

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Vanessa Faria Fernandes

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

junho | 2024

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Maria Vanessa Faria Fernandes

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

ORIENTAÇÃO

Maria José de Jesus Camacho



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo: 2023/2024

Maria Vanessa Faria Fernandes

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

Orientadora: Professora Doutora Maria José de Jesus Camacho

Funchal e UMa, junho de 2024

Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido.

(Artur Lewis¹)

¹ Nota: retirado de: <https://pt.pinterest.com/pin/448319337905222965/>

Agradecimentos

Terminado este percurso acadêmico pelo qual tanto ansiava, sinto-me orgulhosa do conquistado até então. Graças a todo o empenho, estudo e dedicação o sonho realizou-se: “Quando for grande quero ser professora!”.

Quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que tudo isto fosse possível.

Aos meus pais, por me apoiarem, por me darem todas as condições necessárias para que este sonho se tornasse realidade.

Ao meu irmão, obrigada pelas palavras e encorajamento durante todo o processo.

Ao meu namorado, agradeço por tudo o que fizeste por mim, pelo apoio incondicional e por teres sido um grande pilar ao longo de toda esta jornada, pelas palavras de conforto e por acreditares em mim e no meu potencial, obrigada por tudo!

A toda a minha família, expresso a minha gratidão por todo o apoio, incluindo tu avó que me guias do céu.

Às minhas colegas de curso, em especial à Cláudia e à Melissa, amigas que levarei para toda a vida. Obrigada por estes cinco anos, pela amizade que criamos, pelos risos, choros, mas acima de tudo apoio e união.

À Nádia, amiga do coração que, por vezes, mesmo longe, sempre torceu pelo meu sucesso e manteve o seu apoio constante durante este caminho, o meu obrigada!

A todas as crianças com quem tive o privilégio de me cruzar, obrigada pelos momentos partilhados, pelo carinho e pelos sorrisos acolhedores. Expresso a minha gratidão pelas memórias que me permitiram vivenciar e do quão prestigiada é esta profissão.

Aos estabelecimentos onde desenvolvi as Práticas Pedagógicas, o meu obrigada por me receberem de braços abertos, transmitindo confiança, empatia e receptividade. À educadora cooperante, por me acolher de forma afetuosa e por toda a partilha de saberes. Às professoras cooperantes, que me incentivaram a ser sempre melhor e a superar as minhas dificuldades.

À orientadora científica deste relatório, Professora Doutora Maria José Camacho, um grande agradecimento pelo profissionalismo, paciência, disponibilidade, flexibilidade e motivação durante todo este processo. Obrigada por toda a orientação e atenção!

Termino, expressando a minha gratidão a todos que, de alguma forma, ajudaram-me a alcançar este momento, mesmo que não tenham sido mencionados especificamente.

A todos e todas, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado para a obtenção do grau de mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e retrata as ações pedagógicas realizadas na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com este intuito, pretende-se abordar de forma crítica e reflexiva o trabalho realizado ao longo das três práticas pedagógicas, evidenciando os conhecimentos e competências adquiridos ao longo deste percurso. Relativamente à sua estrutura, o relatório encontra-se organizado em três partes fundamentais: Enquadramento Teórico, Metodológico e Intervenção Pedagógica.

Nas Práticas Pedagógicas I e II procurou-se adquirir uma abordagem reflexiva e crítica através da Metodologia de Investigação-Ação, permitindo identificar algumas fragilidades encontradas nos cenários das práticas, com o objetivo de as ultrapassar. Neste sentido, seguem-se as questões que sustentaram os projetos: *“Como desenvolver a motricidade fina nas crianças da Sala das Borboletas?”* e *“Que estratégias implementar para motivar os alunos do 2.º B para a produção de textos escritos?”*, respetivamente. Na Prática Pedagógica III, seguimos a Metodologia de Trabalho de Projeto, adotando, da mesma forma, uma postura reflexiva. As Práticas Pedagógicas patenteiam a descrição de três momentos de aprendizagem, acompanhados de uma análise crítica sobre cada um deles.

Este relatório reúne um conjunto de aprendizagens fundamentadas e refletidas, constituindo-se numa partilha de experiências e representando o ponto de partida de um percurso de formação para a docência.

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

Abstract

This internship report was prepared to obtain a master's degree in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and portrays the pedagogical actions carried out in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education. To this end, it is intended to approach in a critical and reflective way the work carried out throughout the three pedagogical practices, highlighting the knowledge and skills acquired along this path. Regarding its structure, the report is organized in three fundamental parts: Theoretical, Methodological Framework and Pedagogical Intervention.

In Pedagogical Practices I and II, we sought to acquire a reflexive and critical approach through the Action Research Methodology, allowing the identification of some weaknesses found in the practice scenarios, with the aim of overcoming them. In this sense, the following are the questions that supported the projects: "How to develop fine motor skills in the children of the Butterfly Room?" and "What strategies to implement to motivate the students of the 2nd B for the production of written texts?", respectively. In Pedagogical Practice III, we follow the Project Work Methodology, adopting, in the same way, a reflective posture. The Pedagogical Practices describe three learning moments, accompanied by a critical analysis of each of them.

This report brings together a set of grounded and reflected learnings, constituting a sharing of experiences and representing the starting point of a training path for teaching.

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

Sumário

Agradecimentos	V
Resumo	VIII
Abstract	X
Sumário	XI
Índice de figuras	XIV
Índice de quadros	XV
Lista de siglas.....	XVII
Introdução.....	13
Parte I – Enquadramento Teórico	15
Capítulo I – O Contributo da Organização Curricular para a Identidade do Aluno	16
1.1. A Educação de Infância.....	16
1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico	20
1.3. Perfil e Papel do Educador de Infância	21
1.4. Perfil e Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
1.5. O protagonismo dos Docentes na Gestão do Currículo	24
1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	26
Capítulo II - Educação de Qualidade - Da Planificação à capacitação	29
2.1. Observação, Planificação, Avaliação e Reflexão	29
2.2. Pressupostos da Educação Inclusiva	33
2.3. A Aprendizagem Significativa	36
2.4. A Aprendizagem Cooperativa	38
Capítulo III - O desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais.....	41
3.1. A Leitura e a Escrita Criativa	42
3.2. A Matemática	44
3.3. O Estudo do Meio	48
3.4. O papel das Expressões	51
3.5. Os DAC	53
3.6. O Docente como Agente Potencializador da Aprendizagem.....	55
Parte II – Enquadramento Metodológico	58
Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação	59
4.1. A Investigação-Ação	59
4.1.1. Fases da Investigação-Ação	61
4.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	63

4.1.3. Método de Análise e Tratamento de Dados.....	64
4.1.4. Metodologia de trabalho por projeto.....	65
4.1.5. Metodologia de trabalho colaborativo.....	66
Parte III – Intervenção Pedagógica	68
Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar	69
5.1. Caraterização do Meio Envolverte	69
5.2. Caraterização da Instituição Educativa A.....	70
5.3. Caraterização da Sala.....	71
5.4. Rotina Diária	73
5.5. Caraterização do grupo.....	74
5.6. Projeto de Investigação-Ação.....	76
5.6.1. Enquadramento do problema	76
5.6.2. Questão-Problema da Investigação.....	77
5.6.3. Estratégias de Intervenção	77
5.6.4. Fases do Projeto.....	78
5.7. Momentos de Aprendizagem	79
5.8. Projeto com a Comunidade Educativa	87
5.9. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Borboletas	88
Capítulo VI – Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	92
6.1. Caraterização do Meio Envolverte	92
6.2. Caraterização da Instituição Educativa B.....	93
6.3. Caraterização da Sala.....	95
6.4. Organização do tempo.....	97
6.5. Caraterização da Turma.....	97
6.6. Projeto de Investigação-Ação.....	99
6.6.1. Questão-Problema da Investigação	99
6.6.2. Estratégias de Intervenção	100
6.7. Momentos de Aprendizagem	101
6.8. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB	107
Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico	110
7.1. Caraterização do Meio Envolverte	110
7.2. Caraterização da Instituição Educativa C.....	110
7.3. Caraterização da Sala.....	112
7.4. Organização do tempo.....	112
7.5. Caraterização da Turma.....	113
7.6. Momentos de Aprendizagem	114

7.7. Projeto com a Comunidade Educativa	120
7.8. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º do CEB	122
Considerações Finais.....	126
Referências.....	128
Referências Normativas.....	132

Índice de figuras

Figura 1. Esquema concetual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória	28
Figura 2. <i>Espiral de Ciclos da Investigação-Ação</i>	62
Figura 3. Freguesia do Funchal	69
Figura 4. A Sala das Borboletas	72
Figura 5. Jogo da Colher	80
Figura 6. Personagens da história “Tirone, o Cão Vadio”	82
Figura 7. Pintura do Biombo	83
Figura 8. Fantoches construídos pelas crianças.....	83
Figura 9. Calendário do Advento	84
Figura 10. Preparação da massa para as broas de mel.....	85
Figura 11. Confeção das bolinhas para as broas de mel.....	86
Figura 12. Sala de aula do 2.º B	96
Figura 13. Foto da turma do 2.º B	99
Figura 14. Story Cubes.....	102
Figura 15. Texto de um aluno construído através dos Story Cubes	103
Figura 16. Exemplos de textos alusivos ao Dia da Mãe.....	105
Figura 17. Produção final do trabalho do Dia da Mãe	105
Figura 18. Texto inicial a melhorar	106
Figura 19. Texto melhorado	107
Figura 20. Apresentação dos materiais da experiência	116
Figura 21. Momento de submeter a folha ao calor	116
Figura 22. Resultados da experimentação	116
Figura 23. Momento de medir e verter o líquido para o cubo.....	118
Figura 24. Monopólio Matemático.....	119
Figura 25. Exploração do jogo e prática dos exercícios.....	120

Índice de quadros

Quadro 1. Organização das OCEPE.....	17
Quadro 2. Fundamentos e Princípios Educativos.....	18
Quadro 3. Ensino Tradicional vs Aprendizagem Cooperativa.....	40
Quadro 4. Rotina da Sala das Borboletas	73
Quadro 5. Fases do Projeto de I-A	78
Quadro 6. Atividades económicas predominantes nesta freguesia	92
Quadro 7. Espaços físicos do Estabelecimento Educativo.....	93
Quadro 8. Carga horária do 2.º ano B	97
Quadro 9. Carga horária do 4.º ano A	113

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

- Relatório de Estágio em formato Word
- Relatório de Estágio em formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1: Planificações
- Apêndice 2: Diários de Bordo
- Apêndice 3 – Projeto em Comunidade - Peça de Natal - Lendas de Natal

Pasta C – Prática Pedagógica II: 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 4: Planificações
- Apêndice 5: Diários de Bordo

Pasta D – Prática Pedagógica III: 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 6: Planificações
- Apêndice 7: Diários de Bordo
- Apêndice 8: Projeto em Comunidade - Musical de Natal

Lista de siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-lei

DREM – Direção Regional de Estatística da Madeira

EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

EI – Educador de Infância

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAC – Métodos de Aprendizagem Cooperativa

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP I – Prática Pedagógica I

PP II – Prática Pedagógica II

PP III – Prática Pedagógica III

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A redação do presente relatório é o resultado de um percurso académico desafiante e produtivo realizado na Universidade da Madeira, mais precisamente no 2.º Ciclo em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Encontra-se estruturado em três partes fundamentais e apresenta sete capítulos. No primeiro é analisado o contributo da Organização Curricular para a Identidade do Aluno, salientando alguns documentos de referência como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), a *Organização Curricular do 1.º CEB* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

No segundo capítulo destaca-se a relevância da planificação e da avaliação para uma educação de qualidade, abrangendo e interligando a Educação Inclusiva, a Aprendizagem Significativa e a Aprendizagem Cooperativa como potencializadora do conhecimento.

O terceiro capítulo abarca as principais áreas disciplinares, os *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC), atribuindo particular enfoque ao papel do docente como promotor de aprendizagem e ao desenvolvimento da escrita criativa.

No capítulo quatro, respeitante à metodologia de trabalho, apresenta-se o conceito de Investigação-Ação (IA), especifica-se as suas fases, elucida-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como se esclarece os métodos de análise e tratamento de dados utilizados.

No que diz respeito aos capítulos cinco, seis e sete, acerca das três práticas pedagógicas desenvolvidas, apresentam-se as caracterizações dos meios envolventes, das instituições, das salas, bem como das crianças, cogitando-se sobre os momentos de aprendizagem proporcionados, as tarefas e funções efetuadas e os respetivos contributos efetuados para a formação global das crianças.

Adotando uma postura reflexiva, na terceira parte deste relatório, partilha-se a experiência pedagógica alcançada numa sala de Pré-Escolar, de um estabelecimento localizado no Funchal, com a turma do 2.º B, no mesmo concelho e, por fim, com a turma do 4.º A.

Neste sentido, a caracterização dos contextos educativos objetiva clarificar os ambientes e espaços onde se interveio pedagógica e reflexivamente. Ulteriormente, salientam-se os momentos de aprendizagem que aprimoraram a minha formação, da mesma maneira que proporcionaram o despontar de novas aprendizagens nas crianças.

Para isso, tornou-se fundamental dar a conhecer o enquadramento dos projetos de IA efetuados, com o intuito de responder às questões-problema: “Como desenvolver a motricidade fina nas crianças da Sala das Borboletas?” e “Que estratégias implementar para motivar os alunos do 2.º B para a produção de textos escritos?”.

De ressaltar que, no encerramento de cada capítulo relativo às práticas pedagógicas realizadas, reflete-se de forma crítica acerca da intervenção desenvolvida, enfatizando algumas peculiaridades primordiais ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O relatório incorpora, ainda, o índice de figuras, de gráficos, de quadros e o índice de conteúdos do CD-ROM, onde se encontram disponibilizadas as planificações e diários de bordo, elaborados ao longo das práticas, assim como é possível aceder ao relatório em formatos Word e PDF.

