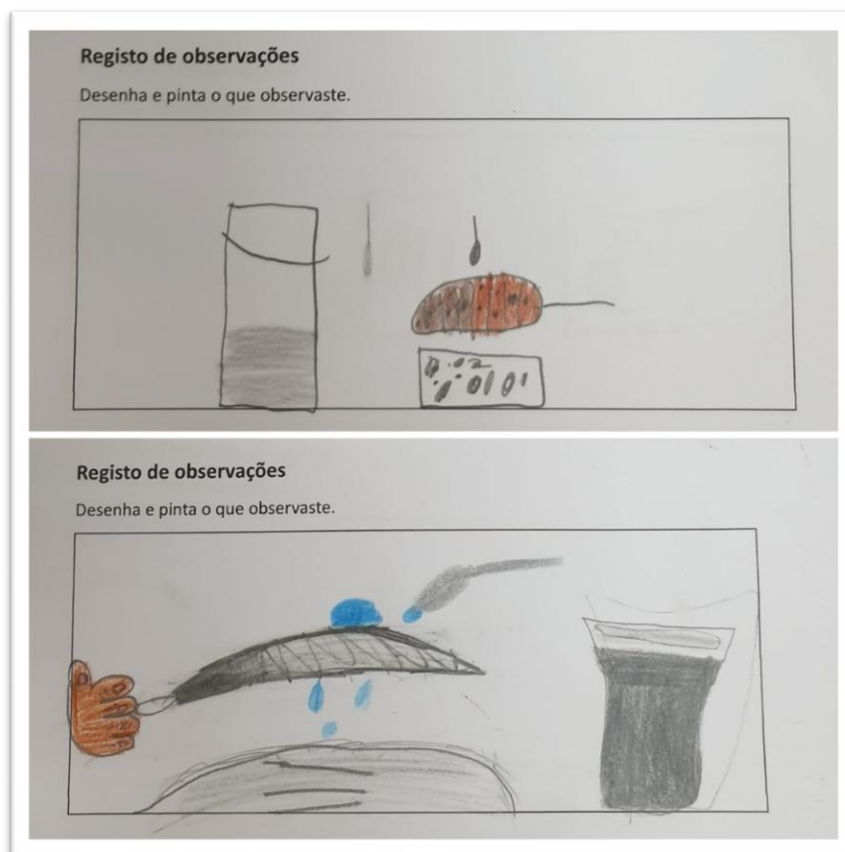
Então, concluímos que as penas **ficam / não ficam molhadas** quando deitamos água sobre elas. Isto acontece porque a gordura, presente numa fina camada das penas, **mistura-se / não se mistura** com a água. Esta característica faz com que as penas das aves não deixem passar a água, por isso são **impermeáveis / permeáveis**.

A atividade iniciou-se com a leitura do protocolo e, neste momento, os alunos efetuaram também as suas previsões, respondendo a uma questão que constava no mesmo. De seguida, os alunos observaram os materiais necessários, sendo esta tarefa realizada com a colaboração de um deles. Posteriormente, organizei os alunos em pares e distribuí a cada grupo os materiais necessários. Depois, todos os grupos realizaram os

diversos procedimentos da experiência em simultâneo. Para finalizar a atividade experimental, dialogámos, em grande grupo, sobre o que aconteceu e os alunos registaram o que observaram (Figura 23) e as conclusões.

Figura 23

Exemplos de desenhos realizados pelos alunos relativamente ao que observaram na experiência



De um modo geral, a atividade foi bem-sucedida, pois o objetivo pretendido foi alcançado: os alunos, através da experimentação, verificaram que as penas são impermeáveis, não permitindo a passagem da água e, ao serem inclinadas, fazem com que as gotas caem.

Tabela 17

Diário de bordo, 18 de abril de 2023 (d)

No decorrer da atividade experimental, os alunos demonstraram muito entusiasmo, estavam muito participativos e envolvidos na mesma. Houve momentos em que se mostraram mais agitados, algo que considero normal, dado que este tipo de atividades

não é muito frequente. Contudo, acredito que esta experiência tenha sido significativa para os alunos, visto que ficaram logo a perceber bem o conceito de impermeabilidade, porque, no fim (nas conclusões), responderam logo corretamente.

Neste seguimento, é importante destacar que as atividades experimentais não só permitem aos alunos adquirir conhecimentos, mas também proporciona-lhes a oportunidade de desenvolver capacidades mentais e psicomotoras essenciais para a vida (LaCueva, 2000, citado por Costa, 2009). Deste modo, Moreira (2006) elucida que:

No Primeiro Ciclo, a escola deve proporcionar aos alunos mais do que as actividades clássicas de ler, escrever e contar. É necessário levá-los a experimentar. Aprender sobre Ciência e Tecnologia é adquirir o passaporte para a compreensão do mundo em que se vive e, assim, adaptar-se cada vez mais a ele. Quanto mais cedo isso acontecer, melhor. (p. 145)

6.5.2. Conhecimento dos Tipos de Alimentação Animal: Sequência de Atividades Sobre a Alimentação dos Animais

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 2.º ano:

- Português → Oralidade → Expressão:
 - Usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia;
 - Representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações.
- Português → Leitura-Escrita → Leitura:
 - Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos.
- Estudo do Meio → Natureza:
 - Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de: revestimento, alimentação, locomoção e reprodução).

Objetivo: Identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a alimentação dos animais, de forma lúdica, promovendo o envolvimento ativo e criando uma base para introduzir e aprofundar o tema.

Estratégia: Utilização do jogo pedagógico.

Recurso(s):

- Projetor e tela de projeção;
 - História em diálogo para introduzir a alimentação dos animais;
 - Regras do jogo;
 - Papéis coloridos;
 - Dado colorido;
 - Imagens de animais;
 - Cartaz intitulado “A alimentação dos animais” e os respectivos cartões.
-

No dia 26 de abril de 2023, foi abordado um conteúdo relativamente à categorização dos animais, mais especificamente, a alimentação. A aula foi planejada com uma sequência de atividades pedagógicas que visavam uma exploração gradual e organizada do tema.

Em primeiro lugar, projetei um diálogo entre dois amigos e efetuou-se a leitura do mesmo, a fim de introduzir a alimentação dos animais. Basicamente, este diálogo deu-se entre dois amigos, em que um deles realizou uma visita de estudo a um jardim zoológico e, no final, tem de realizar um trabalho sobre a alimentação dos animais. Contudo, o amigo não esteve atento às placas informativas dos animais e decide pedir ajuda à turma do 2.º ano para lhe ajudar. De ressaltar que li primeiro o texto para os alunos, utilizando a entoação adequada para que compreendessem melhor o entusiasmo inicial e a preocupação final. De seguida, pedi a dois alunos que lessem o diálogo em voz alta. No final da leitura, dialogámos acerca do conteúdo do diálogo e realizei algumas questões aos alunos, tais como:

Tabela 18

Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (a)

<i>“Então e de quê que os animais podem se alimentar?”.</i>

Os alunos responderam “carne”, “peixe”, “leguminosas”, “erva” e “vegetais”, concluindo, deste modo, que há diferentes tipos de alimentação.

Tabela 19

Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (b)

Inclusivamente, um dos alunos revelou já ter conhecimentos acerca deste conteúdo, porque afirmou, aquando da questão anterior, “Comem carne, são animais carnívoros e existe também os omnívoros”.

Posteriormente, foi concretizada uma atividade de caráter lúdico, que tinha como intuito compreender os conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, o quê que eles já sabiam e conheciam acerca da alimentação dos animais, sendo certo que um dos alunos já tinha demonstrado que tinham alguns conhecimentos (Figura 24). Segundo Gago (2012), é relevante entender os conhecimentos prévios dos alunos para poder trabalhá-los de uma forma positiva, ou seja, “para se criarem situações de aprendizagem adequadas para ajudar a reconstruir esse quadro mental de forma cada vez mais complexa” (p. 28). Primeiramente, projetei as regras do jogo e li-as para os alunos, concretizando uma exemplificação da atividade para facilitar a compreensão da mesma. Seguidamente, organizei os alunos em grupos de três elementos e distribui a cada grupo três papéis coloridos (verde, vermelho e azul), um dado com duas faces de cada cor e imagens de animais. O papel verde tinha como título “Animais que se alimentam de plantas”, o vermelho “Animais que se alimentam de outros animais” e, por fim, o azul intitulava-se “Animais que se alimentam de outros animais e de plantas”. Para iniciar o jogo, orientei-os a decidir quem jogaria em primeiro, segundo e terceiro lugar. O primeiro jogador lançava o dado e observava a cor da face que ficava voltada para cima. Com base nessa cor, o aluno escolhia um animal que, na sua opinião, tinha uma alimentação correspondente a essa cor e colocava o mesmo sobre o papel colorido.

É importante destacar que, nesta atividade, utilizei um dos instrumentos de avaliação formativa intitulado “Copos Coloridos”. Através deste instrumento, constatei que alguns alunos demonstraram dificuldades em identificar a alimentação de determinados animais, necessitando de ajuda mais do que uma vez, demonstrando, assim, pouco conhecimento relativamente a este conteúdo. Por outro lado, houve alunos que realizaram a atividade de forma autónoma, selecionando os animais que consideravam corretos sem necessitarem de orientação.

Tabela 20

Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (c)

Do meu ponto de vista, esta TAF resultou muito bem, comparativamente à primeira vez que a utilizei, em que os alunos brincaram com os copos em vez de os utilizarem adequadamente. Desta vez, achei por bem explicitar melhor o intuito dos copos e como foi em grupos com menos elementos, resultou muito bem e, assim, consegui ajudar os alunos que mais necessitavam.

Figura 24

Exemplo de um dos grupos na realização da atividade lúdica relativa à alimentação dos animais



Numa etapa seguinte, juntei cada grupo com outro para que pudessem debater as escolhas feitas na atividade anterior. Em alguns casos, as opções entre os grupos eram diferentes, e, nessas situações, incentivei os alunos a expressarem as suas opiniões e a refletirem sobre o que poderiam alterar. Notei que vários alunos participaram ativamente, e alguns grupos chegaram a mudar as suas escolhas com base nas argumentações apresentadas pelo grupo oposto. No entanto, também houve grupos que discordaram das opiniões dos colegas e decidiram manter as escolhas iniciais.

Tabela 21

Diário de bordo, 26 de abril de 2023 (d)

Deste modo, considero que estes debates entre os alunos são positivos, para partilharem e trocarem ideias e conhecimentos. Surpreendentemente, o debate correu bem, visto que os alunos não estão habituados a analisar o trabalho dos restantes colegas e pensei que iria se tornar numa confusão, tendo em conta também que é uma turma que nem sempre sabe trabalhar em grupos e respeita as regras. Porém, o mesmo não aconteceu o que fez com que a atividade resultasse muito bem.

Para finalizar a atividade anterior, corrigimos a mesma, em grande grupo, e simultaneamente introduzi os conceitos de carnívoro, herbívoro e omnívoro, com recurso a um cartaz (Figura 25). Solicitei aos alunos que, à vez, colocassem, primeiro, as três possibilidades de alimentação dos animais e, depois, os animais respetivos a cada tipo de alimentação. Na perspetiva de Matos (2006), um cartaz numa sala de aula tem como objetivos informar acerca de um determinado assunto, incentivar ao estudo de uma certa matéria ou conteúdo considerado relevante, explicar um conteúdo complexo e denso, assim como, sistematizar um conjunto de conteúdos ou conceitos. É importante mencionar que optei por manter os alunos em grupos para realizar a correção, com o intuito de permitir que ajustassem as suas escolhas, caso fosse necessário. No entanto, percebi que esta estratégia não foi adequada, pois alguns alunos demonstraram falta de interesse e dificuldade em manter a concentração durante a atividade, exigindo várias intervenções para chamadas de atenção. Por esta razão, acredito que teria sido mais eficaz e teria obtido um melhor resultado realizar a correção com os alunos nos seus lugares.

Figura 25

Cartaz construído com a colaboração dos alunos



No seguimento desta correção, o objetivo era que os alunos registassem no caderno o esquema do cartaz e visualizassem um vídeo alusivo à alimentação dos animais, de modo a consolidar o conteúdo abordado. Contudo, a aula de Educação Física demorou mais que o previsto, logo não consegui começar a aula a horas e, por conseguinte, não cumpri com a planificação.

Em suma, a sequência desta aula apresentou diversas vantagens pedagógicas, como a possibilidade de identificar os conhecimentos prévios dos alunos de forma lúdica e interativa. Compreender os conhecimentos prévios dos alunos é essencial para que o professor consiga ajustar o processo de ensino-aprendizagem, de modo a conectar os novos conteúdos às informações já conhecidas pelos alunos e facilitando a construção de aprendizagens significativas. Além disso, a dinâmica do jogo incentivou a colaboração em grupo, promovendo a troca de ideias e a escuta ativa entre os alunos. Igualmente, o debate subsequente permitiu que os alunos justificassem as suas escolhas, desenvolvessem habilidades argumentativas e respeitassem diferentes pontos de vista. Um dos aspetos positivos foi que, mesmo numa turma com dificuldades em trabalhar em grupo, a atividade lúdica revelou-se eficaz ao captar o interesse e a concentração dos alunos.

6.5.3. Exploração de Simetrias: Atividade de Exploração Lúdica das Simetrias Utilizando Material Didático

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 2.º ano:

- Matemática → Geometria e Medida:
 - Descrever figuras planas, identificando as suas propriedades, e representá-las a partir de atributos especificados.
- Artes Visuais → Experimentação e Criação:
 - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais;
 - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Objetivo: Explorar e compreender o conceito de simetria através de uma abordagem interdisciplinar e da manipulação prática de objetos, utilizando uma mira ou uma cartolina espelhada para criar figuras simétricas.

Estratégia: Utilização e exploração de material didático.

Recurso(s):

- Folhas de papel branca;
- Tesoura;
- Lápis de cor;
- Projetor e tela de projeção;
- Vídeo alusivo à simetria;
- Imagem com eixo de simetria e a mesma imagem sem eixo de simetria;
- Cola;
- Mira ou cartolina espelhada;
- Dois dados com figuras;
- Cartões de jogo.

No dia 16 de maio de 2023, foi introduzido um novo conteúdo na área curricular de Matemática, mais concretamente, a simetria de reflexão.

Num primeiro momento, realizámos uma atividade para introduzir a simetria com uma folha de papel branca, em que cada aluno, após dobrar a folha ao meio, escreveu o

seu nome, contornou e recortou. Com esta pretendia que os alunos chegassem à conclusão do que significa simetria e o que é uma figura simétrica. Neste seguimento, os alunos criaram uma figura simétrica baseada no seu nome e, de seguida, observaram ambas as partes, comparando-as em grande grupo. Importa destacar que também realizei a atividade como exemplo, explicando cada etapa ao pormenor. A maioria dos alunos conseguiu realizar a tarefa de forma autónoma, seguindo as minhas orientações, porém uma minoria necessitou de ajuda.

Tabela 22

Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (a)

A meu ver, a atividade era simples e eu explicitiei e exemplifiquei bem o que pretendia que os alunos fizessem, mas existem alunos que simplesmente desmotivam logo quando falham uma vez e não tentam fazer de novo.

A título de exemplo, chamei a atenção de uma aluna que tinha redigido o nome demasiado pequeno e solicitei que fizesse de novo e a mesma respondeu que não conseguia, pois era difícil. Considero que a forma como me dirigi à aluna não foi a mais conveniente, pois, ao fazer uma crítica direta sobre o tamanho da letra, acabei por desmotivá-la de imediato. Talvez, deveria ter elogiado a sua escrita que estava boa e apenas solicitado que aumentasse o tamanho, de forma mais positiva, e, assim, teria sido mais eficaz, pois proporcionaria um *feedback* mais motivador.

Posto isto, dialogámos e comparámos, em grande grupo, acerca de ambas as partes que se formaram. Aqui, já introduzi o conceito de simetria e considero que o objetivo que pretendia anteriormente foi cumprido, uma vez que pude comprovar o mesmo quando os alunos concretizaram a atividade seguinte que consistia na criação de um desenho simétrico no formato obtido anteriormente. Assim, os alunos aproveitaram o contorno que realizaram no nome e criaram figuras à escolha, na maioria, inventadas, integrando assim uma abordagem interdisciplinar com as Artes Visuais (Figura 26). De salientar que a interdisciplinaridade visa abordar os conteúdos das áreas curriculares através de uma integração de diferentes disciplinas, constituindo-se, assim, numa abordagem que tem como intuito apoiar o docente na prática pedagógica e promover uma aprendizagem significativa para os alunos (Pacheco, 2001).

Tabela 23

Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (b)

Neste momento, consegui perceber que, de facto, todos os alunos perceberam o conceito de simetria, porque desenharam ambas as partes exatamente iguais e, inclusivamente, revelaram criatividade na construção de figuras.

Figura 26

Exemplos de figuras simétricas construídas pelos alunos



Depois de os alunos concluírem o desenho, introduzi o conceito de eixo de simetria e os mesmos identificaram-no na sua figura, utilizando a régua para facilitar.

Tabela 24

Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (c)

Na minha opinião, os alunos facilmente compreenderam o que é o eixo de simetria, pois tinham um exemplo concreto do mesmo e, inclusivamente, questionei se dobrássemos horizontalmente o desenho se continuava a ser simétrico e responderam-me que não e aí afirmei “Então, neste caso, não é um eixo de simetria”.

Posteriormente, solicitei a colaboração dos alunos para mencionarem alguns exemplos de figuras e/ou objetos simétricos presentes na sala de aula, visto que é importante relacionar o conceito com a realidade, neste caso, com elementos do quotidiano, tornando a aprendizagem mais significativa.

Numa fase posterior, projetei um vídeo sobre a simetria para complementar a aula e facilitar a compreensão do conteúdo. Após o diálogo sobre o vídeo, os alunos colaram dois corações diferentes no caderno, identificando um com eixo de simetria e outro sem. Para auxiliar nesta tarefa, utilizaram uma cartolina espelhada do material manipulável do

manual, explorando o uso do espelho, como mostrado no vídeo, para verificar a simetria. Assim, tiveram a oportunidade de experimentar e explorar o conceito de forma prática.

De forma a consolidar este novo conteúdo, realizámos um *quiz*, com recurso à aplicação *Wordwall*. Nesta atividade, solicitava que respondessem os alunos que apresentavam o braço no ar.

Tabela 25

Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (d)

A meu ver e tendo em conta os alunos que responderam incorretamente, que até são alunos que normalmente aprendem facilmente os conteúdos, foi falta de atenção, concentração e, por vezes, levantavam o dedo e nem respondiam logo, o que significa que levantavam o dedo só para terem a oportunidade de responder e, depois, lá pensavam de forma rápida qual seria a resposta e acabam por errar, pois não prestavam a devida atenção às possibilidades de resposta.

Por esta razão, considero que deveria ter direcionado as questões do *quiz* para alunos em específico e, assim, na perspetiva de Silva e Lopes (2015), todos têm a mesma probabilidade de serem solicitados a dar uma resposta, “tornando o processo de questionamento mais inclusivo” (p. 138), pois pedir a resposta somente aos alunos que estão com o braço no ar é limitador e pode deixar alguns deles fora do processo. Os mesmos autores acrescentam ainda que esta estratégia é também uma maneira de garantir que os alunos com mais dificuldades e mais tímidos participam, caso contrário nunca se manifestam e expressam. Além do mais, direcionar as questões na sala de aula, permite controlar melhor os alunos, mantê-los atentos e concentrados.

Para concluir a abordagem deste conteúdo, foi efetuada uma exploração a pares, utilizando material didático (Figura 27). Após a introdução de um conteúdo, é essencial que os alunos pratiquem e explorem o tema de forma ativa, utilizando materiais didáticos. Estes desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois permitem que os alunos adquiram mais facilmente um determinado conhecimento ou conceito. Assim, seleção e/ou elaboração desses materiais são aspetos essenciais na criação de ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção de conhecimentos significativos (Cosme et al., 2021). Deste modo, os materiais didáticos são objetos que podem auxiliar os alunos a “descobrirem ou consolidarem conceitos fundamentais, que, ao serem mobilizados no quotidiano das tarefas dos alunos, poderão contribuir para os múltiplos

meios de representação de uma ideia, a partir do toque, da manipulação e/ou experimentação” (Cosme et al., 2021, p. 97).

Assim sendo, para explorarem de uma forma ativa o conceito de simetria foi necessário o seguinte material: dois dados com figuras diversas, uma mira ou cartolina espelhada e vários cartões com figuras simétricas. Primeiramente, exemplifiquei como se utilizava a mira e expliquei que era outro instrumento muito utilizado para verificar se uma figura tem simetria ou não e que funciona como um espelho, sendo que era mais fácil de usar, pois não era preciso segurar no mesmo. Em relação à atividade, esta consistia na representação dos vários cartões de jogo, recorrendo aos dados e à mira ou cartolina espelhada.

Tabela 26

Diário de bordo, 16 de maio de 2023 (e)

É importante incluir a exploração de material nas aulas, que, neste caso, considero até uma atividade lúdica, o que torna a aprendizagem mais motivadora para os alunos. A exploração lúdica, do meu ponto de vista, permite que os alunos compreendam mais facilmente determinados conceitos, pois ao envolvê-los em atividades práticas e interativas, eles têm a oportunidade de experimentar e aplicar o conhecimento de forma concreta, facilitando assim o processo de aprendizagem.

Figura 27

Exploração do conceito de simetria com material didático



Sintetizando, considero que a abordagem ao conceito de simetria foi cuidadosamente estruturada e diversificada, integrando atividades práticas e recursos/

materiais diversos. Desde a introdução do conteúdo até à consolidação do mesmo por meio de ferramentas interativas e materiais manipuláveis, foi possível observar o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem. A utilização de materiais didáticos não só facilitou a compreensão do conceito, mas também tornou a aprendizagem mais interessante e motivadora.

6.6. Projeto com a Comunidade Educativa

No âmbito da Prática Pedagógica II, foi desenvolvida uma atividade que contou com a participação da comunidade educativa. Sem dúvida, a colaboração da comunidade educativa, no contexto escolar, contribui para o alargamento e enriquecimento dos conhecimentos. Na perspetiva de Silva e Lopes (2015), aprender em comunidade fundamenta-se no esforço coletivo, promovendo a aprendizagem de todos os envolvidos, estando o foco no sucesso dos alunos.

Neste sentido, a atividade concretizou-se no dia 15 de maio de 2023 e consistiu numa palestra orientada pela veterinária Doutora Y Esta surgiu no seguimento do estudo dos animais, mais precisamente, o seu ambiente, alimentação, deslocação e reprodução. Deste modo, o intuito desta atividade era consolidar um pouco de todos os conteúdos, assim como aprender e aprofundar mais os conhecimentos acerca dos animais com uma entidade especializada no assunto. Igualmente, serviu para sensibilizar e consciencializar os alunos sobre o bem-estar animal, domínio este inserido na componente de Cidadania e Desenvolvimento. De acordo com CREA (2020), não se alcançam aprendizagens de elevado nível sem a inclusão das famílias e da restante comunidade no processo educativo. Este trabalho conjunto contribui para a criação de contextos educativos mais ricos e diversificados, ampliando os conhecimentos e viabilizando o contacto direto com a realidade.

No que concerne à organização desta palestra, primeiramente realizei um contacto telefónico para a Clínica Veterinária X, a fim de questionar se era possível realizar uma atividade, neste caso, uma palestra sobre os animais na escola onde estava a realizar o estágio. Nesse mesmo contacto, foi marcada uma reunião informal com a veterinária, a Doutora Y, para explicitar o intuito da palestra, esclarecer algumas dúvidas e agendar uma possível data para a realização da atividade. Neste sentido, esta ficou agendada para o dia 15 de maio das 8 horas e 30 minutos às 9 horas e 30 minutos. Numa fase posterior,

a pedido da Doutora Y, enviei algumas fotos das páginas do manual de Estudo do Meio, respetivas aos conteúdos abordados relativamente aos animais, para que organizasse a palestra de acordo com o que foi abordado e explorado com os alunos da turma.

Nesta ordem de ideias, no dia 15 estava previsto a atividade iniciar às 8 horas e 30 minutos, mas a entidade convidada chegou um pouco mais tarde e, conseqüentemente, a palestra começou por volta das 8 horas e 50 minutos. Por esta razão, como não dialogámos aprofundadamente, na semana anterior, sobre a atividade, nomeadamente, sobre possíveis questões que poderiam ser colocadas à veterinária, decidi o fazer enquanto a mesma não chegava.

Tabela 27

Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (a)

De facto, foi um lapso meu não ter preparado os alunos para a participação na palestra e é realmente importante que exista esta preparação para que os alunos tenham conhecimento do que se trata e para não haver, por exemplo, questões ou dúvidas que não sejam pertinentes ou adequadas ao tema.

No decorrer da palestra, os alunos demonstraram-se muito interessados e, por conseguinte, muito agitados devido à presença de um animal que acompanhou a veterinária, nomeadamente, uma cadela (Figura 28). Por vezes, existiram momentos em que foi necessário intervir, chamando a atenção dos alunos e pedindo que se mantivessem um pouco mais afastados do animal. Como a palestra ocorreu com os alunos sentados no chão numa roda, distraíam-se facilmente a tocar e a acariciar o animal.

Tabela 28

Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (b)

Na verdade, quis fazer uma surpresa aos alunos e não referi que viria uma cadela, mas talvez devia o ter feito e colocado algumas regras aos alunos, a fim de evitar o entusiasmo constante e as chamadas de atenção.

Figura 28

Palestra orientada pela veterinária Doutora Y



No entanto, de uma forma geral, a atividade foi bem-sucedida, uma vez que a doutora conseguiu abordar de uma maneira abrangente os diversos conteúdos relacionados com os animais. Além disso, destacou e reforçou a importância de certos cuidados a serem adotados, promovendo a sensibilização e a consciencialização dos alunos para o bem-estar animal.

Tabela 29

Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (c)

A meu ver, é muito importante que exista esta sensibilização nas escolas, porque é desde cedo que devemos chamar a atenção dos alunos para a realidade da sociedade e consciencializá-los para o que está certo e errado. Nem sempre é suficiente os professores alertarem e sensibilizarem, por vezes, é necessário convidar alguém, como foi o caso, que tenha um conhecimento mais aprofundado acerca da temática, porque está mais dentro do assunto, facilmente responde às dúvidas dos alunos, alerta-os para

determinadas situações que ocorrem nos dias de hoje e, por conseguinte, menciona alguns cuidados e deveres para com a temática.