De forma sucinta, a elaboração deste relatório anuncia-se eivado de imensa relevância para o meu percurso profissional dado que, através do mesmo, se refletem as potencialidades e fragilidades das atividades desenvolvidas, enquanto Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I – O Contributo da Organização Curricular para a Identidade do Aluno

1.1. A Educação de Infância

A Educação de Infância desempenha um papel crucial na vida das crianças, como primeira etapa da educação básica. De acordo com Chamboredon & Prévot (1982), citado por Cardona (2011), há uma visível disparidade relativamente ao modelo escolar tradicional e a Educação de Infância. Em outros termos, passa-se da ação direta sobre as crianças à ação indireta exercida pela mediação dos objetos e das atividades para que as aprendizagens se desenrolem livremente.

Em Portugal, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e com a Lei-Quadro, a Educação Pré-Escolar destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade, não alargando a crianças mais pequenas. Entenda-se que, no nosso país, há a utilização das duas expressões: Educação Pré-Escolar e Educação de Infância, sendo que a última revela uma maior valorização da investigação e evolução de conceitos acerca desta realidade.

Silva (1990) citado por Cardona (2011), refere que:

(...) não se usa, normalmente, o termo ensino, mas sim educação (...) não há professores, mas educadores, que não dão aulas, mas organizam atividades, que não têm classe ou turma, mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que, não funciona numa aula ou sala de aula mas simplesmente numa sala ou sala de atividades (p. 145).

Nesta senda, a Educação Pré-Escolar tem como objetivo proporcionar experiências enriquecedoras para o desenvolvimento global da criança, dar-lhes voz e permitir que participem no processo de ensino-aprendizagem.

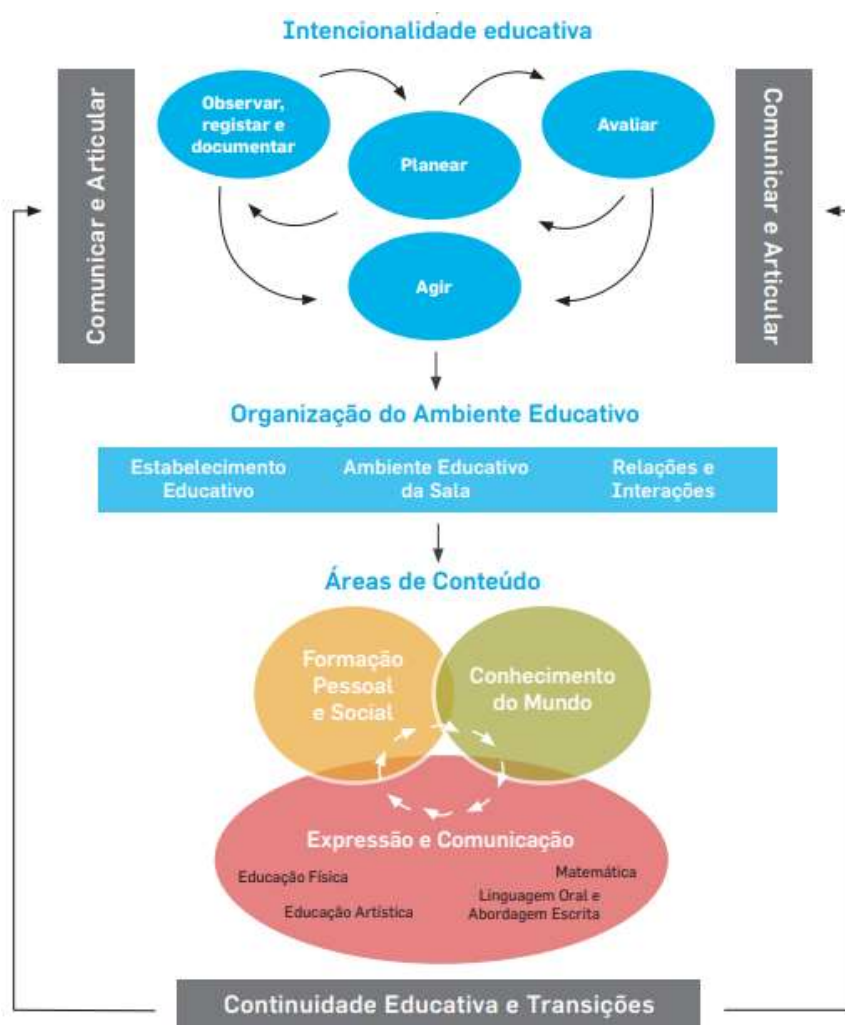
Com base na Lei-Quadro da EPE (Lei n. º5/97, de 10 de fevereiro):

A EPE é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na humanidade como ser autónomo, livre e solidário (p. 670).

À luz das OCEPE e, de acordo com os objetivos pedagógicos definidos pela referida Lei, estas visam sustentar a construção e gestão do currículo, promovendo a qualidade de ensino ao nível da EPE e orientação do Educador de Infância (EI) na sua ação pedagógica. Note-se que as OCEPE reúnem um conjunto de princípios para sustentar o processo educativo a desenvolver com as crianças, em outras palavras, não são um programa pois adotam uma perspetiva orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas mesmas (Despacho n.º 5220/97).

A propósito da organização das OCEPE estas distribuem-se em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. No quadro 1 é visível a organização geral das secções mencionadas (Silva, et al., 2016).

Quadro 1. Organização das OCEPE

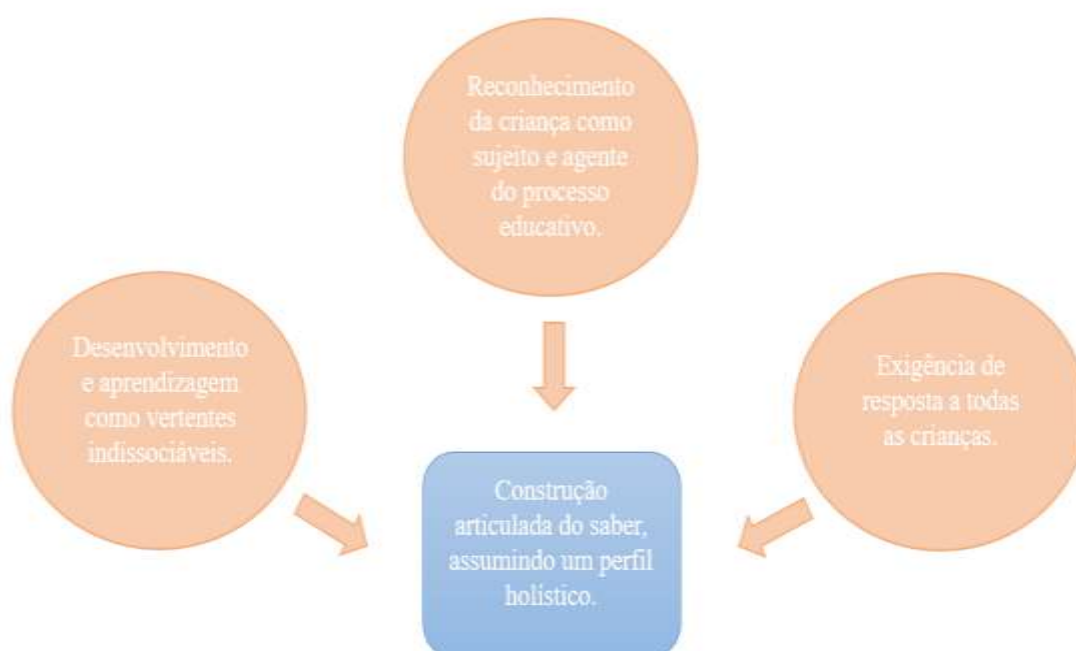


Nota. Retirado de Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.7)

No que se refere aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, presentes nas OCEPE, é possível aferir que, em Portugal, os contextos educativos destinados a esta valência são muito diversificados. Na generalidade, procede-se a uma distinção entre a fase de creche e a fase de jardim de infância que, sendo eventualmente reconhecida na legislação, apresenta propostas específicas para cada fase. Ainda assim, acredita-se que existe uma unidade da pedagogia para a infância e que o serviço profissional com crianças em idade de creche e de jardim de infância reúne fundamentos comuns, aplicando-se os mesmos princípios educativos (Silva, et al., 2016).

O gráfico que se segue (Gráfico 1) elucida uma síntese dos fundamentos e princípios educativos patenteados nas OCEPE. Destaque-se que os fundamentos se encontram interligados e estão de acordo com uma perspetiva do modo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Quadro 2. *Fundamentos e Princípios Educativos*



As relações entre criança-adulto e criança-criança, bem como as experiências que são proporcionadas, representam oportunidades de aprendizagem contribuindo para o seu desenvolvimento. Todavia, é crucial valorizar não apenas o contexto de educação de infância, mas também os outros contextos em que vive ou viveu, como por exemplo o meio familiar. Para tal, o/a educador(a) deverá estabelecer relações próximas com os meios educativos exteriores, considerando a importância dos mesmos para o desenvolvimento e sucesso na aprendizagem das crianças.

A propósito do reconhecimento da criança, como sujeito e agente do processo educativo, nas OCEPE é indicado que as aprendizagens da criança devem partir das suas experiências, valorizando os saberes e competências, escutando e considerando as suas opiniões para, posteriormente, desenvolver as suas potencialidades.

O acesso à educação é um direito de todas as crianças e tem por base uma igualdade de oportunidades (Convenção dos Direitos da Criança, 1989, art.º 28 e 29). A diversidade existente nos grupos, nomeadamente, a nacionalidade, a língua materna, a cultura, as religiões, entre outros aspetos, devem ser reconhecidas como um meio para enriquecer as experiências e as aprendizagens das crianças.

É essencial que as estratégias pedagógicas utilizadas sejam diferenciadas e atendam às características individuais de cada criança, acompanhando as suas aprendizagens e progressos. Para a construção de um ambiente inclusivo é essencial que o estabelecimento adote esta perspetiva garantindo que todos, incluindo as crianças, os pais e os profissionais, se sintam integrados e respeitados e exista trabalho colaborativo entre a comunidade educativa e as famílias.

O desenvolvimento e aprendizagem da criança processa-se de forma holística e nesta fase o brincar é reconhecido como um meio de aprendizagem privilegiado, levando ao fortalecer de competências transversais a todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, o educador deve estimular a curiosidade da criança, através do estímulo do brincar, criando assim condições para que a criança “aprenda a aprender” (Silva, et al., 2016).

1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

As dimensões relativas à comunidade educativa e ao processo de transição entre o pré-escolar e o nível de ensino que se segue, tendo em conta as OCEPE e a sua indispensável interligação com o 1.º CEB, revestem-se de importância fulcral.

O processo de transição para o 1.º Ciclo deve ser efetuado de forma eficaz e suave para que as crianças se adaptem a novas rotinas e desafios. Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) salientam que, durante esta transição, a situação e percurso de cada criança são distintos, destacando-se alguma discrepância. Deste modo, tendo em conta estas características, nas OCEPE são sugeridas algumas estratégias para facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB. De salientar que, tal como ocorre na integração para a EPE, esta passagem requer, igualmente, a participação dos diferentes elementos mediadores do processo.

A LBSE (Lei n.º 46/1986) determinou que o Ensino Básico é universal, obrigatório e gratuito. De acordo com a referida lei, o Ensino Básico deve garantir a formação geral comum a todos os portugueses, possibilitando-lhes a descoberta e desenvolvimento dos seus gostos e competências, providenciando a realização individual em consonância com os valores de solidariedade social.

O Decreto-lei (DL) n.º 75/2008 reforça que é da competência dos órgãos de administração e de gestão dos agrupamentos de escolas dispor de um percurso linear e articulado dos diferentes níveis e ciclos de ensino dos alunos envolvidos numa determinada área geográfica.

Os objetivos gerais do ensino básico são: gerar condições para o desenvolvimento global e equilibrado da criança; propiciar a aquisição de domínio de aprendizagens, mecanismos, competências, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha certa dos rumos escolares ou profissionais no futuro; e fortalecer os princípios, atitudes e comportamentos tendo em vista a formação de cidadãos cultos e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação (ME), 2004).

1.3. Perfil e Papel do Educador de Infância

Em conformidade com o DL n.º 241/2001, cabe ao EI criar e desenvolver o currículo através do planificar, organizar e avaliar do ambiente educativo. Além disso, deverá fomentar o conhecimento e as competências necessárias com o propósito de desenvolver o currículo no domínio das expressões, da comunicação e do conhecimento do mundo.

O perfil de competências do EI é encarado numa perspetiva multidisciplinar, cruzando-se diversos saberes e funções. O Educador é considerado um orientador durante a ação pedagógica devendo oferecer meios para que as crianças adquiram conhecimentos. Desempenha também um papel de mediador, no sentido em que organiza e planifica as atividades de forma a gerar a colaboração e interação no grupo.

Em concordância com Pires (2007) o EI deve ser capaz de respeitar a criança, estimular as suas potencialidades e ser o grande impulsionador da vivência de experiências e construção de conhecimentos. Para além disso, salienta-se a importância da sensibilidade nesta profissão, acompanhada dos valores e da ética de cada profissional.

No que diz respeito ao papel a desenvolver pelo EI este é considerado multifacetado e abrange um leque de deveres, nomeadamente, o cuidado, a estimulação, a aprendizagem, a inclusão, entre outros. Deve-se garantir o bem-estar físico, emocional e social da criança, atendendo às suas necessidades básicas, designadamente, à alimentação, à higiene, à segurança e à saúde. A criação de condições de aprendizagens estimulantes e criativas também são encargos do Educador, proporcionando atividades que envolvam o crescimento e o interesse pelo conhecimento, promovendo o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança.

Relativamente ao papel do Educador, este deve estimular a criança no desenvolvimento de habilidades de comunicação, interação social, empatia, resolução de conflitos e autocontrolo emocional. Ainda nesta senda, a criação de um ambiente inclusivo é fundamental, valorizando a diversidade cultural e as diferentes etnias, gerando o respeito mútuo entre os indivíduos.

Por fim, é essencial a observação e a avaliação da criança, como forma de identificar os progressos e dificuldades para, posteriormente, adaptar as atividades, de acordo com as necessidades de cada uma.

1.4. Perfil e Papel do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O perfil do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico envolve múltiplas dimensões, mais especificamente, a dimensão profissional, social e ética, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto).