Assim, considero que a abordagem da Doutora Y foi extremamente pertinente para a aprendizagem dos alunos e, inclusivamente, achei interessante a sua dinâmica e interação com os mesmos, pois proporcionou espaço para que os alunos se manifestassem e partilhassem as suas experiências. Logo no início, questionou aos alunos se tinham animais de estimação e, a partir das respostas, deu início a uma abordagem que explorou diversos aspetos relacionados com o tema. A veterinária também envolveu os alunos de forma prática, solicitando a colaboração de um deles para demonstrar, com o aparelho apropriado, como se verifica a presença do *chip* num animal. Além disso, proporcionou a todos os alunos, individualmente, a oportunidade de ouvir os batimentos cardíacos da cadela com o auxílio de um estetoscópio, como podemos observar na Figura 29.

Figura 29

Exemplos de alunos a escutar os batimentos cardíacos do animal



Após a atividade, dialogámos, em grande grupo, acerca da mesma.

Tabela 30

Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (d)

O feedback e as afirmações dos alunos foram muito positivas, porque além de ter referido que gostaram da palestra, consolidaram diversos conteúdos e revelaram ter adquirido

conhecimentos acerca dos cuidados com os animais: “O que os animais mais gostam é de amor”, “Quando encontramos um animal perdido, devemos levar ao médico para ver o chip, porque assim encontramos o dono”.

É importante que, posteriormente a uma palestra, se realize uma atividade relacionada ou que interligue com a mesma, para que faça sentido para os alunos e também para estes demonstrarem o que aprenderam. Neste sentido, efetuou-se um cartão de identidade animal (Figura 30). Do meu ponto de vista:

Tabela 31

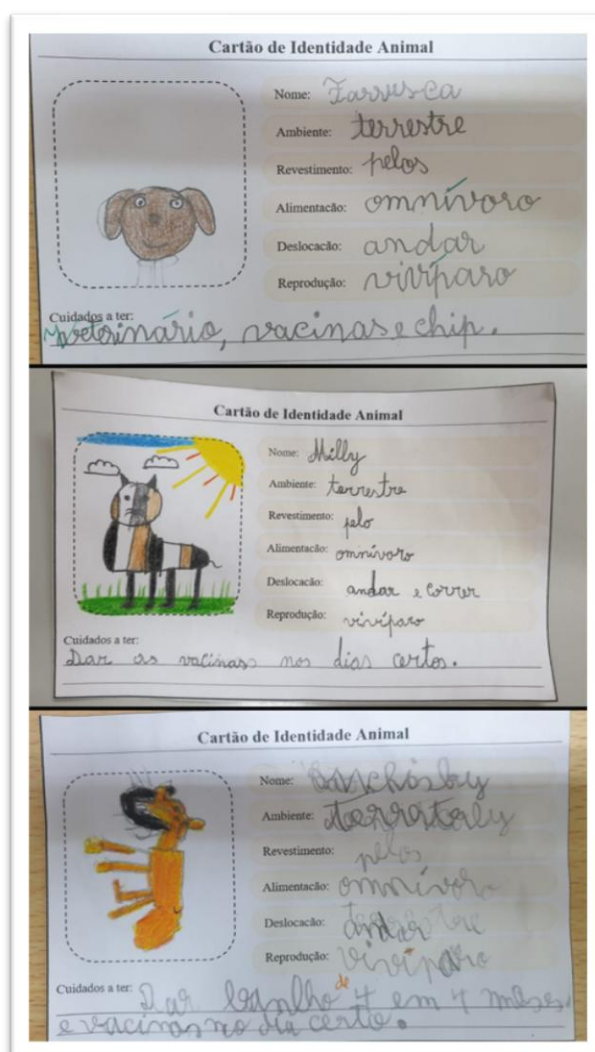
Diário de bordo, 15 de maio de 2023 (e)

(...) foi uma atividade interessante, pois através desta consolidou-se todos os conteúdos abordados relativamente à temática dos animais e especialmente relacionou-se com a palestra anterior, uma vez que os alunos tinham de referir também que cuidados a ter com os animais domésticos e, de facto, escreveram imensa coisa que demonstrou que efetivamente assimilaram diversas questões e cuidados que devemos ter em consideração.

Assim, este cartão de identidade serviu igualmente para eu perceber e verificar se, de facto, o objetivo da palestra foi cumprido e, pelo que ouvi e li nos cartões, considero que sim.

Figura 30

Exemplos de cartões de identidade animal



A parceria entre a escola e a comunidade constitui, assim, uma mais-valia, pois tende a convocar diferentes áreas do saber, tornando o processo educativo mais significativo.

Em jeito de conclusão, a participação da comunidade na escola é realmente fundamental, pois, tal como afirmam Gouveia e Pereira (2023):

o trabalho de parceria entre a escola e a comunidade constitui uma mais-valia na melhoria das ofertas educativas, na medida em que viabiliza o contacto direto com a realidade do quotidiano e tende a convocar as várias áreas do conhecimento, tornando os contextos educativos mais ricos e significativos. (pp. 267-268)

6.7. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica no 2.º ano de Escolaridade

Após concluir a Prática Pedagógica II, na vertente do 1.º CEB, especificamente na turma do 2.º ano, torna-se essencial refletir sobre todo o processo desenvolvido, identificando aprendizagens, desafios e aspetos a melhorar que possam certamente contribuir para a melhoria contínua da prática docente. De acordo com Alarcão (1996), “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p. 175). Por outras palavras, ser um professor reflexivo é usar o pensamento para atribuir significado à sua prática pedagógica. Portanto, é essencialmente questionar e analisar a se as metodologias e estratégias utilizadas são adequadas e se respondem aos interesses e necessidades dos alunos, identificando aspetos a serem ajustados, de forma a implementar mudanças e aprimorar a prática. Assim, a qualidade da educação pode evoluir gradualmente caso os professores reflitam sobre as suas práticas e adotem estratégias de intervenção mais adequadas e eficazes.

Relativamente à minha experiência neste ano de escolaridade, a primeira semana destinou-se à observação participante, mas estava um pouco ansiosa por não saber o que esperar deste estágio, tendo em conta que é um contexto completamente distinto do da Prática Pedagógica I. Todavia, esta foi benéfica no sentido em que possibilitou-me, conhecer a turma, as suas rotinas diárias, os seus interesses e maiores dificuldades, bem como as estratégias utilizadas pela professora cooperante. No decorrer deste período de tempo, procurei estabelecer uma interação com os alunos, auxiliando-os na execução das tarefas, com o intuito de também transmitir confiança e criar um ambiente agradável, no qual se sentissem à vontade com a minha presença. Considero que até foi relativamente fácil estabelecer uma boa relação com os alunos, o que é extremamente importante, uma vez que, segundo Lopes e Silva (2010), influencia a aprendizagem e sucesso dos alunos. Contudo, neste período e mesmo ao longo do estágio, constatei que as relações entre os alunos nem sempre eram as melhores, uma vez que tinham dificuldades em se respeitar uns aos outros, em trabalhar em grupo, o que exigia diversas chamadas de atenção, de forma a manter um ambiente de respeito e harmonia. No entanto, no geral era uma turma participativa, interessada e mostrava-se especialmente motivada quando promovia atividades dinâmicas e lúdicas, mas também era conversadora.

Na segunda semana, iniciei efetivamente a minha prática pedagógica como docente, na qual realizava planificações semanais de acordo com os conteúdos definidos

pela professora cooperante. Assim, planificava um conjunto de atividades com estratégias diversificadas, com o objetivo de os alunos adquirirem conhecimentos, atingirem os objetivos definidos nas AE e desenvolverem as competências previstas no PASEO. A planificação é, sem dúvida, um elemento fucral na prática, pois possibilita estabelecer a relação entre o programa curricular e os alunos, isto é, entre os conteúdos a serem ensinados e o processo de aprendizagem no contexto da sala de aula (Lusignan & Goupil, 1993, citados por Silva & Lopes, 2015).

Ao longo da prática, apostei na implementação de diversos jogos, recursos e materiais didáticos, visto que considero pertinente a sua utilização no processo de aprendizagem dos alunos. Os jogos desempenham um papel fundamental, não somente como ferramentas para alcançar os objetivos pedagógicos, mas também como um meio para promover o crescimento pessoal, social e cognitivo dos alunos (Kishimoto, 2011). Além disso, é uma estratégia que motiva os alunos, pois, além de despertar maior interesse e entusiasmo, promove um maior envolvimento e participação dos alunos no processo de aprendizagem. Os recursos didáticos referem-se a todos os elementos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de alcançar os objetivos previstos (Cardoso, 2019). O mesmo autor acrescenta que “o aluno retém sempre mais daquilo que vê do que daquilo que ouve. E, caso veja e oiça em simultâneo, a retenção será muito maior do que se tivesse apenas visto” (p. 170). Relativamente aos materiais didáticos, estes são também ferramentas essenciais que auxiliam os alunos na descoberta e consolidação de conceitos fundamentais, que, ao serem utilizados no quotidiano das atividades dos alunos, contribuem para a representação de uma ideia de diversas formas por meio do toque, manipulação e/ou experimentação (Cosme et al., 2021). Neste seguimento de ideias, a aplicação destas estratégias pedagógicas beneficiam claramente a aprendizagem dos alunos.

No que concerne às minhas maiores dificuldades nesta prática, um delas foi, sem dúvida, a gestão e controlo da turma em momentos de maior agitação. Confesso que tinha uma postura afetiva e não muito exigente, porque não tinha o à vontade para tal, mas com o passar do tempo foi ganhando mais confiança e, por fim, já conseguia gerir um pouco melhor o grupo. Outro aspeto, foi o facto de planificar de forma a evitar tempos mortos, porém, por vezes, acabei por não gerir bem o tempo e, conseqüentemente, não cumpria com o que tinha previsto. Além disso, senti também muitas dificuldades em planear o começo de um novo conteúdo utilizando uma abordagem criativa, diferenciada e motivadora. Esta dificuldade estava também relacionada com a escolha de estratégias

adequadas que estabelecessem uma conexão entre o conhecimento prévio dos alunos e o novo conteúdo, que contribui para uma aprendizagem mais significativa e participativa. No entanto, com o passar do tempo, senti que melhorei um pouco nessa parte. Na passagem de uma componente curricular para outra, sempre que possível tentei integrar a interdisciplinaridade, mas por vezes considero que essa integração acabou por ser um pouco forçada, pois nem sempre as áreas curriculares e mesmo os conteúdos se interligavam de forma natural, coerente e fluída.

Finalizei esta prática pedagógica com um sentimento de que foi enriquecedora, pois permitiu-me desenvolver competências cruciais para o meu futuro como docente e, além disso, ajudou-me a ter consciência sobre os aspetos que necessitava de melhorar numa próxima prática. Apesar dos obstáculos e desafios que enfrentei, procurei dar sempre o meu melhor e encarar cada dificuldade como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Sinto que, efetivamente, houve uma evolução significativa ao longo do estágio e que consegui alcançar os objetivos que tinha previsto para esta prática.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo, partilho uma descrição e reflexão sobre a minha experiência na Prática Pedagógica III, concretizada na valência do 1.º CEB. Esta prática decorreu no 3.º ano de escolaridade, sob a orientação científica do Professor Doutor Arnaldo Fonseca e da professora cooperante. A intervenção pedagógica ocorreu entre os dias 2 de outubro e 4 de dezembro de 2023. Tal como nas restantes práticas, esta ocorreu às segundas, terças e quartas-feiras.

No decorrer deste capítulo, apresento informações detalhadas sobre a instituição educativa, o projeto educativo, bem como a caracterização da turma, do espaço da sala de aula e do tempo pedagógico. Por fim, destaco três atividades que, na minha perspetiva, foram particularmente marcantes, tanto pelo dinamismo e criatividade, quanto pelo elevado interesse demonstrado pelos alunos.

7.1. Caracterização do Meio Envolverte

A Prática Pedagógica III decorreu numa escola situada no concelho do Funchal (Figura 31), mais concretamente, na freguesia de São Martinho (Figura 32). Esta freguesia foi criada no ano de 1579, por alvará régio de 3 de março. Em conformidade com os dados dos Censos de 2021, tem uma população de 26.929 habitantes e uma área total de 8,6 km². Nesta freguesia, a onze de novembro celebra-se a festa de São Martinho, cujo santo é o orago da igreja. Além disso, a denominação desta freguesia advém de uma pequena capela, mandada construir por Afonso Anes, o hortelão, em homenagem a este santo.