No que refere à dimensão profissional, social e ética o docente deve desenvolver as aprendizagens curriculares, corroborar a sua prática e utilizar os saberes em função das ações da mesma. Em conformidade com o referido, o professor deve ser capaz de ensinar, adotando um carácter investigativo e reflexivo da sua prática; exercer a atividade profissional numa instituição educativa que detém um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, atribuídas ao currículo; ainda deve ser capaz de promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos e diferenciar as aprendizagens escolares, numa ótica inclusiva; deve ainda ser um agente de qualidade no meio educativo garantindo o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento da identidade dos mesmos; e, por fim, o docente necessita, ao longo da sua atividade profissional, estabelecer uma capacidade de se relacionar e comunicar.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o professor promove aprendizagens de acordo com um currículo e alguns critérios científicos e metodológicos. No âmbito do referenciado, o professor deve promover aprendizagens significativas em correlação com os objetivos do projeto curricular de turma; usar os saberes próprios, transversais e multidisciplinares em função do ciclo de ensino em questão; organizar e promover as aprendizagens das áreas do conhecimento, recorrendo, sempre que necessário, a atividades experimentais; utilizar uma linguagem adequada nas vertentes escritas e orais; recorrer às tecnologias de informação e comunicação promovendo aos alunos competências básicas neste aspeto; criar estratégias pedagógicas diferenciadas; realizar atividades educativas adequadas a todos os alunos; incentivar a construção de regras de convívio democrata; e, por último, utilizar a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A respeito da participação na escola e da relação com a comunidade, o docente deve perspetivar a instituição educativa como um espaço inclusivo e de intervenção social; participar no todo do projeto educativo da escola e dos projetos curriculares,

atribuindo-lhes relevância no campo da educação; colaborar ativamente com toda a comunidade envolvida; e, valorizar a escola enquanto núcleo de desenvolvimento social e cultural.

Atendendo à última dimensão, alusiva ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, o docente deve adotar uma postura reflexiva relativa às suas práticas; perspetivar o trabalho em equipa e a partilha de saberes e experiências; e fortalecer competências sociais, pessoais e profissionais estabelecendo uma formação contínua.

Mesquita (2011) define o professor como um indivíduo detentor de vocação profissional regido por um modelo e uma prática quase religiosa e considera o ensino como um serviço à comunidade. Deste modo, afirma-se que o ensino é mais do que uma profissão, isto é, é um serviço à comunidade, onde o professor desempenha um papel crucial na formação e desenvolvimento dos indivíduos. Este conceito de vocação sublinha a dedicação e o compromisso que muitos professores sentem em relação ao seu trabalho, vendo-o como uma missão para o bem coletivo da sociedade. Noutra perspetiva, o professor também se traduz num ser racional, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade. Nesta linha de pensamento, o professor é visto como um profissional bem preparado, que utiliza o conhecimento científico e métodos pedagógicos eficazes para promover as aprendizagens. Esta visão ressalta a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional, confirmando que o docente necessita estar atualizado com os fundamentos das práticas educacionais mais recentes e ser capaz de refletir criticamente sobre a sua ação.

O papel do professor não se estagna, em outros termos, transforma-se em consequência das mudanças políticas, económicas, sociais e culturais da sociedade em que o indivíduo está inserido e do próprio sistema educativo. A profissão docente é complexa, bem como a definição do papel da mesma.

O professor desenvolve a sua ação em redor de um currículo que presume um papel ativo quer dentro, quer fora do ambiente escolar. Este é caracterizado por ser um mediador de conhecimentos e também um orientador da aprendizagem, incitando a curiosidade e a descoberta para a procura de respostas e soluções. De acordo com Day, citado por Mesquita (2011), a perceção dos conteúdos sobrepõe-se ao conhecimento com a intencionalidade de valorizar o desenvolvimento da personalidade do aluno.

O profissional ocupa o lugar central no processo de aprendizagem pois a relação entre professor/aluno será sempre o foco do propósito pedagógico, com o intuito de transmitir e incentivar os conhecimentos e valores essenciais para o desenvolvimento pessoal e interpessoal. Com o passar do tempo, é visível um aumento das responsabilidades que são exigidas ao professor, desempenhando diferentes papéis de acordo com os diversos modelos e estratégias de ensino.

Nesta perspectiva, os deveres do professor não se restringem apenas ao domínio cognitivo, pois é requerido que este facilite a aprendizagem dos alunos, organize trabalhos de grupo e ainda tenha em atenção a condição psicológica e afetiva dos alunos e da integração social dos mesmos. Atualmente, os professores integram tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, adaptam-se a diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e criam ambientes inclusivos que atendam às necessidades de todos os alunos. Além disso, a crescente valorização das competências socioemocionais e o foco em preparar os alunos para a cidadania global e para o mercado de trabalho fazem com que os professores desempenhem um papel mais abrangente e dinâmico. Sacristán, citado por Mesquita (2011), afirma que as funções do docente, descentraram-se para novos papéis, levando a uma indefinição de funções na profissão.

1.5. O protagonismo dos Docentes na Gestão do Currículo

Em conformidade com artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, compreende-se por currículo o conjunto de conteúdos e finalidades que concebem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, acrescentando ainda outros princípios orientadores. Um currículo contém elementos básicos, especificamente: objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, entre outros. Ribeiro acrescenta ainda que o currículo não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo.” (citado por Roldão, 2003, p.15).

No entanto, não existe uma diferença fundamental entre currículo e ensino, pois não se segue o modelo de organização curricular global na íntegra, uma vez que os objetivos estabelecidos nem sempre coincidem com a prática de ensino. Deste modo, os fins são

exteriores e anteriores aos meios, onde o “programa não se cumpre, o que tem de se cumprir é o currículo, a aprendizagem para cuja consecução ele foi organizado” (Roldão, 2003, p.29).

O professor exerce um papel ativo na concepção, implementação e avaliação do currículo. Isto envolve a tomada de decisões significativas relativas aos objetivos de aprendizagem, bem como aos métodos de ensino e avaliação, tendo por base as necessidades dos alunos e o seu contexto escolar. O currículo traduz-se como uma parte essencial da prática educativa, desempenhando um papel fundamental na formação dos alunos.

Importa salientar que existe uma dicotomia entre o currículo e o processo de aprendizagem. O currículo deve ser multifacetado e flexível, relacionando-se assim com os três níveis de operacionalização: macro, meso e micro. O nível macro corresponde ao Decreto-Lei n.º 55/2018, mais precisamente, ao currículo formal. O nível meso diz respeito ao Plano Anual de Atividades e ao Projeto Educativo de Escola. Por fim, temos o nível micro que está associado ao currículo real, sendo o que realmente se pratica dentro de uma sala de aula.

Nem sempre o currículo definido como plano intencional coincide com o processo de ensino-aprendizagem pois existe disparidade entre o currículo afirmado e o praticado (formal/real). Assim, o plano formal do currículo, quando colocado em prática, poderá sofrer modificações, ajustamentos ou rejeições. Contudo, é importante manter uma relação entre o plano intencional e o processo ensino-aprendizagem.

É fundamental estabelecer uma relação entre o currículo e o ensino, pois os objetivos de ensino que são interiormente estabelecidos, pertencem ao domínio curricular, mas a forma como serão atingidos depende de uma decisão pedagógica-didática. O currículo deve adequar-se ao meio em que está inserido e às necessidades dos alunos, sendo que se trata “(...) naturalmente de culturas e histórias muito diferentes que não podem imitar-se umas às outras, mas pode aprender-se pela reflexão crítica conjunta. O programa é algo que será sempre necessário, mas que se deve repensar, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do caráter prescritivo estrito que, perversamente, serve também de justificação recorrente a tudo o que corre menos bem na ação docente.” (Roldão, 2003, p.30).

Seguindo a mesma linha de pensamento, passo a salientar alguns pontos onde é possível verificar o protagonismo dos docentes na gestão do currículo: participar na concepção e desenvolvimento do currículo; o docente tem o poder de flexibilizar/adaptar o currículo, tomando decisões pedagógicas, adaptado às necessidades dos alunos; permite adotar uma postura reflexiva sobre a eficácia das estratégias de ensino, em torno de uma prática educativa aprimorada; e ainda gera uma maior colaboração entre os docentes e possibilita compartilhar conhecimentos e experiências.

Em resumo, o currículo é um elemento central na prática educativa, essencial para a formação integral dos alunos. Este permite orientar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências, transmitindo valores fundamentais e adaptando-se às mudanças e necessidades da sociedade. Através de um currículo bem estruturado e dinâmico, é possível proporcionar uma educação de qualidade que prepare os alunos para serem cidadãos informados, responsáveis e capazes de contribuir positivamente para o mundo ao seu redor.

O protagonismo dos docentes na gestão do currículo promove a valorização das competências dos professores, admite uma abordagem contextualizada e personalizada da educação e contribui para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Ao incluir os docentes de forma ativa na gestão curricular, reconhece-se a importância da sua contribuição e promove-se uma maior responsabilidade e envolvimento dos professores na promoção do sucesso educativo dos alunos.

1.6. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* visa dotar os alunos de ferramentas cognitivas, emocionais e sociais que lhes permitam progredir com sucesso, ao longo da escolaridade obrigatória, assim como no mundo do trabalho. Trata-se de um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, colaborando para a concordância e a articulação das decisões pertencentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. Tal como a sua designação indica, pretende orientar os alunos e proporcionar-lhes conhecimentos, recursos e habilidades que os acompanhem ao longo da vida escolar e, futuramente, na vida profissional.

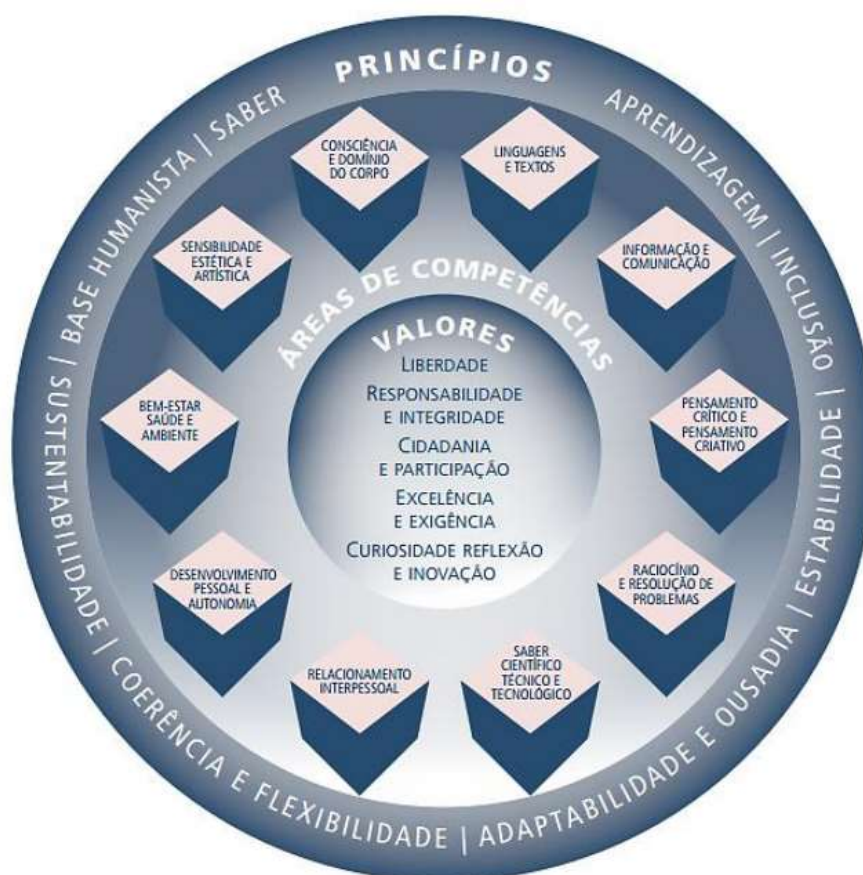
É importante salientar que o XXI Governo Constitucional aposta numa educação para todos, determinando uma intervenção que tenha em conta os desafios colocados à educação no quadro da sociedade atual (Despacho n.º 6478/2017).

A LBSE (Lei n.º 46/1986), indica, no n.º 4 do artigo 2.º, que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (p. 3068).

Este documento divide-se em: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências a desenvolver (figura 1). Relativamente às competências refere-se a um saber operar responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transmitir conhecimentos, recursos e habilidades. As supracitadas Áreas de Competências apresentam uma combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes.

As referidas dimensões, presentes no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho 6478/2017, têm por objetivo organizar o sistema educativo apoiando as decisões pertencentes às diversas dimensões do desenvolvimento curricular (Martins et al., 2017).

Figura 1. Esquema conceitual do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória



Fonte: Martins et al., 2017.

Como resultado, a ação educativa é entendida como uma ação formativa especializada, alicerçada no ensino, que envolve a adoção de princípios e estratégias pedagógicas didáticas que validam a execução das aprendizagens. Neste sentido, procura-se a melhor forma e os recursos eficientes para todos os alunos conceberem o conhecimento, propiciando o desenvolvimento das competências conjecturadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

Deste modo, este documento orienta as práticas pedagógicas e curriculares, assegurando que a educação seja inclusiva, equitativa e relevante para a vida pessoal, social e profissional dos alunos. Assim sendo, contribui para a formação de cidadãos críticos, responsáveis e capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Capítulo II - Educação de Qualidade - Da Planificação à capacitação

2.1. Observação, Planificação, Avaliação e Reflexão

De maneira geral, a observação consiste numa técnica de recolha de dados que permite descrever o contexto educativo e caracteriza-se por ser formal, sistemática e objetiva, diferenciando-a das observações do quotidiano. Sousa (2009), além das características referidas, descreve a observação na investigação em educação com o foco numa situação específica procurando precisão e objetividade dos dados observados.

No campo educacional, a observação destina-se essencialmente à pesquisa de problemas e à procura de respostas para auxiliar na compreensão do processo educativo. A observação possibilita registar os acontecimentos, comportamentos e atitudes, respeitando o contexto natural e a espontaneidade dos factos. Todavia, a impossibilidade de fazer uma observação exaustiva de várias situações ou acontecimentos, abrangendo um todo em vez de apenas uma parte, reflete tanto as limitações humanas quanto as restrições práticas e metodológicas. É crucial desenvolver estratégias que mitiguem estes efeitos, como a colaboração interdisciplinar e a triangulação de dados.

A respeito da aplicação desta técnica são apontadas algumas vantagens e desvantagens. Bailey (1978) citado por Sousa (2009) destaca algumas vantagens da observação: o observador observa diretamente os comportamentos ou acontecimentos o que permite o registo do que considerar mais pertinente; existe a possibilidade de desenvolver uma boa relação com o grupo que está a ser observado de forma natural; e, por último, é realizado um registo direto dos acontecimentos que ocorrem espontaneamente. Noutra perspetiva, Ander-Egg (1978) citado por Sousa (2009) realça algumas desvantagens, a saber: o observado poderá criar impressões favoráveis ou não acerca do observador; as ocorrências, uma vez que são naturalistas, nem sempre permitem que o observador presencie todos os factos; fatores externos ou inesperados podem interferir nesta tarefa; e, uma vez que os acontecimentos podem ser rápidos ou demorados e até acontecer em simultâneo, podem dificultar o registo de dados por parte do observador.

A observação pode ser utilizada em diferentes situações e com finalidades variadas, como por exemplo para o diagnóstico de problemas, investigar e aplicar soluções para uma problemática, explorar e definir novas formas de alcançar os objetivos curriculares, avaliação do desempenho, entre outras.

Importa ainda destacar que cada observação deve conter um foco específico, ser rica na sua descrição, densa e completa evitando, desta forma, análises pouco claras e precisas. De acordo com Watson-Davies (2009) citado por Reis (2011) a observação e a reflexão devem focar-se em dois pontos de vista fundamentais. Um deles é que com a aplicação destas técnicas o docente desenvolva e aprimore as suas competências, o outro é que o professor deve inovar e desenvolver novas metodologias e atividades.

A referida técnica deve ser orientada por diferentes tipos de instrumentos, nomeadamente, grelhas de observação, escalas de classificação, mapas de registo e listas de verificação. É cada vez mais utilizada como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional, em projetos de investigação-ação, em novas abordagens, metodologias e atividades pedagógicas. Todos estes elementos concedem ao docente a oportunidade de uma maior envolvimento e colaboração, conduzindo à reflexão do seu desempenho profissional e na investigação de estratégias que aprimorem a sua prática.

No que respeita ao planificar, em termos gerais, define-se que essa ação consiste em partir de uma ideia ou propósito para a ação. Em conformidade com Zabalza (1994), ao planear podemos encontrar: um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre a planificação a organizar que atua como um suporte teórico e justificativo do que é determinado; uma intenção ou uma meta a atingir que indica o caminho a percorrer; e, por último, uma predição dos procedimentos a seguir em que se incluem os conteúdos, as tarefas e/ou atividades e ainda a avaliação das mesmas. Deste modo, a ação de planear envolve várias etapas e elementos fundamentais que ajudam a transformar uma ideia inicial em ações concretas e organizadas. Estas etapas incluem a definição de objetivos, a identificação dos recursos disponíveis, a análise do contexto e das condições em que a ação será realizada, a elaboração de estratégias e a determinação de métodos e procedimentos específicos para alcançar os objetivos propostos.

Clark e Yinger (1979) citado por Zabalza (1994) elucidam que o ato de planificar é analisado como uma orientação que permite ao professor ter confiança e segurança no seu trabalho, determina os conteúdos a abordar, os objetivos a alcançar, os materiais a

utilizar, a distribuição do tempo e, por fim, as estratégias relativas a diversos assuntos, a saber: organização dos alunos, como iniciar as atividades, marcos para avaliações, entre outros.

Neste sentido, a planificação representa um processo fundamental durante o processo educativo. Planificar permite a definição de objetivos concretos, orientando o ensino, tendo em conta o currículo, evitando lacunas no mesmo e certificando que todos os conteúdos são abordados. Este processo também possibilita que o docente adeque as estratégias de ensino, numa perspetiva de atender e adequar às necessidades de cada aluno.

O ato de planificar facilita também a gestão do tempo na sala de aula, possibilitando que o docente possua uma expectativa do tempo a utilizar para cada atividade. É crucial que as planificações disponham de critérios e de estratégias de avaliação para acompanhar o progresso dos alunos, originando *feedbacks* por parte do professor e adequação das estratégias de ensino, quando necessário.

A planificação deve ter um carácter flexível e encontra-se sujeita a alterações no ato de operacionalização, considerando as ideias e contributos dos alunos. A mesma poderá ser ajustada tendo em conta as necessidades, interesses e capacidades dos alunos apresentando, deste modo, versatilidade e abertura.

A respeito da avaliação o objetivo primordial consiste em orientar o aluno no seu percurso escolar, identificando as dificuldades e criando possibilidades para que este obtenha progressos nas suas aprendizagens. A avaliação formativa caracteriza-se por ser contínua e o docente, ao longo do tempo, deve observar e registar o desempenho dos alunos, identificando as suas competências e dificuldades.

A avaliação deve acontecer ao longo do processo de ensino-aprendizagem e não como um elemento individual e singular. Em conformidade com Zabalza (2001) a avaliação formativa apoia-se tanto no reconhecimento ao longo do processo como na análise detalhada dos resultados obtidos. Este modelo de avaliação refere-se à avaliação das aprendizagens e dos êxitos alcançados. Por outro lado, a avaliação sumativa limita-se a classificar o aluno no final de um determinado período.

Ainda acerca da questão da avaliação, importa que esta seja dotada de vários elementos além dos resultados cognitivos, por exemplo: exercícios, atividades individuais

e em grupo, participação na sala de aula, entre outros. Neste sentido, quando é estabelecida uma relação professor-aluno onde prevalece a entreaajuda e o apoio, a aprendizagem é vista como uma oportunidade para o crescimento significativo do aluno relativamente às suas competências e conhecimentos. Em síntese, “a avaliação formativa é a estratégia utilizada pelo professor com maior efeito no desempenho escolar dos alunos” (Hattie, 2009, citado em Lopes & Silva, 2020).

Gómez (2006) citado por Lopes e Silva (2020) encaram a avaliação como um indicador que determina a eficácia e a evolução do processo de ensino-aprendizagem, levando o professor a refletir e adequar as suas práticas, melhorando o ensino e promovendo uma melhor aprendizagem dos alunos.

O professor, durante as suas práticas, deve adotar uma postura reflexiva de forma crítica e contínua procurando analisar as suas ações e o seu propósito didático, reconhecendo o que pode ser aprimorado. O docente deve, ainda, identificar as necessidades e interesses dos alunos, ajustando a intencionalidade pedagógica.

A reflexão possibilita que se encontrem as condições necessárias para que ocorra realmente a aprendizagem. Em concordância com Dewey (2007) o professor reflexivo é aquele que interliga a ação e o pensamento, refletindo sobre as suas experiências, crenças e valores, carecendo de análise constante.

Esta abordagem também enfatiza a necessidade da formação contínua do docente e do seu desenvolvimento profissional com o objetivo de criar de aprendizagens mais significativas para os alunos.

A formação contínua e o desenvolvimento profissional são cruciais para garantir que os docentes estejam bem preparados para enfrentar os desafios emergentes e proporcionar uma educação de qualidade. Isso inclui a capacidade de adaptar o currículo às necessidades e interesses dos alunos, utilizar abordagens pedagógicas centradas no aluno e incorporar práticas de ensino diferenciadas que atendam a diversos estilos de aprendizagem.

O desenvolvimento profissional também incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente. Os professores devem compartilhar experiências, discutir desafios e explorar soluções colaborativas. Esta troca de conhecimentos e experiências é

fundamental para a melhoria contínua da prática pedagógica e para a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa dentro das escolas.

Em suma, a formação contínua do docente e do seu desenvolvimento profissional é essencial para criar aprendizagens significativas para os alunos e garantir que possam oferecer uma educação de qualidade, que prepare os alunos para os desafios do futuro e contribua para o seu desenvolvimento integral como indivíduos e cidadãos.

2.2. Pressupostos da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é o processo de acolhimento de todas as pessoas sem exceções (Gomes, 2016, p.5). Neste sentido, o termo inclusão consiste em todos os alunos aprenderem juntos, independentemente das dificuldades ou diferenças que apresentem. Importa gerar escolas que contribuam para a construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito e a equidade sejam os princípios fundamentais para todos.

Ainda é crucial atender a toda a comunidade escolar, promover a sua presença e participação, integrando a diversidade sem ressaltar diferenças e, deste modo, acabar com as barreiras da aprendizagem propiciando uma educação de sucesso para todos.

Armstrong e Rodrigues (2014) associam o termo inclusão a temas relacionados com os direitos humanos e destaca que esses princípios são o centro das políticas e práticas inclusivas. Noutra perspetiva, Booth (2003) citado por Armstrong e Rodrigues (2014) define uma sala inclusiva como um local onde todos devem colaborar entre todos para criar aprendizagens ricas, tornando-se crucial aceitar-se a si próprio e aos outros.

Uma escola inclusiva deve considerar a comunidade como um todo, não seleciona, não exclui, nem rejeita. Deve constar ainda acessibilidade a todos praticando a democracia e a equidade. Santos (2007) ressalta que é necessário que os professores encarem a diferença como uma oportunidade para criar momentos de aprendizagem adaptados às necessidades dos alunos e, deste modo, obter a participação de todos.

Em concordância com o referido, a UNESCO (1994), através da *Declaração de Salamanca*, destaca que o foco da educação é oferecer a todas as crianças oportunidades adequadas às suas necessidades. É dever das escolas combater as atitudes

discriminatórias, concebendo comunidades solidárias e inclusivas, a fim de garantir que todos tenham igual acesso às oportunidades, gerando uma educação para todos.

Correia define educação como um processo de aprendizagem e mudança que se desempenha num aluno através do ensino e de múltiplas experiências que vivencia no ambiente onde está integrado. Deste modo, o ensino é fundamental no processo de aprendizagem do aluno e, dependendo dos seus problemas e dificuldades do ambiente onde o mesmo interage, mais desafiante serão as exigências a todos os que fazem parte do seu processo de ensino-aprendizagem (citado em Correia, 2016).

Atendendo ao declarado no DL n.º 54/2018, alusivo ao conceito de inclusão, este refere-se ao direito de todas as crianças no acesso à educação e, dessa forma, a participação de forma absoluta e significativa nos mesmos contextos educativos.

Com a determinação e aplicação de medidas inclusivas (tendo por referência o conceito de igualdade de oportunidades) fez com que se encontrasse soluções eficazes e significativas, uma vez que, o número de alunos direcionados para instituições diminuiu, caminhando rumo a uma diferenciação que potencie em vez de reduzir (Camacho, 2016).

Conforme o Despacho n.º 5908/2017, a diferenciação pedagógica proporciona melhores aprendizagens através do recurso a instrumentos diversificados de gestão curricular. Deste modo, oferece às escolas a gestão do currículo, de forma flexível e contextualizada, integrando estratégias impulsionadoras de aprendizagens de qualidade, em contextos específicos e considerando as necessidades das diferentes crianças, prosseguindo para uma educação inclusiva.

Há todo um caminho a percorrer para que a inclusão seja uma realidade das escolas e, para tal, o papel e a participação ativa do professor tornam-se essenciais, não descurando a importância de todos os outros agentes, nomeadamente: os pais, professores especializados, funcionários, técnicos e alunos, onde, cada um destes, desempenha um papel neste processo de inclusão. Um passo fundamental para criarmos escolas inclusivas é olhar a educação com um olhar diferente, rompendo com as inseguranças e preconceitos, ultrapassando as barreiras e obstáculos existentes.

Numa perspetiva de que se construa uma escola inclusiva os professores, a família, a criança e a restante comunidade educativa constituem-se mediadores neste processo

abertos à mudança e ao respeito pela diversidade humana, desenvolvendo uma escola para todos (Santos, 2007).

Nesta ordem de ideias, Santos (2007) destaca que a sociedade contribui através da escolha de princípios e ideais de qualidade de vida, promovendo a igualdade de oportunidades (compreensão, aceitação, disseminação de valores em concordância com a não discriminação, respeito, entre outros) e a participação ativa e consciente no quotidiano.

De acordo com a *Declaração da Educação para Todos* os políticos são responsáveis pela elaboração de políticas e medidas de apoio para que a escola para todos se cumpra, devendo-se aproximar de uma educação que é considerada uma dimensão essencial de todo o projeto social, cultural e económico (citado em Camacho, 2016, p.4). A *Declaração de Salamanca* espera que apoiem o desenvolvimento dos sistemas educativos, incluindo todas as crianças independentemente das suas diferenças e dificuldades (citado em Camacho, 2016, p.30).

De acordo com Camacho (2016) os órgãos de gestão de escola, liderantes e transformacionais, fortalecem os pilares da aceitação das Necessidades Educativas Especiais, conduzindo as comunidades educativas num espaço onde todos podem aprender a conhecer, a saber ser e a agir. As famílias devem receber apoio dos agentes educativos de forma a orientar o aluno no envolvimento e na partilha de responsabilidades com vista numa intervenção proativa.

Os atores educativos devem partir sempre de uma avaliação compreensiva rumo a intervenções adequadas e geradoras de sucesso. Para tal, devem adotar uma postura de interação entre as equipas transdisciplinares, planificando e intervindo de forma partilhada, reavaliando e refletindo em grupo, possibilitando oportunidades e alternativas nas práticas de aprendizagem, desenvolvendo estratégias inovadoras e significativas. Desta forma, os atores educativos, devem proceder a intervenções o mais precocemente possível e, a partir desse momento, deve dar privilegiar as potencialidades do aluno para colmatar e responder às necessidades evidenciadas (Camacho, 2016).

Adams destaca que uma escola inclusiva é uma escola onde se encara a diversidade como uma riqueza, onde as diferenças de cada um permitem avançar, traduzindo-se numa força e base de trabalho, criando um espaço para todos (citado em Santos, 2007).

Atendendo às medidas da escola que visam a promoção do sucesso escolar, privilegia-se a seleção de práticas educativas que previnam o insucesso e o abandono escolar. Neste sentido, aposta-se na diferenciação pedagógica e na intervenção precoce, ao contrário de dar enfoque às estratégias remediativas (Despacho n.º 5908/2017).

Todos os alunos, independentemente das suas necessidades de aprendizagem, devem ser educados com o suporte adequado. Neste sentido, devemos contribuir para a evolução de uma escola para todos, pois, as crianças desenvolvem-se e adquirem aprendizagens mais significativas num ambiente rico e diversificado.