Figura 31

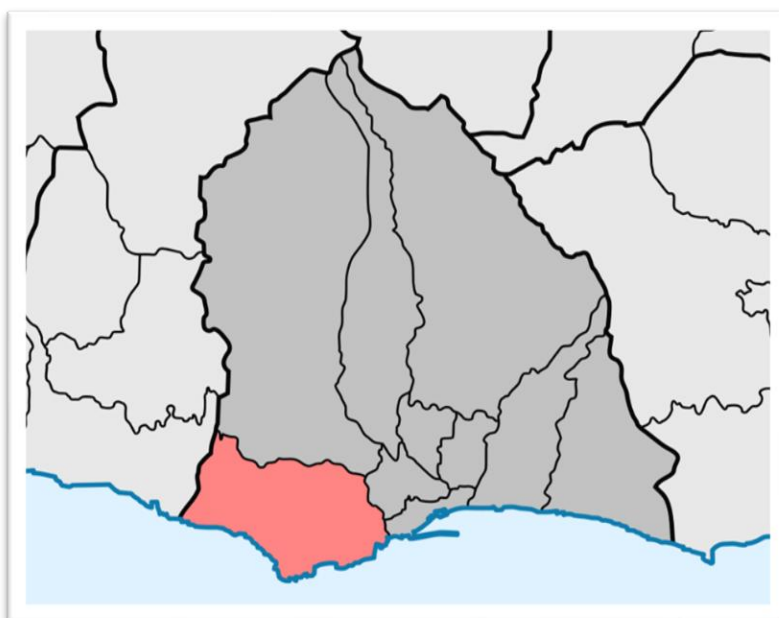
Localização do concelho do Funchal



Nota. Imagem retirada de https://pt.wikipedia.org/wiki/Funchal#/media/Ficheiro:Location_FNC.svg

Figura 32

Localização da freguesia de São Martinho



Nota. Imagem retirada de [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_\(Funchal\)#/media/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal)#/media/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Martinho.svg)

A freguesia dispõe de diversas infraestruturas e estabelecimentos de ensino que abrangem desde creches até ao ensino secundário e profissional. Na zona sul da freguesia, concentra-se a maior parte das unidades hoteleiras, sendo esta a que recebe maior número de turistas. É uma área densamente povoada, com vários bairros sociais, residenciais e comerciais, incluindo lojas de restauração, pronto-a-vestir, decoração, Rent-a-Car, farmácias e o grande centro comercial Fórum Madeira. A freguesia é atravessada pela via rápida, a principal estrada da ilha, que a conecta tanto ao centro do Funchal quanto ao concelho de Câmara de Lobos, servindo não só a população da freguesia como também as das zonas vizinhas.

O estabelecimento educativo está inserido numa zona predominantemente urbana, rodeada por edifícios residenciais, refletindo a densidade populacional desta área. Nas proximidades, encontram-se pequenos comércios locais, como mercearias, pastelarias, farmácias e lojas de serviços, que atendem às necessidades da comunidade. Apesar do caráter urbano, existem pequenos jardins e espaços verdes próximos, que oferecem áreas de lazer e convivência. A escola também beneficia de boa acessibilidade, com acessos viários que a ligam ao centro do Funchal e a outras áreas da freguesia. Neste sentido, o meio envolvente poderá ser utilizado de forma pedagógica, constituindo-se um meio impulsionador de aprendizagens e experiências diferenciadas.

7.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo

A escola onde ocorreu a Prática Pedagógica III é uma instituição pública que integra o regime de Escolas a Tempo Inteiro desde o ano letivo de 1996/1997.

Este estabelecimento é constituído por três edifícios ligados por dois espaçosos corredores, possuindo estes, salas de ambos os lados que abaixo se assinalam (Figura 33). Existe ainda um edifício anexo com duas salas.

Figura 33*Áreas e espaços de apoio existentes na escola*

Corredor I	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Aula Curricular • Salas de Pré-Escolar • Sala de professores • Secretária • Gabinete da direção • Gabinete de apoio • Reprografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Arrecadação do material de Educação Física • Arrecadação de arrumos • Casa de banho de alunos • Casa de banho de adultos • Despensas
Corredor II	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Aula Curricular • Sala de TIC • Sala de modalidades artísticas (Expressão Plástica) • Sala de apoio especializado 	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Casa de banho de alunos • Casa de banho de adultos • Despensa
Edifício Central	<ul style="list-style-type: none"> • Refeitório • Cozinha • Espaço de convívio para funcionários 	
Anexos	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de modalidades artísticas (Expressão Musical e Expressão Dramática) • Sala de apoio 	
Zonas exteriores	<ul style="list-style-type: none"> • Recinto desportivo semicoberto • Parque infantil • Estacionamentos e áreas ajardinadas 	

7.2.1. Projeto Educativo de Escola

O PEE é o documento central da escola que pretende ser aberto a reformulações e reflexões pelo Conselho Escolar tendo sempre em consideração as variáveis que agem e interagem nos vários contextos onde se inserem as crianças/alunos de diferentes faixas etárias. O PEE da presente escola tem a validade legal de quatro anos, isto é, desde 2020 a 2024, e teve como ponto de partida a análise realizada aos questionários aos docentes, não docentes, encarregados de educação e alunos, no âmbito do Relatório de Autoavaliação de Escola. Além disso está articulado com o Regulamento Interno (RI) e com o Plano Anual de Atividades (PAA), constituindo assim, uma marca de identidade.

Ao analisar detalhadamente este documento, primeiramente são apresentados os seguintes pontos: missão, visão e valores. Assim, este tem como missão promover uma educação de qualidade, adequada às necessidades de cada aluno, proporcionando uma formação geral sólida e preparando os alunos para o exercício da cidadania, com o

objetivo de serem agentes de mudança e contribuírem para o bem-estar comum. Relativamente à visão, pretende ser uma escola de confiança, na qual se educa cidadãos responsáveis e autónomos, construtores de uma sociedade mais equilibrada. Por fim, quanto aos valores, a escola baseia a sua ação no desenvolvimento e na aquisição de valores essenciais ao ser humano, tais como: inclusão, responsabilização, liberdade, integridade e cortesia. Num momento posterior, segue-se a caracterização do meio, mencionando os seguintes aspetos: breve caracterização da história local (freguesia) e caracterização da escola.

Além disso, o PEE apresenta as principais áreas de intervenção, isto é, a escola identificou alguns pontos a melhorar. Neste sentido, é pretendido melhorar as competências de comunicação oral e escrita dos alunos, com o apoio dos pais, formar cidadãos mais ativos e responsáveis, promovendo autonomia, solidariedade e respeito. Igualmente, há o objetivo de envolver mais os pais e encarregados de educação na vida escolar e incentivar mais interação entre os docentes, com mais momentos de reflexão e partilha de ideias.

Seguidamente, é patenteada uma tabela referente ao plano de ação estratégica (objetivos/metapas/indicadores de avaliação/meios de verificação). À posteriori, é apresentado um tópico sobre a avaliação, no qual será elaborada uma análise a partir de diversas fontes e instrumentos, a fim de verificar o cumprimento ou incumprimento dos objetivos e metas. No final, é referido como foi realizada a divulgação e aprovação do mesmo.

7.3. Caracterização da Turma do 3.º ano

A turma do 3.º ano era constituída por 18 alunos, sendo 7 meninas e 11 meninos com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos de idade. Os alunos eram oriundos de famílias com um nível socioeconómico e cultural homogéneo, variando entre os níveis médio e baixo.

A turma revelava-se exigente nas suas especificidades individuais, sendo que a maioria dos alunos se dispersava com muita facilidade, distraíndo-se com estímulos insignificantes. Um número elevado de alunos da turma necessitava da orientação e supervisão para seguir indicações e manter a atenção e concentração nas aulas.

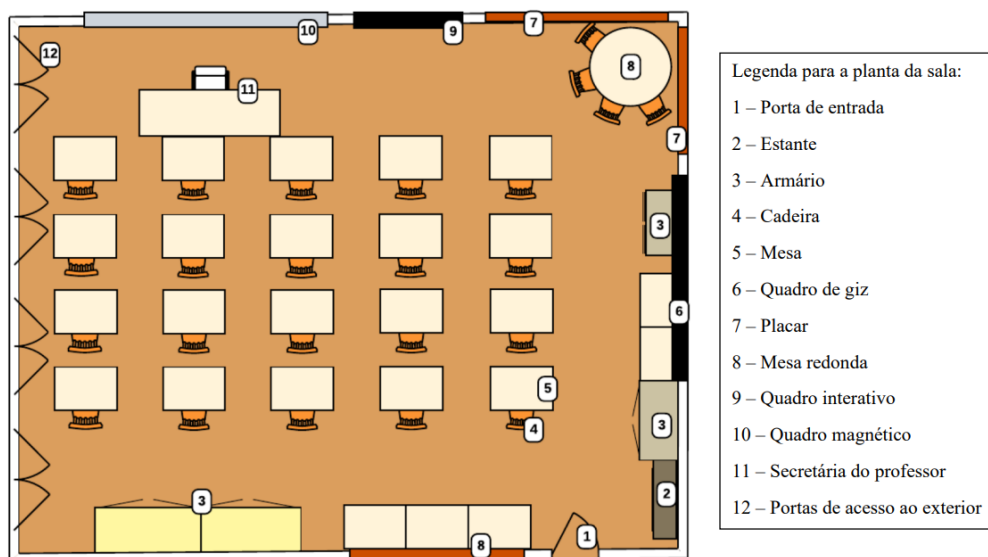
No geral, os alunos tinham capacidade e conseguiam trabalhar em grupo, mas nem sempre respeitavam as normas e regras estabelecidas para uma boa convivência, uma vez que falavam alto, conversavam muito e não esperavam a sua vez de falar. Relativamente à realização das atividades individuais, um número elevado de alunos necessitava do estímulo verbal para iniciar e concluir as tarefas, manifestando assim pouca autonomia e um ritmo de trabalho lento. Já alguns alunos iniciavam a tarefa de imediato, revelando uma boa autonomia e um bom ritmo de trabalho.

Os alunos eram, de um modo genérico, participativos e interessados nas atividades desenvolvidas na sala de aula, porém apenas um pequeno grupo realizava o que era proposto com atenção e persistência. As atividades necessitavam de ser curtas, objetivas e diversificadas, visto que os períodos de atenção e concentração eram curtos. Além disso, eram alunos muito comunicativos, pois gostavam de partilhar ideias e responder a desafios. As áreas que despertavam mais interesse e entusiasmo eram o Estudo do Meio, Artes Visuais e Expressão Físico-Motora. Em contrapartida, revelavam dificuldades no Português e na Matemática.

7.4. Caracterização da Sala

Em conformidade com Silva e Lopes (2015), duas das variáveis que afetam o clima da sala de aula são: o ambiente físico e as características organizacionais. Estas variáveis irão comprometer a qualidade das interações entre alunos e alunos e professores que, por conseguinte, influenciarão o bem-estar do aluno e o seu o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A sala do 3.º ano foi organizada de forma a promover a autonomia dos alunos. Esta caracterizava-se por ser ampla, o que facilitava a circulação dos alunos e dos docentes e muito iluminada (Figura 34).

Figura 34*Planta da sala de aula do 3.º ano*

Relativamente à organização do espaço, as mesas e as cadeiras apresentavam-se em fileiras e afastadas umas das outras, mas a disposição era alterada conforme a atividade a desenvolver. De forma estratégica, a docente sentava os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem à frente, isto é, mais próximos do quadro branco e do interativo, estando, assim, mais próxima deles para os poder auxiliar e, simultaneamente, evitava possíveis distrações e presenteava um melhor campo de visão.

Esta sala possuía um quadro branco e um quadro interativo. De ressaltar que o quadro interativo foi um dos aspetos positivos desta sala, uma vez que permitiu-me planificar atividades mais dinâmicas e criativas. Atualmente, o uso das tecnologias em contexto sala de aula torna o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e significativo. Além disso, na lateral direita, é possível verificar a existência de um quadro de giz que era utilizado para expor cartazes e informação pertinente para os alunos.

Além do mais, esta sala apresentava diversas portas de acesso ao exterior, embora só fossem necessário utilizar duas. Na minha opinião, um dos grandes pontos positivos desta sala era o fácil acesso ao exterior, que era exclusivo para a turma. Naquela escola, a maioria das salas tem acesso a um espaço exterior destinado apenas à turma correspondente, sendo esse espaço também utilizado durante os intervalos. Por esta razão, dinamizei algumas atividades no exterior, um espaço privilegiado para os alunos, visto que proporciona uma maior motivação e interesse pelas atividades desenvolvidas.

Nesta sala, existia uma mesa redonda, como é possível constatar na planta acima, que não era utilizada. Após uma conversa com a professora cooperante, decidi aproveitá-la para criar um espaço para a sala dedicado à disciplina de Matemática, denominado “Espaço da Matemática”. Ao longo da prática, foi colocando alguns jogos e atividades naquele espaço, com o intuito de permitir que os alunos praticassem os conteúdos desta área curricular, especialmente, quando terminavam as atividades mais cedo ou durante os tempos livres. Considero que foi um espaço criado com sucesso, pois os alunos demonstraram muito interesse em utilizá-lo e, de facto, durante a prática pedagógica, fizeram uso do mesmo.

Em suma, considero esta sala agradável, confortável e adequada em termos de espaço e arrumação. Além disso, estava equipada com um quadro interativo, tornando-a adequada às necessidades do mundo atual. Portanto, era um espaço propício para que os alunos adquirissem aprendizagens significativas, tanto pelo fácil acesso ao exterior como pela disponibilidade de recursos, que permitiu realizar diversas atividades pedagógicas dinâmicas e estimulantes.

7.5. Caracterização do Tempo Pedagógico

No que diz respeito à organização e gestão do tempo, os procedimentos que o docente adota “deverão ter como preocupação, não só a quantidade de tempo utilizada mas, considerar também a qualidade conseguida na utilização desse tempo” (Morgado, 2003, p. 112).

Deste modo, as atividades da Componente Curricular ocorriam no turno da manhã, isto é, das 8h15 às 13h15, conforme o horário apresentado na Tabela 32. Durante a parte da manhã, eram abordadas todas as componentes do currículo, incluindo a Cidadania e Desenvolvimento que era inserida, geralmente, na área de Português. Embora a carga horária semanal de cada componente curricular, estabelecida pela matriz curricular-base do 1.º CEB, fosse respeitada, a gestão do tempo era flexível, permitindo uma integração entre as diversas áreas do currículo.