Sintetizando, cada aluno é um ser único nas suas potencialidades, sentimentos ou necessidades e, assim sendo, a inclusão destaca-se numa intervenção pedagógica holística, providenciando o conhecimento, a descoberta, a escuta e a emancipação de acordo com as suas condições próprias (Camacho, 2016).

Em conclusão, a escola para todos tem em vista a aceitação de cada indivíduo e apoia a aprendizagem considerando as diferenças e necessidades individuais de cada um.

2.3. A Aprendizagem Significativa

O ser humano, a partir da sua estrutura de conhecimentos, torna-se capaz de apreender e alcançar outros níveis de conhecimentos assemelhando-os e apropriando-se da informação, transformando-a em conhecimento (Tavares, 2004).

Ao longo de toda a vida, o indivíduo constrói o conhecimento através de articulações entre o que já conhece e as novas informações que pretende adquirir. A este processo de construção da estrutura cognitiva humana designa-se de construtivismo.

David Ausubel, nos anos 60 do século XX, desenvolveu a teoria da Aprendizagem Significativa fundamentada numa abordagem construtivista. Nesta aprendizagem o aluno não deve ser um agente passivo, pelo contrário, deve assumir um papel ativo no processo de aprendizagem (Mancini, 2015).

Neste sentido, a aprendizagem revela-se mais significativa quando os novos conteúdos são integrados às estruturas de conhecimento prévio do aluno, associando novos conceitos e ideias, construindo uma relação entre os mesmos.

Segundo Ausubel (2003), o conhecimento prévio é designado de *conceito subsunçor*, isto é, os conceitos estáveis no indivíduo que possibilitam conhecer novas ideias e assimilar aos conhecimentos prévios novas informações. Essa concepção é fundamental para entender como ocorre o processo de aprendizagem e como os alunos constroem significado a partir das novas informações.

Os conceitos subsunçores representam as aprendizagens cognitivas sobre os novos conhecimentos adquiridos. Se os conceitos prévios são relevantes e claros, facilitam a compreensão e a assimilação das novas ideias. Por outro lado, se os conceitos prévios são imprecisos ou inexistentes, podem ocorrer uma aprendizagem superficial ou até mesmo distorcida.

Na teoria da Aprendizagem Significativa são evidenciados dois tipos de aprendizagem: a significativa e a mecânica. Para se desenvolver a aprendizagem significativa é necessário ter em conta três aspectos fundamentais: conceder o novo conhecimento de maneira estruturada e lógica; a presença de conhecimentos na estrutura cognitiva para a assimilação aos novos conteúdos; e, por fim, uma atitude clara e explícita de aprender e interligar os conhecimentos com o aprendente. A aprendizagem mecânica, por sua vez, é caracterizada por ser uma aprendizagem concretizada através da memorização. Este tipo de aprendizagem leva a uma retenção baixa na aprendizagem a médio e longo prazo, mostrando-se favorável apenas quando o aprendente não possui ideias-âncora.

Esta teoria enfatiza a importância de os educadores conceberem ligações entre o material de ensino e a experiência anterior do aluno. Isso pode ser conseguido através de estratégias como o uso de assemelhações, comparações e organizadores gráficos, que ajudam a integrar novas informações ao que o aluno já sabe.

Desta forma, para que se dê a Aprendizagem Significativa é importante a predisposição da criança, material pedagógico significativo e com potencial e, por último e mais importante, conhecimentos prévios por parte do aluno para que este estabeleça relações com os novos conteúdos (Moreira, 2006).

Para o alcance de resultados eficazes durante este processo é aconselhado a utilização de organizadores prévios (estruturas de introdução ao que é pretendido ensinar) relacionando os conhecimentos existentes com os que vai adquirir posteriormente. Neste sentido, o conhecimento inicial tornar-se-á mais completo e abrangente (Mancini, 2015).

Para Novak, citado por Valadares & Moreira (2010), esta aprendizagem reúne o pensamento, o sentimento e a ação, influenciadores da construção do novo conhecimento e benéficas no processo de ensino-aprendizagem. Em suma, esta aprendizagem caracteriza-se por possuir um ambiente com uma comunicação eficaz, respeitando e conduzindo o aluno a ser parte integrante do novo conhecimento, através de ligações e de termos familiares.

2.4. A Aprendizagem Cooperativa

O termo cooperar consiste numa atuação conjunta ou num conjunto de interações de forma organizada com o intuito de atingir metas comuns. Nesta senda, a aprendizagem cooperativa é um método de ensino poderoso que abrange pequenos grupos de tal forma que os alunos trabalhem em conjunto, cooperando entre si e potencializando as suas aprendizagens. Nesta metodologia as crianças são os atores principais na construção do conhecimento e na exploração de novos conteúdos.

De acordo com Pereira (2022) as competências de cooperação são imprescindíveis para uma cidadania ativa e interventiva na sociedade. Ainda acrescenta que este procedimento pedagógico coloca o aluno no centro do processo de aprendizagem atribuindo-lhe um papel ativo em todos os momentos de aprendizagem.

Moreira (2019) salienta cinco características evidentes da Aprendizagem Cooperativa: a interdependência positiva, a comunicação face a face, a responsabilidade individual e de grupo, as competências sociais e a avaliação de grupo. A interdependência positiva apenas ocorre se cada aluno tiver consciência de que o seu sucesso é o sucesso do grupo, assim como o fracasso. Pereira (2022) ressalta a importância desta característica evidenciando-a como o núcleo central da Aprendizagem Cooperativa sendo possível otimizar as aprendizagens de todos os elementos do grupo.

A interação face a face está relacionada com a característica anterior, uma vez que, age como forma de estabelecer as relações no grupo, prevalecendo a ajuda, o apoio, a motivação para aprender e favorecendo o trabalho conjunto com vista ao sucesso de todos (Pereira, 2022).

A responsabilidade individual e de grupo diz respeito à responsabilidade de cada elemento do grupo pela sua aprendizagem e por cooperar na aprendizagem dos colegas. O grupo deve alcançar os objetivos quando todos os indivíduos concluírem a sua parte, uma vez que todos saem fortalecidos quando aprendem de forma conjunta.

As competências sociais necessitam ser exploradas de forma que o trabalho cooperativo não seja prejudicado, deste modo, é crucial que os elementos se conheçam e que se estabeleça um diálogo envolvendo todo o grupo de forma construtiva. Além disso os membros devem saber liderar, tomar decisões, estabelecer um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos.

Por fim, os alunos devem avaliar-se periodicamente, refletindo sobre o trabalho realizado e os objetivos a concretizar, mantendo as relações de trabalho eficazes. Este modelo pedagógico proporciona uma aprendizagem mais intuitiva, ativa e envolvente, estimulando, como já referido, a responsabilidade dos alunos.

A respeito ainda dos princípios da Aprendizagem Cooperativa, torna-se fundamental que o aluno adquira competências sociais e interpessoais, desenvolvendo uma série de qualidades, onde, de acordo com Santos (2007), se destacam: as de formação, correspondentes à organização e regras do grupo; as de funcionamento, respeitantes às relações entre o grupo e à gestão do mesmo; a elaboração de ideias e análise de recursos; e, por último, o desenvolvimento de ideias formuladas através do conflito cognitivo.

Machado (2012) refere que uma grande característica da Aprendizagem Cooperativa é de que cada aluno é, para cada um dos colegas, um recurso e, desta maneira, proporciona-se o sucesso na aprendizagem. Lopes e Silva (2009) acrescentam que o trabalho que é realizado através do método de ensino tradicional não permite ao aluno vivenciar experiências de trabalho cooperativo, de partilha de responsabilidades e da construção de relações positivas entre os indivíduos do grupo. No quadro 2 são expostas algumas diferenças entre as aulas tradicionais e as aulas em que seguem o método da aprendizagem cooperativa.

Quadro 3. *Ensino Tradicional vs Aprendizagem Cooperativa*

Ensino Tradicional	Aprendizagem Cooperativa
• Alunos passivos. • Trabalho individual. • O docente orienta o trabalho. • O silêncio é valorizado. • Alguns alunos não participam. • A responsabilidade é individual. • As afirmações partem do professor. • Os materiais necessários são individuais.	• Há uma promoção do desempenho escolar. • Há um aumento da memorização. • Gera-se sentimentos mais positivos face às temáticas escolares. • A aprendizagem é mais ativa. • Existe uma diminuição da frustração e da ansiedade dos alunos. • Gera-se o sentido de pertença ao grupo e à comunidade. • A autoestima tende a elevar-se.

Fonte: Machado, 2012 (adaptado).

A prática da Aprendizagem Cooperativa, como referem Freitas e Freitas (2003), possibilita aos alunos passarem de um papel passivo para um papel ativo, no processo de aprendizagem, onde, além dos conteúdos programáticos, mobilizam saberes e competências sociais que, por vezes, não são desenvolvidas e fomentadas nas aulas de ensino tradicional.

Esta estratégia de ensino tem vindo a assumir relevância no desenvolvimento cognitivo da criança, assumindo-se eficaz na prática da diferenciação em sala, onde se privilegia as interações sociais. No trabalho de grupo, os elementos colaboram para atingir objetivos específicos, onde o sucesso individual está diretamente ligado ao sucesso coletivo, isto é, cada aluno alcança os objetivos individuais quando todos os membros do grupo também o atingirem.

A Aprendizagem Cooperativa quando é aplicada de forma sistemática e organizada, atinge melhores resultados de aprendizagem, traduzindo-se como benéfica para os alunos, criando atitudes mais positivas face às novas aprendizagens, quando confrontada com a aprendizagem individualista. Durante as atividades onde prevalece a

cooperação, os alunos apresentam maior motivação para realizar o que é proposto, desenvolvem relações positivas com o grupo, comunicam e partilham ideias.

Pereira (2022) declara que a dinamização de práticas onde prevalece a cooperação, estimula uma visão integradora dos princípios, valores e áreas de competência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, em articulação com as Aprendizagens Essenciais e com a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, com a intenção de melhorar a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Nesta ordem de ideias, Lopes e Silva (2008) afirmam que o papel do docente consiste cada vez mais em despertar a atenção dos alunos, estimulando o interesse em aprender através de novas formas, desconstruindo o ensino tradicional e experimentando novos métodos que abranjam as necessidades evidenciadas em sala de aula. Desta maneira, o docente deve facilitar a aprendizagem e estimular novos comportamentos e atitudes nos alunos.

Além de despertar a atenção, o docente deve estimular o interesse em aprender, criando um ambiente que valorize a curiosidade, a criatividade e a investigação. Isso requer uma valorização do erro como uma oportunidade de aprendizagem e a busca pelo conhecimento como um processo contínuo e estimulante. O professor incentiva essa atitude promovendo a autonomia dos alunos, dando-lhes espaço para explorar e descobrir por si mesmos, e oferecendo *feedback* construtivo que os motiva a construir o seu próprio conhecimento de forma significativa.

Desta forma, o docente deve facilitar a aprendizagem e estimular novos comportamentos e atitudes nos alunos. Para tal, é necessário adotar uma abordagem holística e centrada no aluno, que tenha em atenção o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e ético dos alunos. Ao assumir um papel de facilitador da aprendizagem, o docente torna-se um agente de transformação na vida dos alunos, capacitando-os para se tornarem independentes, críticos e envolvidos no seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Capítulo III - O desenvolvimento de Aprendizagens Essenciais

3.1. A Leitura e a Escrita Criativa

O desenvolvimento da leitura no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico é essencial ao desenvolvimento global da criança. Alves (2011) considera o ato de ler crucial ao Homem como cidadão e à sua participação ativa no meio social. No entanto, considera-se que ler não consiste apenas no conhecimento do código alfabético e da junção de letras, mas também entender. Neste sentido, a leitura vai muito além da descodificação de símbolos e letras. Envolve a capacidade de compreender, interpretar e analisar o conteúdo, o que requer um conjunto complexo de habilidades cognitivas e linguísticas. Uma leitura eficaz é um processo ativo e interativo que inclui várias etapas e componentes fundamentais.

Ler é caracterizado por um processo complexo e pluridimensional, tornando-se difícil definir o termo leitura. Alves (2011) define ler como a capacidade de interpretar, compreender e analisar de forma crítica um determinado conteúdo. É ainda uma ordem de raciocínios, com o objetivo de construir a interpretação de uma mensagem escrita. Dar sentido ao que se lê implica que o leitor estabeleça uma relação acerca do que leu com os seus conhecimentos prévios, realizando induções e atribuindo significados extraídos da sua leitura. Nas OCEPE é destacado que é essencial partir do que a criança já sabe, possibilitando o contacto e utilizar a leitura e a escrita com diferentes finalidades (Silva, et al., 2016).

Silva (2011) refere que é importante que, desde cedo, as crianças comecem a ter contacto com um meio rico, tanto na leitura como na escrita, pois, desta forma conseguirão bases firmes para, no futuro, serem leitores ativos e cidadãos bem formados. Durante a aquisição desta competência, as crianças passam por duas formas de leitura: a elementar e a de compreensão. A leitura elementar ocorre quando a criança está a transformar grafemas em fonemas e identifica e reconhece palavras. A leitura de compreensão consiste na leitura e perceção de palavras, frases e textos e na assimilação de significados, extraindo saberes.

Nos primeiros anos de vida a criança entende a escrita como um ato motor, resultante em rabiscos e garatujas. Numa fase posterior, evolui para a escrita simbólica e ideográfica, onde associa um significado simbólico, adquirindo a aprendizagem da escrita

alfabética. Deste modo, a aprendizagem, quer da linguagem oral quer da escrita, deve ser criada como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver precocemente e não apenas no ensino formal. As capacidades comunicativas vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vividas nos diversos contextos de vida da criança (Silva, et al., 2016).

Kato (1986) citado em Carnaz (2013) refere que ler e escrever é semelhante a ouvir e a falar. Ambas consistem em atividades de comunicação de natureza verbal, oral ou escrita em que é construída uma relação entre o emissor e o recetor. A escrita é o resultado da leitura, uma vez que se deve ensinar a escrita e, posteriormente, a leitura. Neta ordem de ideias, ler e escrever, assim como ouvir e falar, são atividades de comunicação interdependentes que envolvem a interação entre um emissor e um recetor. A escrita é um processo ativo e reflexivo e é fundamental para desenvolver uma compreensão profunda da leitura, o que justifica a abordagem de ensinar a escrita antes da leitura.

Pereira (2004) citado por Carnaz (2013) refere que é inegável que, assim como a leitura desempenha um papel crucial no aperfeiçoamento da escrita, a escrita também oferece uma contribuição significativa para o desenvolvimento da aprendizagem e compreensão da leitura. Portanto, qualquer esforço consciente da escrita com o objetivo de comunicação pressupõe a leitura como parte integrante da sua atividade, e não o contrário.

Deste modo, saber ler e escrever é crucial para a inclusão social e para a criação de uma sociedade crítica e consciente. Neste contexto, a sociedade deposita no seio escolar não apenas a responsabilidade de ensinar a escrita, como também a de cultivar o prazer e despertar o interesse pela leitura. Deste modo, a escola desempenha um papel essencial não apenas na formação de escritores e leitores competentes, mas também na formação de indivíduos que apreciam e valorizam a importância intrínseca da expressão escrita no seu percurso pessoal e profissional.

A criatividade é um fator importante no meio escolar, através do desenvolvimento da personalidade de cada criança, aceitando e respeitando as capacidades e características de cada uma. É fundamental lançar sementes ao invés de construir génios. Isto significa que, todos, sem exceção, possuem potencial criativo, independentemente da idade, género, raça ou condição social.

Dias e Moura (2007) citado por Carnaz (2011) referem que a educação oferece oportunidades e é propícia ao desenvolvimento e formação dos cidadãos criativos, preparados para atuar numa sociedade marcada pelo dinamismo. Desta maneira, é dever da escola acolher os alunos e oferecer-lhes a oportunidade de mostrarem as suas potencialidades, com vista à sua formação integral. Deve promover-se novas situações, inovar as formas de realizar as tarefas, enfrentar novos desafios e novidades.

O desenvolver da criatividade está associado à aquisição de conhecimentos, uma vez que os momentos de aprendizagem levam à descoberta, estimulando a inteligência e, por sua vez, potencializando a criatividade.

Uma das etapas fundamentais no processo de gerar condições favoráveis à criatividade seria oferecer condições ao indivíduo para expandir o seu campo de conhecimento, as suas experiências, despertando ao máximo o desejo de conhecer, de explorar, de refletir e de questionar o conhecimento adquirido, relativamente ao domínio das técnicas que beneficiam o surgimento de recursos criativos.

A estimulação da criatividade implica ter em atenção o espaço físico e concetual da sala. É fundamental que as crianças tenham acesso a diversos recursos, tais como: livros, computadores, jogos, espaços para trabalhos de grupo ou individuais, de forma a encorajar o pensamento autónomo nas diversas áreas do currículo. A nível concetual, a sala deve instigar para a experimentação despertando o interesse das crianças. A concentração de capacidades cognitivas, como a flexibilidade, fluência, imaginação e expressividade, é a base para o pensamento criativo.

A escola estimula a criatividade à medida que promove uma aprendizagem construtiva, cooperativa e significativa, utilizando critérios que valorizem a expressividade e originalidade. De acordo com Caetano (2010) citado em Machado (2012) a fluência, a flexibilidade, a elaboração e a originalidade são os critérios utilizados na avaliação da criatividade.

3.2. A Matemática

No que concerne à área Matemática, esta tem um grande destaque no Pré-Escolar pois oferece a oportunidade de desenvolver conhecimentos informais acerca deste domínio que não tenham sido previamente adquiridos. Para tal, é essencial que as crianças desenvolvam globalmente a língua e a escrita para a compreensão dos problemas matemáticos, para auxiliar na expressividade e raciocínio e, por último no desenvolvimento do pensamento lógico. Um bom desenvolvimento a nível linguístico, facilita o processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral das crianças e preparando-os para o futuro escolar e profissional.

Cabe ao educador e ao professor promover situações onde a criança se envolva matematicamente. Para tal, é essencial aproveitar os conhecimentos e interesses do grupo, promover a exploração e descoberta da matemática, inculcando para a discussão e reflexão relativamente às suas descobertas, estabelecendo, desta forma, uma relação entre os conteúdos matemáticos e as atividades do quotidiano.

Em concordância com as OCEPE, as ideias matemáticas, adquiridas nos primeiros anos, influenciam positivamente as aprendizagens futuras e é nestas idades que a educação matemática pode ter um maior impacto. Neste sentido, a matemática deve ser perspectivada e deve enquadrar-se com o desenvolvimento social e intelectual da criança, a partir do que a criança já conhece (Silva, et al., 2016).

Silva et al., (2016) referem que as crianças desenvolvem noções iniciais relacionadas com padrões, através de cantigas repetitivas, canções ritmadas e poemas, baseados na repetição e no crescimento de modelos, por exemplo, prossecuções de sons e formas ou padrões numéricos simples. Deste modo, alguns dos elementos essenciais ao desenvolvimento do raciocínio matemático são o reconhecimento de padrões, de repetições e a capacidade de os continuar numa sequência lógica.

As crianças aprendem a matematizar as suas experimentações informais, utilizando as ideias matemáticas para produzirem situações que tenham significado para elas e que surgem várias vezes associadas a outras áreas de conteúdo. Para tal, é necessário que o educador/professor crie um ambiente de aprendizagem que vise a apreensão da natureza da matemática, apostando nas experiências do quotidiano, onde ocorre uma aprendizagem gradual dos conteúdos informais, tais, as noções mais/menos, as formas geométricas e noções de grandeza. (Rosa, 2013). Nesta senda, estimular a

criança na comunicação dos processos matemáticos ajuda-a a organizar e estruturar o seu pensamento e a desenvolver formas elaboradas de representação (Silva et al., 2016).

Durante a fase Pré-Escolar, as crianças conseguem distinguir dois conjuntos com um número diferente de objetos e ainda compreendem as ideias base relativamente à adição e à subtração. Nas situações do dia a dia, as crianças são capazes de desenvolver a matemática de forma abrangente através da contagem, da classificação, da identificação das formas geométricas, da localização no espaço e no reconhecimento de padrões, muitas vezes, sem a intervenção de um adulto (Rosa, 2013).

Segundo Rosa (2013) brincar é considerado importante, para as crianças em idade pré-escolar, pois permite que se envolvam numa quantidade significativa de atividades matemáticas, confirmando-se assim que o brincar é permeável às ideias matemáticas. Como resultado, considera-se que a aprendizagem matemática é uma atividade de caráter natural e adequada ao desenvolvimento das crianças. Rosa (2013) ainda acrescenta que é essencial que os educadores não limitem a abordagem da matemática ao brincar livre e sem intencionalidade, pois apesar das crianças aprenderem dessa forma aprendem muito mais através de atividades orientadas e desafiadoras (p.6).

Para o desenvolvimento da comunicação e do uso da linguagem matemática deve levar-se a criança a pensar e a explicar de forma oral que linha seguiu para chegar a determinada solução. O encorajar o pensamento matemático é um incentivo para que a criança realize suposições, observações e evidências que sustentem as suas hipóteses.

A participação ativa de uma criança em atividades lúdicas e jogos desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências matemáticas. Ao explorar o ambiente e interagir com objetos, seja através de brincadeiras com areia, plasticina ou legos, as crianças têm a oportunidade de aprimorar seu pensamento e raciocínio matemático (Rosa, 2013). Além disso, os jogos dramáticos, nos quais a criança cria cenários imaginários, como simular uma compra em uma loja ou arrumar a mesa, também contribui significativamente para a aprendizagem da matemática. Estas atividades não apenas tornam a aprendizagem mais envolvente, mas também oferecem uma abordagem prática para a aplicação de conceitos matemáticos no contexto do mundo real. Desta forma, o brincar e o jogo tornam-se ferramentas inovadoras para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças, proporcionando uma base sólida para a compreensão e resolução de problemas.

O educador desempenha um papel essencial na orientação e no enriquecimento das experiências lúdicas, proporcionando um ambiente propício para a exploração e a construção dos conhecimentos matemáticos. Neste contexto, a ação do educador torna-se fundamental para potencializar as aprendizagens matemáticas, transformando o brincar e o jogo em oportunidades significativas de desenvolvimento para as crianças.

As atividades devem ser planejadas de maneira significativa para a criança, levando a que não exista apenas a absorção do conhecimento da experiência, mas também a aplicação do mesmo em diferentes situações. A abordagem deve favorecer a relação das aprendizagens de experiências vividas para novos contextos, garantindo que as vivências tenham relevância e possam ser incorporadas de maneira prática e flexível ao longo do processo educativo.

Rosa (2013) salienta que a experiência em si pode ser considerada como o caminho para o desenvolvimento do pensamento matemático, mas a sua assimilação eficaz pelas crianças não é assegurada sem a orientação adequada do adulto. Nesta linha de pensamento, o educador desempenha um papel crucial como peça elementar para garantir que a educação matemática seja enriquecedora e eficaz. É sob a orientação do educador que as crianças têm maior probabilidade de se apropriar do conhecimento de maneira significativa e benéfica para um bom desenvolvimento cognitivo.

As Aprendizagens Essenciais referem que nenhum aluno deve ficar excluído da Matemática e, para tal, todos devem ter a oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem ricas e desafiantes. Ainda acrescentam que esta área perspetiva uma educação global e integral dos indivíduos, onde a matemática contribui, em consonância e articulação com as restantes áreas curriculares, para o desenvolvimento de competências transversais evidenciadas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Por último, este documento ainda salienta que as aprendizagens matemáticas são relevantes para a atualidade e com desafios diferenciados relativamente ao século passado, devendo assim, existir um acompanhamento do que os alunos devem aprender e como (Direção Geral da Educação, 2018).

Explorar a matemática, desde cedo, é crucial para o desenvolvimento integral das crianças. Através da exploração, as crianças não apenas adquirem habilidades matemáticas essenciais, mas também desenvolvem o pensamento lógico, capacidade de resolução de problemas e uma base sólida para as aprendizagens futuras.

Ao permitir que as crianças brinquem e interajam com conceitos matemáticos de maneira lúdica, oferece-se um ambiente propício para que a curiosidade, a criatividade e a confiança se desenvolvam. A exploração em tenra idade não alimenta apenas o interesse pela matemática, mas também estabelece as bases para uma compreensão mais profunda dos conteúdos ao longo do percurso escolar.

Além disso, a exploração matemática desde a infância prepara as crianças para enfrentar desafios futuros, tanto no ambiente educacional quanto em situações práticas do dia a dia. Também promove uma abordagem positiva em relação à resolução de problemas, estimula a persistência perante desafios e fortalece as capacidades de pensamento crítico.

Em suma, a exploração matemática desde cedo não é apenas benéfica, é essencial. Não se restringe apenas à compreensão matemática, mas também ao modo como as crianças abordam as aprendizagens e os desafios em todas as áreas da vida. Este tipo de abordagem proativa estabelece as bases para um futuro educacional sólido e contribui para a formação de pensamentos críticos e reflexivos.

3.3. O Estudo do Meio

A área de Conhecimento do Mundo, ou Estudo do Meio, desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional das crianças no Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico. Segundo Melo (2018) estas são áreas que favorecem o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e cidadão, visto que as temáticas abordadas são integradoras da vida social e pessoal de cada criança.

Explorar a área de Conhecimento do Mundo conecta a criança ao ambiente, cultivando o desejo de compreendê-lo mais profundamente. Ao adquirir conhecimento sobre o meio imediato e distante, a criança torna-se mais envolvida e identificada com a sociedade em que está inserida. As aprendizagens adquiridas não apenas despertam a curiosidade, mas também promovem uma compreensão mais rica e pessoal do mundo, permitindo que a criança se sinta parte ativa da comunidade.

De acordo com Faria (2007) o Estudo do Meio é como um guia que nos apresenta um universo de elementos, fenómenos e acontecimentos que moldam a vida ao nosso redor. Ao explorar esta disciplina, o professor oferece à criança a oportunidade de compreender o mundo de uma forma mais ampla e significativa. Deste modo, esta abordagem abrange não apenas os acontecimentos no ambiente físico, mas também os aspetos sociais que influenciam a vida da sociedade.

Esta área não explora somente a realidade imediata das crianças, mas também fornece informações importantes sobre como preservar e proteger o ambiente. O docente, ao desenvolver o Estudo do Meio, está a permitir às crianças a compreensão do que acontece à sua volta e o reconhecimento da importância de cuidar do meio ambiente e entender as razões por trás das ameaças que enfrentamos. Em suma, baseia-se numa educação que vai além dos manuais, conectando o conhecimento à vida quotidiana e promovendo uma consciência mais ampla e responsável acerca do mundo que nos rodeia.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o Estudo do Meio não é apenas uma disciplina, é uma ponte entre o concreto e o abstrato, entre a experiência direta e os conceitos mais complexos. Assim sendo, O Estudo do Meio e o Conhecimento do Mundo caracterizam-se como motores de desenvolvimento pois proporcionam oportunidades de fomentar a aprendizagem de forma científica, oferecendo uma base sólida para a construção do conhecimento em todos os aspetos. Ao explorar, as crianças absorvem informações e desenvolvem uma compreensão mais profunda de si mesmas e do mundo ao seu redor, preparando-as para serem pensadores críticos e cidadãos ativos. Em suma, o Estudo do Meio e o Conhecimento do Mundo são janelas para o conhecimento e estimulam a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação integral da criança e para a construção de cidadãos conscientes e envolvidos no mundo à sua volta.

De acordo com as OCEPE a Área do Conhecimento do Mundo funciona como uma introdução às várias ciências naturais e sociais, todas interligadas de maneira coordenada. Este enfoque não isola a aprendizagem, mas integra conhecimentos de diversas áreas. Para assimilar e representar a compreensão do mundo, as crianças utilizam diferentes formas de expressão e comunicação, incluindo a linguagem oral e escrita, conceitos matemáticos e expressões artísticas. Isto é, trata-se de uma abordagem que tece uma rede interdisciplinar, capacitando as crianças a explorarem e comunicarem as suas perceções do mundo de maneiras diversas e abrangentes (Silva et al., 2016).