Tabela 32*Horário letivo da turma do 3.º ano*

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08h15 – 08h45	Português/Cidadania e Desenvolvimento	Português	Português	Estudo do Meio	Estudo do Meio
08h45 – 09h45	Expressão Físico-Motora	Educação Literária	Português	Inglês	Matemática
09h45 – 10h45	Estudo do Meio/TIC	TIC/Português/Matemática	Português	Português	Matemática
10h45 – 11h15	Intervalo				
11h15 – 12h15	Estudo do Meio	Inglês	Matemática	DAC Matemática Artes Visuais Cidadania e Desenvolvimento	Português
12h15 – 13h15	Estudo do Meio	Matemática	Matemática/Apoio ao Estudo		Português/Apoio ao Estudo
13h15 – 14h15	Almoço				

Ao analisar o horário semanal, constatou-se que as componentes curriculares que contemplavam maior carga horária eram a de Português e Matemática, distribuídas ao longo da semana, sendo que a de Português estava mais antes do intervalo. Das restantes componentes curriculares, o Estudo do Meio ocorria no início e final da semana (2.ª, 4.ª e 6.ª feira) e o Inglês às 3.ªs e 5.ªs feiras, uma hora cada dia. Relativamente ao Apoio ao Estudo, contava com 1 hora às 4.ªs e 6.ªs feiras, sendo estes momentos para concluir tarefas, esclarecer dúvidas ou praticar conteúdos. Quanto à Expressão Físico-Motora, decorria à 2.ª feira na primeira parte da manhã. A aula de TIC, orientada por outra professora, ocorria às 3.ªs feiras e estava interligada com outras áreas curriculares. De salientar que a turma era dividida em dois grupos, sendo trinta minutos para cada um (o grupo que não está com a professora responsável por TIC permanecia na sala de aula). Quanto à Educação Literária, a professora responsável só dava aula de quinze em quinze dias, logo quando a mesma não estava a aula era da responsabilidade da titular da turma. É possível constatar também que existia um Domínio de Autonomia Curricular (DAC), cujas áreas curriculares funcionavam de forma interdisciplinar.

7.6. Momentos de Aprendizagem

7.6.1. Atividade Experimental: “Que materiais influenciam a posição da bússola?”

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano:

- Estudo do Meio → Natureza:
 - Utilizar instrumentos de medida para orientação e localização no espaço de elementos naturais e humanos do meio local e da região onde vive, tendo como referência os pontos cardeais.
- Estudo do Meio → Sociedade/Natureza/Tecnologia:
 - Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Objetivo: Proporcionar aos alunos uma compreensão prática do princípio básico de funcionamento de uma bússola e, simultaneamente, explorar quais os materiais que influenciam o processo de magnetização.

Estratégia: Utilização da atividade experimental.

Recurso(s):

- Bússola;
- *Post-it* referentes à TAF “Eu Costumava Pensar... Mas Agora Eu Sei”;
- Cartaz para expor os *post-it*;
- V de Gowin;
- Materiais necessários para a atividade experimental (recipiente com água, fita-cola, rolha, agulha, clipe, íman, lixa e esponja).

A presente atividade demonstra a elaboração de uma atividade experimental, realizada no dia 20 de novembro de 2023. Esta foi um complemento à abordagem de um novo conteúdo, nomeadamente, os diversos instrumentos de medida para orientação e localização no espaço e os pontos cardeais. Neste sentido, a atividade intitulava-se “Que materiais influenciam a posição da bússola?” e tinha como intuito permitir que os alunos compreendessem, de forma prática, o princípio básico de funcionamento de uma bússola, promovendo a exploração e identificação de materiais que influenciam o processo de

magnetização. Antes da sua realização, foi apresentado aos alunos uma bússola real que puderam visualizar e experimentar. Igualmente, explicitarei que na mesma constava a rosa dos ventos que é composta pelos quatro pontos cardeais, que são os primeiros pontos de referência para a localização na superfície terrestre.

No que concerne à atividade experimental, esta estava relacionada com a construção de uma “bússola” e quais os materiais que influenciam o funcionamento da mesma. Antes de passar propriamente à execução da atividade, os alunos realizaram a TAF denominada “Eu Costumava Pensar... Mas Agora Eu Sei”. Este instrumento de avaliação formativa foi efetuado em duas partes. Na primeira parte, foi distribuído um *post-it* a cada aluno, cujo objetivo era que os alunos escrevessem em quê que achavam que podíamos passar uma agulha para a mesma ficar magnetizada e, conseqüentemente, apontar para norte. Depois, os *post-it* foram expostos num cartaz, na coluna “Eu costumava pensar...” e constatei que existiu diversas opiniões. Deste modo, esta TAF possibilita ao docente comparar o pensamento dos alunos antes e depois, ou seja, analisar as ideias iniciais dos alunos e os objetivos de aprendizagem pretendidos e, se necessário, poderá utilizar essa informação para adequar as suas estratégias (Lopes & Silva, 2020). Por conseguinte, é um exercício de autoavaliação e reflexão que auxilia os alunos a reconhecer se o seu pensamento mudou (Lopes & Silva, 2020).

Posteriormente, procedemos à realização da atividade prática, com recurso a um protocolo experimental que, neste caso, consistia num “V de Gowin”. Este instrumento tinha a finalidade de estruturar todo o processo de desenvolvimento do conhecimento associado ao trabalho científico realizado. Num primeiro momento, organizei a turma em quatro grupos, pois, para além de a turma conter um elevado número de alunos, pretendia também promover um ambiente de cooperação e colaboração. Seguidamente, distribuí a cada grupo os materiais necessários que eram idênticos a todos: recipiente com água, fita-cola, rolha e agulha. Porém, cada grupo recebeu também um material adicional diferente (clipe, íman, lixa ou esponja), permitindo a introdução de diversas variáveis e, conseqüentemente, a análise de diferentes perspetivas. Os alunos preencheram a primeira parte do “V de Gowin”, nomeadamente, a parte do “Pensar” que consistia novamente nas previsões dos alunos, mas, desta vez, tendo em conta os materiais do seu grupo. De seguida, os grupos realizaram todos em simultâneo a experiência, seguindo o “V de Gowin” e as minhas orientações. Primeiramente, cada grupo passou a ponta da agulha no clipe, no íman, na lixa e na esponja, isto é, passaram a ponta da agulha de acordo com os seus respetivos materiais. Depois, colaram a agulha na rolha de cortiça, utilizando a fita-

cola e colocaram a mesma no recipiente com água. Nesta parte, tive de auxiliar alguns grupos que não estavam a conseguir colocar a fita-cola. Após os grupos colocarem a agulha na água, observaram atentamente para onde a ponta da agulha estava a apontar. Como já era previsível, somente o grupo que magnetizou a agulha com o íman conseguiu observar a agulha a apontar para norte, devido à magnetização da mesma. Os restantes observaram que a agulha apontou para outros lados que não o norte. Importa mencionar que durante a atividade foi necessário chamar atenção devido ao barulho, porque os alunos estavam entusiasmados e, por sua vez, mais agitados, pois não era muito frequente realizarem este tipo de atividade.

No final, debatemos em grande grupo sobre o que cada grupo tinha observado, de forma a que os alunos partilhassem a sua experiência, visto que tinham utilizados materiais diferentes e também concluíram o preenchimento do “V de Gowin” (Figura 35). A meu ver, este momento foi essencial para que todos pudessem comparar os resultados e compreender as razões das diferenças observadas, promovendo, assim, o pensamento crítico e a troca de ideias de forma colaborativa.

Tabela 33

Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (a)

Inclusivamente, senti a necessidade de efetuar a experiência com o íman para os restantes grupos observarem que, de facto, dava certo com este material e perceberem que por mais que rodasse a rolha no recipiente com água ela voltava sempre a apontar para norte, porque estava magnetizada, o que não acontecia com os outros materiais. Por este motivo, senti que era fundamental eles efetivamente visualizarem as diferenças dos outros materiais para aquele, do que estar somente a ouvir o grupo.

De ressaltar também que utilizei regularmente os termos corretos para facilitar a compreensão do conteúdo, como por exemplo, “Então acham que a esponja foi capaz de magnetizar a agulha?” e eles automaticamente respondiam que não, porque a agulha não apontou para o norte.

Figura 35

Exemplo de um “V de Gowin” de cada grupo

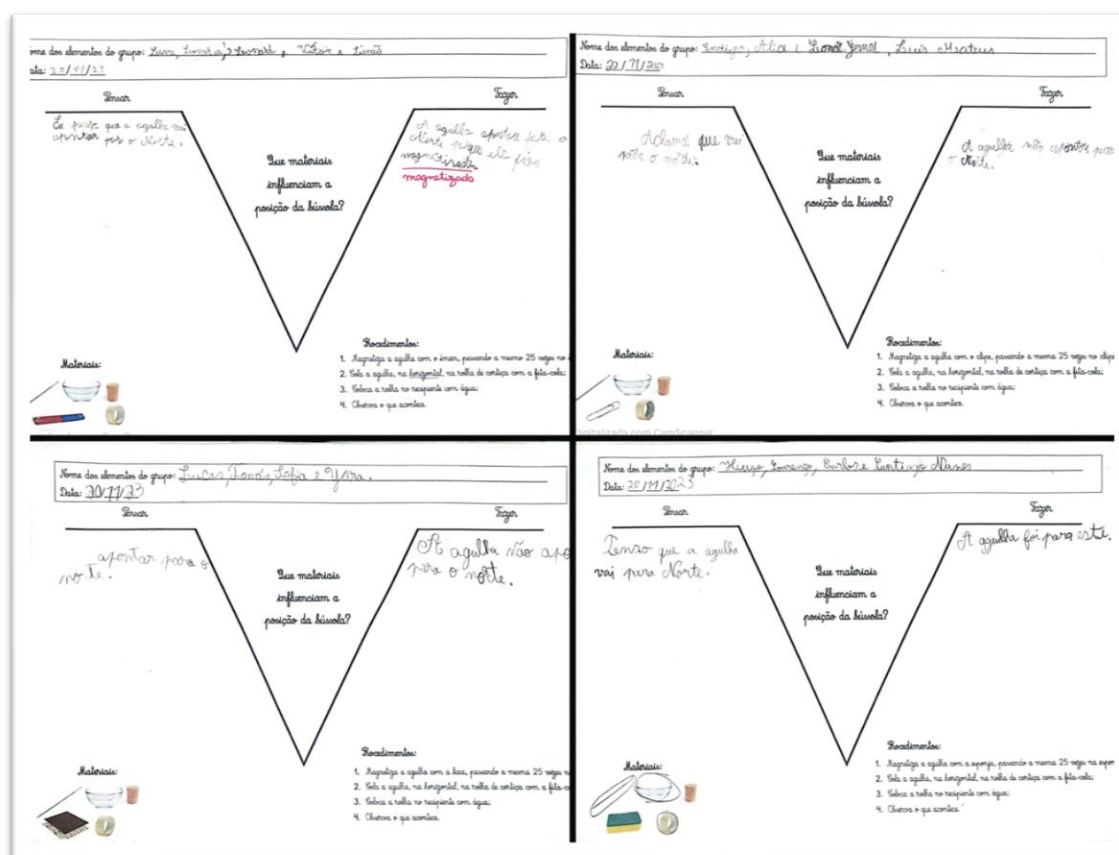


Tabela 34

Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (b)

É importante mencionar que ao longo de toda a realização da atividade experimental, os alunos demonstraram-se muito interessados, entusiasmados e participativos. Por vezes, senti alguma dificuldade em gerir e controlar o grupo devido à sua agitação e também em acompanhar todos os grupos, visto que estavam a realizar em simultâneo. Mas, no geral, até correu bem e, no final, até consegui passar por cada grupo para averiguar o que estavam a observar.

As conclusões também foram registadas no segundo momento relativo à TAF “Eu costumava pensar...Mas agora sei”, em que os alunos registaram o que concluíram da experiência, ou seja, que material influenciou a posição da bússola e foi colocado no cartaz na coluna “Mas agora sei”, juntamente com a conclusão final (Figura 36). Pude

constatar que a maioria dos alunos compreendeu que foi o ímã que magnetizou a agulha, fazendo com que a mesma apontasse sempre para o norte.

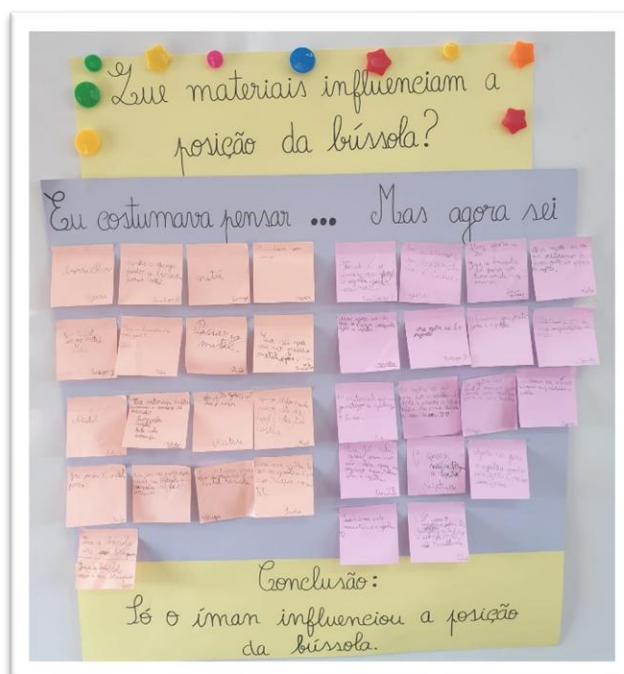
Tabela 35

Diário de bordo, 20 de novembro de 2023 (c)

Por conseguinte, considero que o objetivo desta experiência foi cumprido e que, no geral, houve mudança conceitual, revelando, assim, que a experiência foi pertinente e igualmente a aprendizagem foi significativa para os alunos.