A Área do Conhecimento do Mundo promove a construção de atitudes e valores o que implica o desenvolvimento de uma postura positiva nas relações interpessoais, no autocuidado e na promoção de hábitos que demonstrem respeito tanto pelo ambiente quanto pela diversidade cultural. Essa interconexão evidencia a relação próxima com a área de Formação Pessoal e Social, pois estão-se a formar mentes curiosas e indivíduos que se preocupam com os outros, consigo mesmos e com o mundo ao seu redor. Em suma, é uma educação que vai além do intelectual, moldando o caráter e cultivando cidadãos responsáveis e respeitosos.

O programa de Estudo do Meio no 1.º ciclo do Ensino Básico começa por explorar o ambiente mais próximo das crianças e, gradualmente, estende-se tanto espacialmente como ao longo do tempo. Inicia-se com a investigação do que é imediato, visível e próximo, incluindo a própria experiência e perspetiva do aluno. À medida que avança, o foco expande-se em abranger outros lugares e comunidades mais distantes. Em suma, é uma caminhada que parte do conhecido, do tangível e do pessoal, guiando os alunos para uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor e da sua própria ligação com a comunidade. De acordo com esta visão, as crianças descobrem o mundo ao seu redor na envolvência em brincadeiras, na interação com os outros e na exploração dos espaços, objetos e materiais disponíveis. É na vertente lúdica, na interação com o ambiente e na exploração ativa que a compreensão do mundo se revela de forma natural e cativante para a criança. Brincar é um meio valioso no qual as crianças absorvem conhecimento, desenvolvem habilidades e constroem as suas próprias conclusões sobre o que as rodeia.

De salientar que a área do Estudo do Meio revela-se mais envolvente e relevante significativa quando as crianças são envolvidas em experiências práticas. As experimentações proporcionam oportunidades para planificar, prever, executar, medir, observar, explicar, interpretar e avaliar processos e resultados. No entanto, reconhece-se que nem tudo pode ser aprendido apenas por meio da experimentação e os livros, jornais ou revistas são fundamentais para eventuais dúvidas que possam surgir. É uma combinação equilibrada entre experiências práticas e recursos impressos que enriquecem a aprendizagem, proporcionando uma compreensão mais completa e aprofundada dos conteúdos.

A observação é uma estratégia crucial nesta área, pois é através desta que os alunos conseguem compreender de maneira mais profunda o ambiente que os rodeia. A observação torna-se parte essencial e significativa das descobertas que fazem. Ao

observar atentamente, os alunos recolhem informações valiosas e necessárias para construir conhecimento significativo. A observação é uma ferramenta poderosa que leva os alunos a formular questões-problema, fomentando a participação ativa e reflexiva. Por fim, a observação rigorosa capacita os alunos a se envolverem de forma crítica e participativa na construção do conhecimento, tornando a aprendizagem mais significativa e envolvente.

As visitas de estudo são valiosas para uma aprendizagem ativa e significativa nas crianças. Durante as experiências fora da sala de aula, os alunos têm a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em contextos do mundo real. Melhor dizendo, as visitas de estudo transformam a teoria em experiências tangíveis e concretas. Ao explorar locais, museus, empresas ou ambientes naturais, as crianças vivenciam e aplicam conceitos de forma prática. As experiências sensoriais e interativas contribuem para uma compreensão real e concreta dos conteúdos abordados. Além disso, as visitas de estudo despertam a curiosidade, estimulam a observação direta e promovem a interação social entre um grupo.

Em forma de conclusão, é necessário dar ênfase a esta área, dada a sua amplitude de competências. Esta disciplina visa a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem e possibilita uma abordagem integrada do currículo. Ao explorar a vertente de Estudo do Meio proporcionamos conhecimento, competências essenciais para a vida, e, por último uma educação direcionada às experiências e desafios do mundo real. Ao priorizar esta unidade curricular, investimos no desenvolvimento holístico e na preparação de cidadãos conscientes, participativos e versáteis.

3.4. O papel das Expressões

As Expressões como a música, a dança, o teatro e as artes visuais, desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil. Estas oferecem às crianças oportunidades de explorar e expressar as suas emoções, pensamentos e experiências de forma criativa. Além disso, ainda promovem o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Em consonância com a UNESCO (2006), “O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como um

vetor de ações e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer ação, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais.” (p. 7).

A prática da expressão musical pode ajudar as crianças a desenvolver habilidades de coordenação, concentração e memória, enquanto estimula a criatividade e a autoexpressão. A dança promove a atividade física e incentiva a expressão corporal e a consciência do próprio corpo. A expressão dramática proporciona oportunidades para desenvolver capacidades de comunicação, empatia e trabalho de grupo, enquanto as artes visuais estimulam a imaginação, a observação e a resolução de problemas.

A expressão musical estimula o desenvolvimento cognitivo através da percepção auditiva, da memória e da compreensão de padrões e estruturas musicais. Afetivamente, a música pode influenciar o humor e promover a autoexpressão. A música permite também que as crianças expressem as suas emoções e desenvolvam a sua criatividade. Na área psicomotora, tocar instrumentos musicais e participar nas atividades rítmicas ajuda a desenvolver habilidades motoras finas e a coordenação motora geral.

Por sua vez, as artes visuais estimulam o desenvolvimento cognitivo através da observação, da percepção visual e da compreensão de formas, cores e texturas. Ainda oferecem às crianças formas de expressar emoções e experiências de forma não verbal. As artes visuais também incentivam a imaginação e a experimentação, permitindo que as crianças criem as suas próprias obras. Em termos psicomotores, o desenho e a pintura desenvolvem habilidades motoras finas, coordenação óculo-manual e a manipulação de movimentos.

A expressão dramática envolve o uso do corpo como meio de comunicação e expressão, promovendo a consciência corporal, a compreensão do espaço e noção do movimento. A expressão corporal permite que as crianças expressem as suas emoções e sentimentos de forma não verbal. Esta vertente oferece às crianças uma maneira de explorar e experimentar diferentes movimentos e expressões desenvolvendo habilidades de coordenação, equilíbrio, força muscular e consciência do próprio corpo.

De acordo com Coimbra, citado por Santos (2008), “A primeira educação deve ser artística e as próprias virtudes morais só podem ser dadas à criança pelas implícitas intimações de harmonia e estética.” (p. 20). Neste sentido, é fundamental reconhecer e valorizar o papel das artes na educação das crianças, garantindo que tenham acesso a

experiências artísticas enriquecedoras que contribuam para o desenvolvimento integral e para a formação da personalidade de cada criança.

A partir deste ponto de vista, é possível observar que a arte tem um papel primordial na formação das percepções e sensibilidades da criança. Desde cedo, a exposição à música, às artes visuais, ao teatro e à literatura desperta a imaginação, a criatividade e a capacidade de expressar as emoções.

Esta perspetiva reforça a necessidade de integrar as artes de forma mais intensiva e contínua nos currículos escolares. Ao invés das Expressões ocuparem um papel suplementar ou opcional, estas devem ser conteúdos centrais a trabalhar no campo da educação.

As expressões desempenham um papel vital no desenvolvimento integral das crianças e são fundamentais para o crescimento cognitivo, emocional e social. Essas atividades estimulam a criatividade, a imaginação e a capacidade de expressão individual, permitindo que as crianças explorem e compreendam melhor o mundo ao seu redor. Além disso, as expressões promovem habilidades motoras finas e grossas, fortalecem a comunicação e a colaboração entre pares, e ajudam na construção da autoestima e da autoconfiança.

Concluindo, a educação artística desempenha um papel crucial na formação das crianças. Através do envolvimento com a arte, as crianças desenvolvem a criatividade e adquirem valores essenciais. Portanto, é fundamental que os sistemas educacionais valorizem e promovam a educação artística desde os primeiros anos, criando uma base sólida para o desenvolvimento moral e ético.

3.5. Os DAC

De acordo com o artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018 estão expostos os Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que são descritos como pontos de convergência, onde as disciplinas e áreas de conteúdo reúnem-se em função de um trabalho de carácter interdisciplinar. Estes são definidos com base na matriz-curricular-base curricular de uma oferta educativa, tendo em conta os documentos curriculares existentes. Esta abordagem flexível e autónoma permite que os diferentes elementos do

currículo, tais como, áreas e disciplinas, sejam convocados e integrados total ou parcialmente nos DAC. Trata-se assim de uma forma de promover uma educação mais integrada e flexível, alinhada com as necessidades específicas da comunidade educativa.

Deste modo, o desafio reside em criar DAC que sejam desafiadores e acessíveis. A construção destes leva em conta não apenas a interdisciplinaridade, mas também as necessidades específicas dos alunos e os objetivos do currículo. É como elaborar um puzzle, onde cada peça contribui para o quadro geral da aprendizagem. Os docentes e os estabelecimentos de ensino necessitam estar alinhados neste processo, colaborando para desenvolver DAC significativos e capazes de promover uma compreensão mais holística do conhecimento.

A gestão do tempo também é um outro desafio no campo da educação. A introdução dos DAC exige flexibilidade nos horários para acomodar a abordagem interdisciplinar. Isto pode exigir uma reestruturação significativa, incluindo a reorganização das aulas e o tempo destinado a cada disciplina. A solução é encontrar um equilíbrio entre garantir que os DAC recebam a atenção e o tempo necessários, ao mesmo tempo em que mantêm a integridade do cronograma escolar.

De acordo com Cosme (2018) a interdisciplinaridade é “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas” (p.35), o que vai ao encontro do que é indicado no Decreto-Lei n.º 55/2018, no Artigo 4.º, alínea s):

s) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, na realização e na avaliação do ensino e das aprendizagens;

Nesta linha de pensamento, cabe ao professor criar na sala de aula contextos propícios à aprendizagem, assegurando que todos os alunos obtenham as capacidades essenciais para edificar seu próprio conhecimento. Neste contexto, os DAC desempenham uma função crucial, pois ao entrecruzar os diversos conhecimentos e vivências, os alunos serão bem-sucedidos nas suas aprendizagens.

No artigo 19.º, número 2 do referido Decreto-Lei é referido que o DAC pode desenrolar-se nas seguintes possibilidades: combinar parcialmente os elementos do currículo, como disciplinas, áreas ou unidades de formação. Os DAC têm em vista promover períodos de trabalho interdisciplinar, permitindo até mesmo a partilha de

horários entre as diferentes disciplinas; além disso, é possível alternar durante o ano letivo, entre períodos nos quais o ensino ocorre de maneira multidisciplinar, promovendo a colaboração entre diferentes áreas de conhecimento.

O número 3 do mesmo artigo, refere que ao implementar os DAC conforme a alínea a), a presença das disciplinas nas matrizes curriculares-base não é comprometida. Isso significa que, mesmo ao promover uma abordagem mais flexível e interdisciplinar, as disciplinas base mantêm o seu lugar e importância na educação, onde os DAC são vistos como complementos sem anular a estrutura curricular existente.

Relativamente ao ponto 4 é preconizado que os DAC se desenvolvem de acordo com os documentos curriculares das componentes do currículo e das áreas disciplinares integrando-as de maneira mais flexível e autónoma.

Em síntese, é importante promovermos aprendizagens significativas, tendo em conta o modo como os conhecimentos de cada disciplina poderão adquirir novos sentidos e uma outra importância quando se articulam entre si. Este processo leva a que as aprendizagens se possam ampliar e complementar e, assim, promover interpelações que levam à reflexão e à compreensão.

3.6. O Docente como Agente Potencializador da Aprendizagem

O professor é um mostra caminhos ao mesmo tempo que motiva, adapta-se às necessidades individuais dos alunos, estimula o pensamento crítico, fornece feedback construtivo e molda comportamentos positivos. Em geral, são agentes potencializadores da aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento dos alunos. O docente desempenha um papel central em criar um ambiente de aprendizagem eficaz e facilitar o desenvolvimento do grupo, assumindo-se como orientador e facilitador no acesso ao conhecimento, tornando-o mais prático e tangível.

Além disso, o docente deve motivar os alunos e despertar o interesse nos mesmos, levando a que se tornem pessoas autónomas. Ainda assim, é necessário ter em atenção às necessidades específicas de cada um, pois, cada aluno é único e possui estilos de aprendizagem variados. Segundo Lopes e Silva (2010) os estilos de aprendizagem

referem-se a uma combinação de fatores cognitivos, emocionais e fisiológicos que influenciam como o aluno percebe, interage e reage ao ambiente de aprendizagem. É crucial que os docentes estejam familiarizados com as teorias e estilos de aprendizagem o que concede as ferramentas necessárias para personalizar as abordagens de ensino, garantindo que sejam adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Ao perceber como cada aluno aprende melhor, os educadores criam um ambiente de aprendizagem mais eficaz, promovendo assim aprendizagens significativas.

Neste sentido, é crucial que os educadores/professores estejam familiarizados com as teorias e estilos de aprendizagem, proporcionando as ferramentas necessárias para adequar as suas práticas, garantindo que se adaptem às necessidades individuais dos alunos. Ao perceber como cada aluno aprende melhor, é possível criar um ambiente mais propício à aprendizagem.

Cosme (2018) refere que o professor é visto como um interlocutor qualificado e não apenas como um mediador. O docente deve valorizar os interesses, saberes e necessidades dos alunos de forma a potencializar as aprendizagens. É crucial que os docentes contribuam de forma ativa para que a escola seja um espaço de socialização cultural e que os objetivos se concretizem.

Esta perspetiva desafia visões tradicionais sobre o papel do educador/professor, sublinhando a importância da sua especialização e da capacidade de envolver-se em diálogos significativos com os alunos.

Um mediador é frequentemente visto como alguém que facilita a transferência de conhecimento de forma neutra, sem se envolver profundamente no conteúdo ou nas interações. Em contraste, um interlocutor facilita e participa ativamente do processo educacional, trazendo a sua própria experiência, conhecimento e perspetiva para enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Deste modo, o professor envolve-se ativamente no processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico e incentivando a curiosidade do aluno. Este papel ativo transforma a sala de aula num ambiente dinâmico de troca de ideias, onde possibilita a aprendizagem mútua.