Figura 36

Cartaz alusivo à TAF “Eu costumava pensar... Mas agora sei”



Para concluir, é essencial destacar a relevância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem, pois estas permitem que os alunos aprendam e compreendam de forma prática situações da vida real, através da observação, experimentação e análise das conclusões obtidas. Assim, este tipo de atividade contribuiu para a construção de conhecimentos significativos e promove igualmente o desenvolvimento de diversas competências presentes no PASEO. Além disso, o uso de instrumentos como a TAF e o “V de Gowin” demonstrou-se fundamental para organizar e refletir sobre todo o processo desenvolvido, promovendo uma aprendizagem mais estruturada e reflexiva. Neste sentido, é fundamental contrariar a ausência de

implementação deste tipo de atividade pelos docentes, uma vez que, como aponta Sá (2004), essa situação decorre de dificuldades relacionadas ao cumprimento do programa, à falta de equipamentos e materiais científicos e à ausência de salas adequadas. No entanto, como foi possível constatar com esta atividade, nem sempre são necessários materiais científicos, nem muito dispendiosos, nem mesmo uma sala apropriada, para realizar este tipo de atividade que é tão importante que os alunos desenvolvam. As atividades experimentais permitem tornar o processo educativo mais dinâmico, interativo e significativo, aproximando os conteúdos curriculares da realidade dos alunos. Nesta linha de pensamento, é importante que haja uma maior valorização e investimento neste tipo de atividades.

7.6.2. Representação de Números Naturais até 2000: “Figura MAB” (Material Multibásico)

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano:

- Matemática → Números → Números naturais:
 - Ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 10 000, em contextos variados, usando uma diversidade de representações.
- Matemática → Números → Relações numéricas:
 - Compor e decompor números naturais até ao 10 000 de diversas formas, usando diversos recursos e representações.
- Matemática → Números → Sistema de numeração decimal:
 - Reconhecer e usar o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal para descrever e representar números.
- Artes Visuais → Experimentação e Criação:
 - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão nas suas experimentações: físicas e/ou digitais;
 - Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.

Objetivo: Consolidar o conhecimento sobre os números naturais entre 1000 e 2000 e o conceito de valor posicional, promovendo a interdisciplinaridade com as Artes Visuais.

Estratégia: Exploração de material didático e realização de interdisciplinaridade com as Artes Visuais.

Recurso(s):

- Painel Interativo;
 - Vídeo alusivo ao valor posicional dos algarismos;
 - Síntese relacionada com o valor posicional;
 - Cartões de registo do valor posicional;
 - Aplicação *Wordwall*;
 - Canetas de feltro;
 - Material Multibásico impresso e adereços;
 - Tabelas referentes ao valor posicional;
 - Cartolinas pretas de tamanho A4;
 - Cola;
 - Lápis de cor.
-

A atividade intitulada “Figura MAB” realizou-se no dia 18 de outubro de 2023. Nesta aula, tinha como objetivo dar continuidade à prática e consolidação dos números naturais até 2000, que se tinha iniciado no dia anterior.

Numa primeira fase, dialogámos em grande grupo acerca do que tinha sido introduzido no dia anterior. Seguidamente, os alunos visualizaram um vídeo acerca do valor posicional dos algarismos, que, de acordo com a professora cooperante, já não era novidade para os alunos, mas achei por bem recordar este conteúdo, pois já tinha passado algum tempo. Depois os alunos colaram no caderno e preencheram uma síntese com lacunas, para que ficassem com um registo no caderno.

Tabela 36

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (a)

Quando efetuei uma explicação do valor posicional dos algarismos e também da leitura por classes e por ordens, apercebi-me de que alguns alunos não tinham compreendido, logo achei por bem perder um pouco mais de tempo nessa parte, para ter a certeza de que todos estavam a perceber.

Perante esta situação:

Tabela 37

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (b)

considero que deveria ter concretizado um cartaz, para facilitar a compreensão e memorização, uma vez que é algo que ficará exposto durante algum tempo enquanto o conteúdo não está bem consolidado.

Os alunos apenas ficaram com um registo no caderno e, por exemplo, se os questionasse noutro dia sobre este conteúdo, provavelmente teriam de ir ver ao caderno e seria mais fácil olhar para o cartaz. Matos (2006) ressalta o facto da utilização de um cartaz não se limitar a um momento específico da aula, visto que “ele alarga-se a todos os momentos da vivência dos seus intervenientes e, quase de forma imprevisível, ele “assalta” o olhar de quem o vê e, de uma forma quase natural, vai cumprindo a sua função pedagógica” (p. 97).

Num momento posterior, foi concretizada uma atividade que consistiu na prática e registo do valor posicional, com recurso à plataforma *Wordwall*. Nesta constava diversos números dispostos numa roleta giratória e os alunos tinham um cartão, que tinham de preencher consoante o número que calhasse na roleta. Assim sendo, cada número sorteado, os alunos registavam-no, pintavam o material Multibásico que o representava, bem como, a decomposição e a escrita por extenso (Figura 37). Importa mencionar que os cartões foram plastificados para os alunos poderem reutilizá-los, ou seja, utilizavam uma caneta de feltro que possibilitava posteriormente apagar e representar outro número. Igualmente, pedi aos alunos que os guardassem no seu arquivador, visto que poderiam ser úteis para aulas futuras. Do meu ponto de vista, foi de facto uma abordagem prática que possibilitou aos alunos desenvolverem a compreensão do valor posicional de forma interativa, utilizando uma combinação de tecnologia e recursos manipuláveis, o que motivou a atenção e concentração dos alunos, facilitando, assim, o processo de aprendizagem. Segundo Rodrigues (2019), os recursos digitais possibilitam aos professores estruturar o processo de aprendizagem de forma mais dinâmica, tornando-se uma ferramenta valiosa para combater o insucesso escolar, visto que a sua utilização tende a aumentar a motivação dos alunos significativamente.

Figura 37

Preenchimento do cartão relativo ao valor posicional



De modo a consolidar e também interligar este conteúdo com as Artes Visuais, os alunos construíram uma “figura MAB”, isto é, com material Multibásico impresso. Para a sua construção, distribuí a cada aluno um conjunto de peças impressas que representavam o Multibásico, alguns tipos de adereços (olhos, bocas, etc.), uma cartolina preta de tamanho A4 e uma tabela referente ao valor posicional. Desta forma, cada aluno construiu a sua “figura MAB”, colou-a na cartolina preta, juntamente com a tabela do valor posicional, que era necessário preencher conforme a figura construída e, no fim, pintou com lápis de cor. Portanto, nesta atividade é possível verificar a interdisciplinaridade que, segundo Pombo et al. (1994), ocorre quando existe uma combinação entre duas ou mais áreas curriculares. Assim, a aprendizagem torna-se mais efetiva e significativa, registrando-se menos fragmentação das disciplinas e conteúdos (Cohen & Fradique, 2018).

Tabela 38

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (c)

Para mim, esta atividade foi bem sucedida, pois permitiu aos alunos consolidar números naturais entre o 1000 e o 2000, o conceito de valor posicional, mas também envolveu as Artes Visuais de forma criativa.

Ao construir a sua “figura MAB”, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar o conhecimento matemático dando uso à sua imaginação e criatividade, utilizando o material Multibásico e adereços para personalizar as suas criações. A inclusão da tabela do valor posicional proporcionou uma aplicação prática do conceito, reforçando a compreensão do valor de cada número.

Tabela 39

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (d)

Todavia, a atividade prolongou-se mais do que o previsto e apercebi-me de que não teria tempo suficiente para iniciar e terminar a TAF “Fazer Questões e Misturar Respostas” como previa, logo optei por nem sequer realizá-la, sendo certo que esta é essencial para verificar a compreensão dos alunos, porém foi uma questão de gestão do tempo, que acabou por falhar nesta aula.

No entanto, restaram alguns minutos e achei que seria interessante expor os trabalhos dos alunos no corredor da escola, a fim de dar a conhecer este trabalho à restante comunidade escolar (Figura 38).

Tabela 40

Diário de bordo, 18 de outubro de 2023 (e)

Inclusivamente, quando terminou a aula reparei que já havia outros alunos de outras turmas a observar os trabalhos e até a elogiar, o que foi muito bom e gratificante para os alunos, tal como para mim.

Figura 38

Exposição das “Figuras MAB” no corredor da escola



Concluindo, com as atividades desenvolvidas cumpriram-se os objetivos previstos, de uma forma ativa, envolvente e com a integração de diferentes áreas curriculares, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e interdisciplinar. Igualmente, foi possível observar o entusiasmo dos alunos com a atividade do *Wordwall* e do registo no cartão, uma vez que está ligado ao mundo das tecnologias, algo que capta logo a atenção e interesse dos alunos. Apesar de alguns contratempos como a gestão do tempo, a exposição das “figuras MAB” no corredor da escola gerou uma grande valorização por parte dos alunos e da comunidade escolar, evidenciando, assim, o sucesso da atividade.

7.6.3. Revisão dos Adjetivos: Sequência Didática para Recordar os Adjetivos

Enquadramento nas Aprendizagens Essenciais do 3.º ano:

- Português → Gramática:
 - Identificar a classe das palavras: adjetivo.

Objetivo: Rever e consolidar a classe dos adjetivos de forma criativa, dinâmica e interdisciplinar, promovendo autoconhecimento, colaboração, desenvolvimento motor e uma aprendizagem significativa.

Estratégia: Utilização de um recurso audiovisual, de um jogo pedagógico e do exterior.

Recurso(s):

- Painel interativo;
- Vídeo referente aos adjetivos;
- Cartaz dos adjetivos;
- “Flipbook” dos adjetivos;
- Folha com o título “Acróstico Adjetival”;
- Jogo dos adjetivos (tabuleiro e cartões de jogo);
- Folhas brancas plastificadas;
- Marcadores e apagadores;
- Imagens alusivas a diversos nomes (frutas, animais, etc.);
- Folha relativa à TAF “Caça ao Intruso”.

No dia 8 de novembro de 2023, foi realizada uma sequência didática para recordar um conteúdo gramatical, nomeadamente, a classe dos adjetivos. Este não se tratava de um novo conteúdo, mas revisão do mesmo.

Neste sentido, numa primeira fase visualizámos um vídeo que:

Tabela 41

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (a)

considero que foi uma boa estratégia, uma vez que este conteúdo já era conhecido e realmente os vídeos funcionam melhor quando são utilizados como um complemento ou resumo.

No pensamento de Lopes e Silva (2010), para o professor escolher um vídeo que vá ao encontro das aprendizagens desejadas, tem de saber concretamente o que quer que os alunos aprendam, quer ao nível de conceitos, competências e valores. Os autores reforçam que um dos objetivos dos vídeos não é substituir o professor, mas proporcionar o alargamento do conhecimento, complementando, assim, o ensino fornecido pelo professor.

Apesar de não ser um conteúdo novo, decidi elaborar um cartaz (Figura 39) e um “flipbook”, pois iria abordar o tema de uma diferente, ou seja, debatemos e explorámos como os adjetivos podem se referir a características como a cor, a textura, o comportamento, entre outras. Neste momento, percebi que os alunos ainda não tinham uma noção tão clara sobre estes aspetos.

Tabela 42

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (b)

Por este motivo considero que fiz muito bem em elaborar um cartaz e afixá-lo numa parede da sala e o “flipbook” para colar no caderno, em que os alunos no mesmo escreveram mais exemplos, pois ajudaram nas atividades posteriores e se tivéssemos somente dialogado e passado logo para a prática, acredito que os restantes momentos não teriam corrido tão.

Figura 39

Cartaz alusivo à classe dos adjetivos



Posteriormente, a atividade seguinte denominou-se por “acróstico adjetival”, cujo objetivo era os alunos atribuírem adjetivos a si próprios e em que a palavra principal

que estava na vertical era o seu próprio nome (Figura 40). Para mim, foi muito interessante este exercício, pois, embora todos os alunos estivessem a realizar a mesma atividade, cada um o fazia com o seu próprio nome, o que os diferenciava e lhes permitia atribuir adjetivos que refletiam as suas características pessoais.

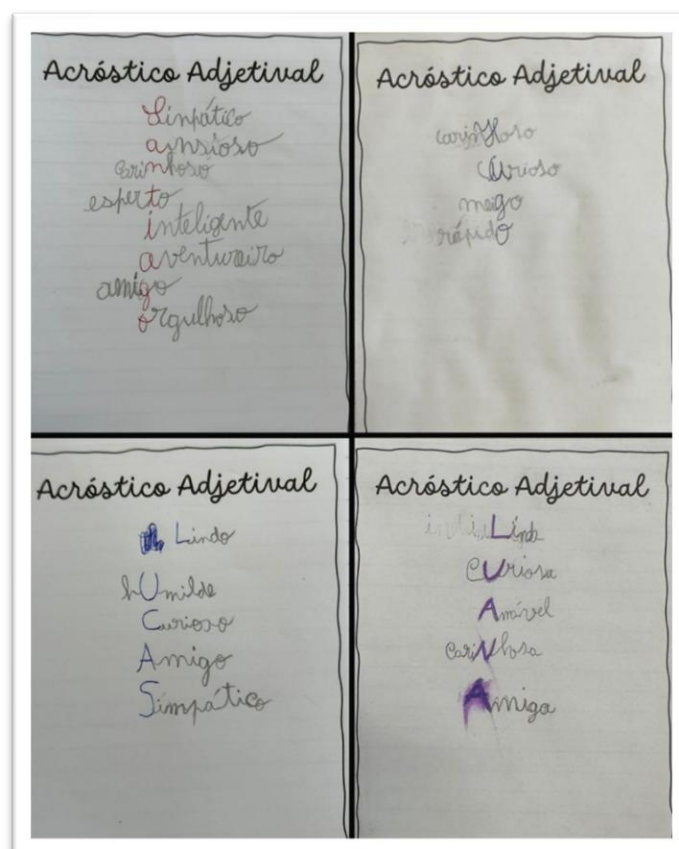
Tabela 43

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (c)

Portanto, acho que esta atividade resultou muito bem e os alunos demonstraram ter gostado até porque estavam a trabalhar algo que está somente relacionado com eles e provavelmente estão mais habituados a atribuir adjetivos aos outros do que a eles próprios e foi curioso ver como se caracterizam e é importante que os alunos o façam e reconheçam as suas características individuais.

Figura 40

Exemplos de “acrósticos adjetivais”



Numa outra fase, efetuámos um jogo de tabuleiro alusivo aos adjetivos em que existiu duas equipas. De ressaltar que a utilização de jogos pedagógicos, em contexto de

sala de aula, é sempre uma mais-valia para a aprendizagem, uma vez que é um recurso eficaz que pode ser utilizado para alcançar objetivos educacionais específicos e promover o crescimento e desenvolvimento integral dos alunos (Wassermann, 1990; Kishimoto, 2011).

Neste seguimento, o objetivo principal do jogo era atribuir o maior número possível de adjetivos a uma determinada imagem em 30 segundos, sendo que esse número representaria as casas que iriam avançar no tabuleiro. Em primeiro lugar, projetei o tabuleiro do jogo no painel interativo e dividi a turma em duas equipas, sendo que os alunos permaneceram nos seus lugares. A cada equipa foi atribuído um pin de jogo que esteve igualmente no painel interativo. Antes de iniciar o jogo, realizei a leitura da temática do jogo aos alunos e explicitiei as regras do mesmo. Neste sentido, a atividade consistiu num jogo, no qual foram colocados sobre a mesa do docente diversos cartões intitulados “Adjetivo” e “Tempestade”, virados para baixo e espalhados. Os cartões “Adjetivo” apresentavam imagens relacionadas a animais, alimentos e outros objetos, enquanto os cartões “Tempestade” referiam uma desvantagem como, por exemplo, “Recue 2 casas”. À vez, aluno de uma equipa retirava aleatoriamente um cartão da mesa. Caso o cartão apresentasse uma imagem (cartão “Adjetivo”), o aluno deveria dizer o maior número possível de adjetivos que descrevessem a imagem em 30 segundos, enquanto anotava a quantidade de adjetivos adequados mencionados. O pin da equipa avançava o número de casas correspondente aos adjetivos válidos. Se o cartão retirado fosse “Tempestade”, a equipa deveria recuar o número de casas indicado na afirmação. O procedimento repetia-se com o aluno seguinte da outra equipa e assim sucessivamente até que uma das equipas chegasse ao fim do tabuleiro, sendo que a primeira a chegar era a equipa vencedora.

Neste jogo, a contagem do tempo era essencial, de outro modo não era dinâmico concretizar este jogo, mas notei que os alunos sentiam aquela pressão, porque queriam dizer tantos adjetivos e acabavam por, às vezes, bloquear.

Tabela 44

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (d)

Contudo, considero que correu igualmente bem e houve, de facto, alunos a conseguir dizer muitos adjetivos, alguns até eram espertos e diziam sinónimos e conseguiam obter mais. A maioria dos alunos atribuiu adjetivos adequados às imagens, mas, por vezes, confundiam com a descrição da imagem, por exemplo, referiram “tem casca” ou “tem

asas” e, neste caso, não estão a atribuir adjetivos, mas podiam mencionar “voador” e achei por bem explicar estas situações.

À posteriori, foi desenvolvida uma atividade no exterior, que visava dar continuidade à consolidação dos adjetivos (Figura 41). Inicialmente, a turma foi dividida em grupos de três alunos e os mesmos foram organizados em filas. Cada grupo recebeu um marcador e tinha uma folha afixada na parede à frente, a uma determinada distância. Ao longo do jogo, iria apresentar diversas imagens e, alternadamente, os alunos de cada grupo deveriam correr até à folha e escrever um adjetivo relacionado com a imagem apresentada, sem repetir os já escritos pelos colegas. Neste jogo, existia também um tempo de 1 minuto e 30 segundos para a atribuição de adjetivos a cada imagem. Cada aluno só poderia escrever um adjetivo. Após o término do tempo ou quando todos os grupos concluíssem, verificava se os adjetivos escritos eram apropriados e não havia repetições. Cada grupo que cumprisse corretamente a tarefa dentro do tempo e corretamente recebia um ponto e a atividade desenvolveu-se em quatro rondas, com diferentes imagens. No final, o grupo com a maior pontuação foi o vencedor. Foi, sem dúvida, uma atividade dinâmica, que cativou a atenção dos alunos, uma vez que também se deu no exterior e, neste caso, era um espaço localizado mesmo ao lado da sala, de fácil acesso e com potencialidade para dinamizar atividades práticas e pedagógicas. Em relação à atividade, correu bem, os alunos demonstraram-se muito participativos e entusiasmados o que, por vezes, gerava um pouco mais de barulho e agitação e exigia que aumentasse o tom de voz. Na maioria das vezes, conseguiram escrever os adjetivos dentro do tempo, porém nem sempre os adjetivos foram adequados e bem escritos.

Tabela 45

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (e)

Para os alunos, estas atividades realizadas no exterior são entendidas como uma brincadeira, o que faz com que muitas vezes não se apercebam de que estão a praticar determinados conteúdos. No entanto, estas atividades revelam-se efetivamente mais motivadoras e enriquecedoras, promovendo a aprendizagem de forma lúdica e significativa.

Além disso, com esta atividade, os alunos estavam também a desenvolver a parte motora, visto que envolvia movimentos físicos, como o correr. Assim, contribuiu para o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e motoras.

Figura 41

Jogo relacionado com os adjetivos realizado no exterior



Para finalizar a sequência didática, foi efetuada a TAF intitulada “Caça ao Intruso”. Segundo Silva e Lopes (2015), o intuito desta avaliação não é atribuir uma nota, mas identificar o nível de compreensão dos alunos em relação a um conteúdo. Assim sendo, distribui a cada aluno uma folha com um conjunto de palavras-chaves e o objetivo era descobrir o intruso em cada lista e dar uma resposta justificada e válida sobre a razão pela qual escolheram uma determinada palavra (Figura 42). Portanto, através deste instrumento, pude comprovar que a maioria dos alunos compreendeu o que eram os adjetivos, pois não apresentaram grandes dificuldades na seleção do intruso, como nas restantes atividades. Já uma minoria ainda requer alguma prática deste conteúdo, daí esta avaliação formativa ser importante, pois permite ao docente obter informações sobre as aprendizagens/dificuldades dos alunos e, por conseguinte, refletir e adequar a sua prática (Lopes & Silva, 2020). Por esta razão, a avaliação é reconhecida como uma das principais tarefas na prática docente, servindo como um elemento orientador de todo o processo de

ensino-aprendizagem, tanto para os alunos como para os professores (Valadares & Graça, 1998).

Figura 42

Exemplo de uma TAF

TAF – “Caça ao Intruso”

Português

Nome: [Redacted] Data: 8/11/23

Em cada conjunto descobre o intruso, rodeia-o e justifica a tua resposta.

<ul style="list-style-type: none"> • Grande • Saboroso • Branco • Casa 	Justifica a tua resposta: porque, não é um adjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Doce • Amarelo • Salgado • Amargo 	Justifica a tua resposta: porque a cor e o resto é o sabor
<ul style="list-style-type: none"> • Vermelho • Verde • Triste • Azul 	Justifica a tua resposta: porque do comportamento e o resto é uma cor
<ul style="list-style-type: none"> • Afuno • Inteligente • Alto • Castanho 	Justifica a tua resposta: porque, não é um adjetivo
<ul style="list-style-type: none"> • Frio • Quente • Ameno • Alegre 	Justifica a tua resposta: porque é do comportamento e o resto é a temperatura

Tabela 46

Diário de bordo, 8 de novembro de 2023 (f)

Importa salientar que um dos aspetos positivos desta aula foi, sem dúvida, a gestão do tempo. Ultimamente, tenho tido algumas dificuldades em cumprir totalmente a planificação, porém nesta aula, consegui realizar tudo o que tinha previsto, pois geri bem o tempo das diversas atividades.

7.7. Reflexão Crítica Sobre a Prática Pedagógica no 3.º ano de Escolaridade

A reflexão desempenha um papel essencial no desenvolvimento e crescimento profissional do docente, pois permite que este interprete e analise a sua prática, de forma

a melhorá-la. Em conformidade com Perrenoud (2000, citado por Graça et al., 2011), através deste “pensar sobre o trabalho”, num processo contínuo entre a prática e a sua reflexão, o docente compreende e avalia as suas decisões, as estratégias utilizadas, assim como os resultados obtidos (p. 95), a fim de melhorar a sua prática e adequá-la às necessidades dos alunos. Neste sentido, à semelhança do que foi realizado no Capítulo V e VI, importa finalizar este capítulo com uma reflexão sobre esta prática pedagógica no 3.º ano de escolaridade.

Primeiramente, gostava de destacar um desafio que enfrentei, nomeadamente, a mudança de escola. Nas práticas anteriores, estagiei sempre na mesma instituição, embora em espaços distintos, o que me proporcionou algum conforto e proximidade de casa. Contudo, nesta experiência, a escola ficava significativamente mais distante, o que me levou a sair da minha zona de conforto, porém esta mudança revelou-se extremamente importante, positiva e uma experiência enriquecedora, pois superou as minhas expectativas. Inicialmente, a estrutura e organização da escola pareceram-me muito diferentes do que estava habituada, o que me causou alguma estranheza. No entanto, com o passar do tempo, acabou por ser uma agradável surpresa.

Um dos aspetos que me chamou a atenção e que contribuiu positivamente para a minha prática foi a presença de quadros interativos nas salas de aula, visto que ainda não tinha tido a oportunidade de estagiar utilizando este tipo de recurso. Atualmente, as tecnologias são muito valorizadas e, de facto, desempenham um papel cada vez mais relevante na educação, pois promovem a interatividade e facilitam a aquisição de determinados conteúdos. Neste sentido, aproveitei esta ferramenta na sala de aula para implementar diversas atividades, tornando as aulas mais dinâmicas e interativas para os alunos. Além disso, a escola disponha também de uma “sala do futuro”, um espaço educativo inovador, equipado com material tecnológico avançado e mobiliário flexível, promotor de um ambiente dinâmico e estimulante para a aprendizagem dos alunos. Inclusivamente, tive a oportunidade de organizar uma atividade nessa mesma sala recorrendo a um robô, revelando-se uma experiência enriquecedora, pois proporcionou uma aprendizagem significativa em que os alunos estiveram ativamente envolvidos na construção do seu próprio conhecimento.

Os primeiros dias dedicados à observação participante foram indispensáveis, pois possibilitou-me adquirir informações sobre a turma, como as suas principais dificuldades, interesses, estilos de aprendizagem, as estratégias de ensino mais adequadas, assim como analisar algumas características individuais dos alunos. Contrariamente à prática anterior,

existia uma boa relação entre os alunos e entre os alunos e a professora cooperante, o que proporcionava um ambiente afetivo, agradável e propício à aprendizagem.

No que concerne à minha ação pedagógica, este estágio acabou por ser uma continuação da Prática Pedagógica I e II, logo senti-me muito mais preparada, pois a experiência adquirida anteriormente permitiu-me aprimorar as planificações e senti uma maior confiança na aplicação de estratégias diferenciadas, que contribuíram para um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e eficaz. Neste estágio, a utilização de atividades práticas, de recursos e materiais didáticos, assim como de jogos pedagógicos, tiveram um papel ainda mais relevante, sendo utilizados de forma mais frequente e diversificada. Estas estratégias tornaram as aulas mais dinâmicas e interativas, contribuindo para uma maior motivação e envolvimento dos alunos. Além disso, estas estratégias, contrariamente à prática anterior, correram muito melhor, pois senti que estavam mais bem organizadas e estruturadas. A turma em si também contribuiu para o sucesso das atividades, visto ser uma turma muito participativa e interessada. Também o facto de os alunos já saberem trabalhar em grupo facilitou imenso a implementação destas estratégias, uma vez que estas são sempre mais eficazes quando realizadas num ambiente de cooperação e colaboração.

Outro dos aspetos que considero importante ressaltar é a interdisciplinaridade na prática pedagógica. Embora já tivesse implementado esta estratégia e abordagem de ensino nas práticas anteriores, sinto que nesta consegui explorá-la de forma mais aprofundada e consistente. A abordagem interdisciplinar do conhecimento é particularmente fundamental, pois no mundo enfrentamos situações que exigem a integração de várias áreas do conhecimento para uma solução eficaz. Por esta razão, é essencial, no processo de aprendizagem, interligar diferentes áreas curriculares, visto que as aprendizagens são mais efetivas e significativas, registando-se, assim, menos fragmentação de conteúdos (Cohen & Fradique, 2018) e proporcionando aos alunos uma visão mais ampla e integrada do conhecimento.

A avaliação formativa esteve também presente nesta experiência, com a utilização das TAF. Considero que consegui implementar este tipo de instrumento de forma mais eficaz, pois, ao longo do estágio, passei a selecionar as TAF mais adequadas de acordo com o conteúdo abordado e as atividades propostas. Deste modo, consegui relacionar melhor as técnicas de avaliação com os objetivos de aprendizagem. Contudo, senti alguma dificuldade em analisar e refletir acerca das dificuldades dos alunos patentes nas TAF e, conseqüentemente, adequar as estratégias de ensino para melhorar a

aprendizagem dos alunos, porque o estágio era de curta duração e, para além disso, os três dias da semana já estavam planeados de acordo com os conteúdos definidos pela professora cooperante. Este contexto limitou um pouco a flexibilidade para ajustar a prática às necessidades da turma.

Relativamente à gestão do tempo, esta já era uma dificuldade sentida na prática II e, apesar de alguns avanços, continuei a enfrentar este desafio nesta prática. Nem sempre consegui cumprir com tudo o que tinha previsto, pois, por vezes, os conteúdos exigiam uma abordagem e exploração mais aprofundada para que os alunos compreendessem melhor, o que impediu de finalizar todas as atividades. Todavia, “a preocupação do professor deverá ser a de ter a certeza de que todos os alunos realmente aprenderam” (Cardoso, 2013, p. 92), logo é preferível dedicar um pouco mais de tempo a explicar, ao invés de avançar sem garantir que todos os alunos tenham compreendido o conteúdo.

Sintetizando, a Prática Pedagógica III representou o culminar de todo um processo de aprendizagem enquanto estagiária. Ao refletir sobre este percurso, reconheço que existem aspetos que podiam ter sido melhores, mas tentei dar sempre o meu máximo que sabia e conseguia. Tal como afirma Graça et al. (2011), “o grande ensinamento que podemos retirar da literatura sobre a reflexividade é o de que não aprendemos diretamente da experiência, mas sim da reflexão (sistemática, analítica) que sobre ela fazemos” (p. 96). Além disso, considero que, nesta prática, estava muito mais confiante e realizei atividades muito mais dinâmicas e criativas. Sinto-me satisfeita e grata por todo o trabalho que desenvolvi e pelos progressos alcançados. Foi, sem dúvida, um percurso repleto de partilha, reflexão, conhecimento e crescimento, onde aprendi com as minhas ações, mas também com as interações e desafios vividos ao longo deste processo.

Considerações Finais

Cada etapa tem um início e um fim e este relatório representa precisamente o encerramento de mais uma fase importante na minha vida. Contudo, acredito que é o começo de um novo caminho. Desde que me lembro, sempre ambicionei trabalhar com crianças na área da educação e, após a realização deste relatório, sinto que concretizei um dos meus objetivos de vida: ser educadora/professora.

Ao longo destes cinco anos acadêmicos, enfrentei um processo desafiador, mas muito enriquecedor, pois fez-me crescer e evoluir, não apenas como profissional, mas também como pessoa. Se, no início, as incertezas e os receios quanto ao meu desempenho e à capacidade de gerir um grupo/turma eram uma constante, hoje, ao refletir sobre todo o meu percurso, percebo o quanto evoluí.

As práticas pedagógicas foram, sem dúvida, o aspeto mais desafiante, porém considero que tiveram uma extrema importância na minha formação. Nestas, tive de adaptar-me a contextos diferentes e também tive a oportunidade de experimentar diferentes estratégias e metodologias, sempre com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas. Claramente existiram desafios, tais como, realizar planificações, escolher as melhores estratégias, gerir o tempo e a sala de aula, responder às necessidades individuais de cada criança/aluno e refletir constantemente sobre a minha prática. Contudo, foram precisamente esses desafios e dificuldades que me impulsionaram a crescer e a tornar-me mais confiante para encarar o mundo da educação.

No que concerne à metodologia de I-A, esta constitui-se um elemento fulcral na educação, pois permite ao docente identificar e solucionar problemas que possam surgir. Ao longo da minha formação, tive a oportunidade de aplicar esta metodologia somente na EPE, mas considero que é relevante em ambas as valências. O docente, ao procurar resolver desafios, cria não só um ambiente mais favorável à aprendizagem, como também aprimora a sua própria prática, pois desenvolve competências de resolução de problemas. Além disso, a I-A fez-me adotar uma postura investigativa e reflexiva no sentido de adotar estratégias pedagógicas adequadas para solucionar a problemática.

Durante este percurso procurei também perceber o verdadeiro significado de ser educadora/professora e é, sem dúvida, um grande desafio, pois vai muito além de somente transmitir conhecimentos e conteúdos. Ser educadora/professora é estar presente, escutar, compreender, orientar e dar apoio. É criar um ambiente onde todos se sintam seguros, valorizados e motivados para aprender, respeitando o ritmo e as dificuldades de cada um.

Ser educadora/professora é também compreender a educação se constrói em conjunto entre os diferentes intervenientes com respeito e dedicação, tornando a escola um espaço de crescimento, partilha e descoberta. Além disso, o exercício da profissão docente é um processo contínuo de aprendizagem que exige trabalho, dedicação, reflexão e, sobretudo, paixão.

Ao concluir este relatório, vejo-o não como o fim de uma etapa, mas como o ponto de partida para um novo ciclo. A formação de um educador/professor é um processo contínuo de aprendizagem, crescimento, adaptação e superação. Embora sinta que aprendi e evoluí muito no decorrer desta caminhada, sei que os desafios vão continuar a surgir, mas estou confiante de que a base que construí ao longo destes anos será a minha força para enfrentar o que virá. Tenho a certeza que cada experiência vivida, cada docente e cada criança/aluno com quem me cruzei contribuiram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Terminei este percurso com o coração cheio e ciente de que o caminho da educação será sempre um grande desafio, mas sigo com motivação, vontade de evoluir e com a certeza de que quero fazer a diferença na vida das crianças/alunos que terei o privilégio de conhecer e acompanhar.

Se quiseres construir um navio, não comeces por dizer aos operários para juntar madeira ou preparar as ferramentas; não comeces por distribuir tarefas ou por organizar a atividade. Em vez disso, detém-te a acordar neles o desejo do mar distante e sem fim. Quando estiver viva esta sede meter-se-ão ao trabalho para construir o navio.

Antoine de Saint-Exupéry

Referências

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Edições ASA.
- Afonso, M., & Agostinho, S. (2008). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. Texto Editores.
- Aires, A. (2015). *Manual de Educação de Infância. O mundo de palmo e meio*. Fundação Fé e Cooperação.
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. Em I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior/Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedago.
- Altet, M. (2019). Formas de resistência das práticas de formação de professores à prática reflexiva e condições de desenvolvimento e reflexividade. Em M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, & P. P. Léopold Paquay, *Formar professores reflexivos: obstáculos e resistências* (pp. 47-69). Edições Piaget.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação: Inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira, *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (pp. 13-36). Universidade de Aveiro.
- Bento, A. V. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Universidade da Madeira.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao Ar Livre*. Porto Editora.
- 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.
- Cachapuz, A., Praia, J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciência e ensino das ciências*. Ministério da Educação.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra e Paz.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz.
- Carvalho, A., & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Edições Afrontamento.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Atlântida Editora.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cortesão, L. (1993). *Avaliação formativa: que desafios?*. Cadenos Pedagógicos.
- Cortesão, L., & Torres, M. A. (2018). *Apesar de tudo... que podemos nós, professores, fazer?*. Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, S. (2009). *Actividades experimentais para o primeiro ciclo : um guia prático para pais e professores*. Areal Editores.

- Coutinho, C. P. (2023). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- CREA – Community of Research on Excellence for All. (2020). *Módulo 8 – Participação Educativa da Comunidade. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. Universidade de Barcelona.
- Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2020). *Primeiríssima Infância – Interações: Comportamentos de pais e cuidadores de crianças de 0 a 3 anos*.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi.
- Figueiroa, A. (2010). *Experimentalizar e Aprender*. Editora Prefácio.
- Filho, J. B., Basso, N. R., & Borges, R. M. (2015). *Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica*. EDIPUCRS.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 273-291.
- Fino, C. N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista europeia de etnografia da educação*, 107-118.
- Fourez, G., Maingain, A., & Dufour, B. (2008). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Horizontes Pedagógicos.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Edições Pedagogo.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento.
- Gago, M. (2012). *Pluralidade de olhares: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem*. Pensar a Educação.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.

- Gouveia, F., & Pereira, G. (2023). Escola e Comunidade: uma parceria essencial a uma educação de qualidade. Em L. Rodrigues, & J. M. Sousa, *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 255-270). Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., . . . Santos, R. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente: Um Guia para a Ação*. Lisboa Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Função Calouste Gulbenkian.
- Jesus, A. C. (2021). *Interagir, descobrir e brincar: um olhar sobre a interação entre pares na creche e no jardim de infância*. Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Kamii, C. (1988). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. M. (2011). *O jogo e a educação infantil*. Cengage Learning.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 119-157). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, L. (2001). Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. Em H. V. Caetano, & M. G. Santos, *Cadernos Didáticos de Ciências - Volume 1* (pp. 77-97). Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, L. W., Magalhães, C. M., & Mauro, P. I. (2003). Interações entre Pré-Escolares: Possibilidades de Análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 88-97.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marques, R. (2007). *A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*.

- 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.
- Martins, I. P. (2006). Inovar o Ensino para Promover a Aprendizagem das Ciências no 1.º Ciclo. Em *Dossier Mãos na massa: Ensino Experimental das Ciências* (pp. 30-33). Ministério da Educação.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Veira, R. M., Rodrigues, A. V., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, J. C. (2006). Cartaz didáctico. ESE de Paula Frassinetti.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M. J., Silva, M., . . . Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. XXI Governo Constitucional.
- Montessori, M. (1987). *Mente Absorvente*. Nórdica.
- Moreira, Y. (2006). *Começar... - Ciências Físico-Químicas no Primeiro Ciclo*. Universidade de Coimbra.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Editorial Presença.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Actividade Física. Em M. d. Guedes, *Aprendizagem Motora: problemas e contextos* (pp. 193-220). Edições FMH.

- Nunes, T. (1990). Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. *Educação em Revista*, 21-32.
- Oliveira, L., Pereira, A. M., & Santiago, R. A. (2004). Formação Inicial de Professores e Metodologia de Investigação. Em L. Oliveira, A. Pereira, & Santiago, *Investigação em Educação: Abordagens Conceptuais e Práticas* (pp. 39-46). Porto Editora.
- Oliveira, M. T. (1999). Trabalho Experimental e Formação de Professores. Em *Seminário Ensino Experimental e Construção de Saberes* (pp. 35-53). Conselho Nacional de Educação .
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. Em J. Oliveira-Formosinho, *A escola vista pelas crianças* (pp. 19-26). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Edições ASA.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. Em M. Pinto, & M. J. Sarmiento, *Saberes sobre as crianças - Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal* (pp. 83-107). Centro de Estudos da Criança - U.M.
- Peterson, P. D. (2003). *O Professor do Ensino Básico*. Horizontes Pedagógicos.

- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Universidade Aberta.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Relógio D' Água.
- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Rocha, A. P. (1996). *Projecto Educativo de Escola*. Edições ASA.
- Rodrigues, A. L. (2019). *Aprendizagem ativa: Como inovar na sala de aula*. Lisbon International Press.
- Roldão, M. d. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação; Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Roldão, M. d., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M. d., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário – para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*.
- Sá, J. (2000). A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes. *Inovação*, vol. 13, n.º 1, 57-67.
- Sá, J. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências*. Porto Editora.
- Saint-Exupéry, A. d. (2015). *O Príncipezinho*. Porto Editora.
- Santos, M. d. (2002). *Trabalho experimental no ensino das ciências*. Instituto de Inovação Educacional.
- Santos, O. K. (2013). Recursos Didáticos: Uma melhoria na qualidade da aprendizagem.

- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serrano, P., & Luque, C. d. (2015). *A criança e a motricidade fina - Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto Editora.
- Silveira, L., & Cunha, A. C. (2014). *O jogo e a infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Smith, P. K. (2005). O brincar e os usos do brincar. Em J. R. Moyles, *A excelência do brincar - A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais* (pp. 24-38). Artmed Editora.
- Solé, I., & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. Em C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, & A. Zabala, *O Construtivismo na Sala de Aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 8-27). Edições ASA.
- Solé, M. d. (1992). *O jogo infantil*. Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Factor.
- Souza, E. P. (2017). Interação social e o processo de mediação entre crianças de uma escola de educação infantil. *Psicologia.pt*.

- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva História. Em J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento - Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Almedina.
- Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Plátano.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Vigotski, L. V. (2008). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Instituto Piaget.
- Whitfield, P., Stoddart, M., & Wertenbaker, L. (1994). *O corpo humano: os sentidos*. Ediclube.
- Zabalza, M. A. (1987). *Didáctica na Educação Infantil*. Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1994a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições Asa.
- Zabalza, M. Á. (1994b). *Diários de Aula*. Porto Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República, N.º 129/2018 – I Série. Ministério da Educação. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei N.º 137/2012, de 2 de julho. *Aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, N.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de agosto. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República, N.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República, N.º 201/2001– II Série – A. Ministério da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Despacho N.º 5220/1997, de 4 de agosto. *Aprova as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002*. Diário da República, N.º 128/2017, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania*. Diário da República, N.º 90/2016, II Série. Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho N.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República, N.º 138/2018, 1.º Suplemento, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República N.º 34/1997 – I Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República N.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>