Em suma, ensinar vai além da mera transmissão de conhecimentos, ou seja, envolve uma compreensão profunda dos alunos como indivíduos. Ao reconhecer e

identificar os diversos estilos de aprendizagem presentes na sala de aula, os professores têm a oportunidade de ajustar as estratégias, tornando o processo de ensino mais inclusivo e eficaz. Deste modo, acredita-se que o conhecimento dos estilos de aprendizagem desempenha um papel fundamental na eficácia do trabalho do educador/professor.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Capítulo IV – Metodologia de Investigação-Ação

4.1. A Investigação-Ação

“A investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional.”

(Dewey citado por Esteves, 2008, p.25)

É difícil descobrir a origem da Investigação-Ação uma vez que as pessoas sempre investigaram a própria ação em busca do processo de melhoria das práticas, o que se revela algo intrínseco à natureza humana (Fonseca, 2012).

Ao longo das últimas décadas, o termo de Investigação-Ação é defendido por vários autores de acordo com as características mais relevantes para cada um. A definição de Elliott (1993) citado por Fonseca (2012) destaca a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social com o propósito específico de aprimorar a qualidade da ação dentro dessa situação. Esta abordagem ressalta a compreensão da realidade social e a busca ativa por maneiras de melhorar e otimizar a ação dentro de um determinado contexto.

Lomax (1990) citado por Fonseca (2012) destaca a Investigação-Ação como uma intervenção na prática profissional com a intenção específica de proporcionar melhorias. Esta perspetiva destaca o carácter ativo e intencional da abordagem, onde a pesquisa e a observação são ações intencionais para promover mudanças positivas na prática profissional.

Em concordância com Lomax (1990) aludido por Fonseca (2012) a Investigação-Ação é uma ferramenta valiosa para promover melhorias na prática profissional. Ao integrar ação e reflexão num ciclo contínuo, os profissionais podem identificar problemas, implementar soluções e aperfeiçoar as suas práticas de maneira eficaz e contextualizada. Esta abordagem melhora a prática e promove um ambiente de trabalho mais dinâmico e inovador.

Noutro ponto de vista, a definição de Bartalomé (1986) citado por Fonseca (2012) salienta a Investigação-Ação como um processo reflexivo que interliga pesquisa, ação e

formação, levando à análise crítica da própria prática. O autor dá ênfase à autorreflexão e à colaboração entre diferentes dimensões, incutindo que a Investigação-Ação pretende melhorar a prática e contribuir para o desenvolvimento contínuo dos docentes envolvidos.

Ainda de acordo com Esteves (2008) a Investigação-Ação proporciona uma abordagem reflexiva e colaborativa para lidar com os desafios e problemas que surgem na prática educativa. Esta metodologia envolve a identificação e resolução de problemas e proporciona a reflexão contínua e colaboração entre os educadores e docentes.

A reflexão é uma componente central da Investigação-Ação. Esteves (2008) destaca que esta abordagem encoraja os educadores a examinar criticamente as práticas pedagógicas, identificar áreas de melhoria e desenvolver estratégias eficazes para enfrentar os desafios. A reflexão permite aos professores questionar suposições, avaliar a eficácia da ação e considerar novas perspetivas. Este processo reflexivo é contínuo e cíclico, envolvendo a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Além disso, contribui para melhorar o ambiente escolar e enriquece o conhecimento e as competências profissionais dos docentes.

Deste modo, a Investigação-Ação pode ser considerada um conjunto de estratégias voltadas para aprimorar a prática educativa e social. A orientação específica para a melhoria da prática em diversos campos ressalta a aplicabilidade ampla e o foco na implementação de mudanças positivas na realidade quotidiana.

Ainda na mesma linha de pensamento, a Investigação-Ação é evidenciada como um processo que envolve uma posição reflexiva e crítica dos indivíduos envolvidos. O objetivo consiste em aprimorar as suas próprias práticas, além de aprofundar a compreensão das mesmas e das situações em que ocorrem.

A Investigação-Ação eleva a qualidade do ensino e permite que o educador/professor construa uma educação mais eficaz e transformadora. Ao enfatizar a colaboração e a implementação de mudanças num determinado contexto, a Investigação-Ação visa entender as práticas e transformá-las de forma positiva. Esta dinâmica de participação ativa leva à eficácia e a relevância das ações realizadas, onde a Ação e a Investigação são utilizadas em simultâneo num processo cíclico ao longo da prática docente.

4.1.1. Fases da Investigação-Ação

Segundo Coutinho et al. (2009) a Investigação-Ação é um método de pesquisa que envolve a participação de forma ativa dos docentes na resolução de problemas práticos de contextos educacionais. Para tal, segue-se, de forma geral um conjunto de procedimentos: a planificação – é nesta fase que é identificada uma problemática e constrói-se uma planificação com os objetivos, estratégias e recursos para resolver o que foi sinalizado inicialmente; a ação – traduz-se nos momentos de implementação da planificação, na intervenção com o intuito de resolver ou melhorar a situação identificada na fase anterior; a observação/avaliação – resulta da recolha de dados e na observação/avaliação dos resultados; e, por último a reflexão/teorização – dá-se através do ponto anterior e ocorre para que os investigadores reflitam e percebam o que influenciou os resultados obtidos e a formulação de novas perguntas ou conclusões. É importante salientar que este conjunto de fases ocorre como um movimento circular dando início a outro novo ciclo, desencadeando novas experiências baseadas sempre numa postura reflexiva.

Como se pode observar na figura 2, o processo de Investigação-Ação não se limita a um único ciclo, isto é, cria-se um ciclo contínuo que se repete ao longo do tempo. O objetivo primordial é criar mudanças nas práticas com o intuito de alcançar melhorias nos resultados obtidos. Uma vez que se trata de um processo contínuo há uma necessidade de adaptação relativamente ao enfoque da investigação do problema, ou seja, à medida que há a recolha de novos dados face às mudanças implementadas, o investigador pode ajustar as suas estratégias para maximizar os resultados obtidos. Em suma, a Investigação-Ação é um processo dinâmico e contínuo que visa identificar e resolver problemas e evoluir ao longo do processo para promover melhorias nas práticas e nos resultados.

Figura 2. *Espiral de Ciclos da Investigação-Ação*



São vários os investigadores que definem o modelo de Investigação-Ação, no entanto, a maioria segue a ordem de procedimentos referidos anteriormente. Coutinho et al. (2009) referem o modelo de Kurt Lewin por vários ciclos de ação reflexiva e cada ciclo divide-se em três fases: planificação, ação e avaliação. A investigação, segundo este autor, parte de uma ideia geral acerca de uma temática, onde se segue um plano de ação e analisa-se o seu potencial e as suas limitações antes de o colocar em prática. De seguida, é realizada uma revisão do plano inicial de acordo com os dados recolhidos e repete-se o ciclo a partir desta base.

Kemmis, considera quatro momentos importantes durante a Investigação-Ação: planificação, ação, observação e reflexão. Ressalta que é importante encarar cada uma das fases com um olhar retrospectivo, gerando autorreflexão de conhecimento e ação. Primeiramente, é desenvolvido um plano de ação com base numa problemática e com a finalidade de melhorar uma determinada situação; colocar o plano em andamento; observar os efeitos da ação; e por fim, refletir acerca dos resultados obtidos, servindo como ponto de partida para uma nova planificação, originando assim, um novo ciclo de espirais (Coutinho et al., 2009).

Máximo-Esteves (2008) caracteriza o processo de Investigação-Ação dinâmico, ativo e aberto aos ajustes necessários e contempla as seguintes fases: planificação flexível, ação, reflexão, avaliação/validação e diálogo, isto é, partilhar o ponto de vista com outros parceiros. Neste sentido, este procedimento é definido por diversos autores como um ciclo

em espiral, pois, quando completas as fases, estas poderão ser retomadas à estrutura de uma nova planificação e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente.

4.1.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Na metodologia de Investigação-Ação são utilizados técnicas e instrumentos de recolha de dados com o intuito de encontrar respostas face ao que o docente investigador definiu como problemática. De acordo com Esteves (2008) existem várias técnicas ou instrumentos para a recolha e o registo de dados, sendo os mais utilizados: a observação, as notas de campo ou diários, a entrevista e os documentos ou imagens.

Durante a ação pedagógica, a técnica utilizada para recolha de dados centrou-se na observação participante. A observação possibilita o conhecimento direto dos acontecimentos tal como eles acontecem num determinado contexto (Esteves, 2008, p.87). A observação participante é vista como uma técnica de investigação, em que o observador participa no contexto educacional que pretende estudar (Sousa, 2009).

Definido o objeto/sujeito a observar, é necessário decidir de imediato como efetuar o seu registo. Neste contexto, os instrumentos utilizados centraram-se no diário reflexivo e no registo de imagens.

O diário consiste na estimulação e reflexão das práticas, caracterizado por ser realizado diariamente e resultante de uma observação participante do contexto em que estamos inseridos. Acaba por ser considerado também uma narração e, normalmente, relata de forma extensa a maioria dos acontecimentos ocorridos de forma detalhada e precisa (Bodgan & Biklen, 1994). Além dos diários reflexivos, utilizei o registo de imagens que permitiu evidenciar o que foi registado ao longo dos diários reflexivos. Deste modo, o registo de imagens caracteriza-se por ser de fácil compreensão e fornecem dados descritivos visualmente ricos que podem ser úteis para compreender questões específicas. Além disso, facilitam a compreensão do subjetivo, isto é, as fotografias podem captar aspetos que são difíceis de expressar por meio de palavras, contribuindo para uma compreensão mais holística do objeto de estudo.

Em suma, o registo contínuo da prática contribui para observarmos os acontecimentos de forma interpretativa, provocando reflexões sobre os mesmos e reformulando regras e objetivos. Neste sentido, os diários reflexivos são um instrumento

que guiam o docente investigador para a melhoria das práticas e auxiliam na realização de mudanças e melhorias num determinado contexto.

4.1.3. Método de Análise e Tratamento de Dados

O método de análise e tratamento de dados concerne ao estudo realizado à *posteriori* relativamente às técnicas e instrumentos utilizados na recolha de dados numa metodologia de Investigação-Ação. Esta etapa envolve a revisão detalhada dos dados recolhidos para responder à questão de investigação formulada inicialmente.

Nesta fase da investigação, o objetivo primordial é analisar e compreender os dados recolhidos através das técnicas e instrumentos utilizados para recolher essas informações que, segundo Bogdan e Biklen (1994) “o termo dado refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são elementos que formam a base da análise” (p. 149). A interpretação e análise dos dados obtidos caracterizam-se por ser um processo contínuo de forma a criar significados relevantes de acordo com as reflexões efetuadas.

Nesta ordem de ideias, a triangulação de dados torna-se uma etapa fundamental na análise dos dados obtidos como também na procura de respostas para as questões formuladas inicialmente.

Em resumo, conforme abordado, a triangulação de dados é uma etapa fundamental na análise dos dados obtidos na Investigação-Ação e na procura de respostas para as questões formuladas inicialmente. Ao utilizar múltiplas fontes e métodos na recolha de dados, é possível aumentar a validade dos resultados, obter uma visão mais holística dos fenómenos investigados.

Esta fase possibilita garantir a qualidade dos resultados, permitindo aos Educador/Professor uma compreensão mais profunda e viável da investigação realizada contribuindo assim para uma prática reflexiva com o objetivo de melhorá-la continuamente.

4.1.4. Metodologia de trabalho por projeto

A proposta de projeto consiste num documento que possui um conjunto de elementos que servem de guião para a elaboração de um trabalho. É importante realçar todos os elementos que devem ser abordados ao longo de um projeto, nomeadamente: a planificação do trabalho, qual o contributo, os resultados, a duração para a concretização do mesmo e os recursos a utilizar.

É importante na elaboração do projeto realizar uma fundamentação da temática e referir a importância desta no ramo do ensino. Esta proposta deve conter os seguintes elementos: identificação do trabalho; justificação do tema; quadro teórico; objetivos do trabalho; metodologias; seleção das fontes; plano de trabalho; meios necessários; apoios.

A identificação do tema refere-se ao título, sendo que este não pode exceder as 12 palavras, deve ser criativo e revelar o âmbito do trabalho. A justificação do tema contém as razões que levam à elaboração do trabalho, já o quadro teórico inclui as perspetivas evolutivas sobre o trabalho e a base teórica. Os objetivos do trabalho concernem à definição de resultados que por norma são obtidos no final do trabalho de investigação, contendo objetivos gerais e específicos.

A metodologia abrange os métodos de abordagem e técnicas de procedimento a usar nas pesquisas. Nesta fase devem ser respondidas as seguintes questões “quando?”, “onde?” e “como?”. No que alude à secção de fontes estas contêm a indicação das fontes e das referências bibliográficas que auxiliaram durante a realização do projeto. Por fim, no plano de trabalho é abrangido a indicação dos conteúdos a abordar, o plano de atividades e a calendarização, essencialmente.

O trabalho por projeto fomenta a autonomia, a responsabilidade e os alunos participam ativamente na definição, execução e avaliação dos projetos. Além do mais, esta metodologia facilita a integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma visão global e significativa da aprendizagem.

4.1.5. Metodologia de trabalho colaborativo

A aprendizagem colaborativa consiste em aprender, com os outros, em grupo. Neste sentido, não se pode ver o aprendiz como um indivíduo isolado, mas em interação com os outros. Parte-se da importância de partilhar objetivos e distribuir responsabilidades como fatores que são desejáveis à aprendizagem. Na maioria dos casos, existe uma dificuldade de se chegar a estes processos comuns de troca e construção do conhecimento. A articulação dos diferentes elementos que contribuem para a colaboração não é fácil e, naturalmente, não é suficiente colocar um grupo a interagir para que se produza aprendizagem.

A aprendizagem colaborativa é uma estratégia de aprendizagem através da qual duas ou mais pessoas interagem para construir conhecimentos. Este processo social resulta na criação de um conhecimento partilhado, que representa o entendimento comum de um grupo no que diz respeito ao conteúdo de um domínio específico. De acordo com Palloff e Pratt (1999) é necessário estabelecer uma relação entre a colaboração e as comunidades virtuais de aprendizagem. Enfatizam a importância da colaboração para facilitar o desenvolvimento da comunidade e o impacto deste processo no cumprimento dos objetivos de aprendizagem definidos para um determinado programa. O termo cooperação e colaboração são utilizados como sinónimos em muitas ocasiões.

No entanto, as aprendizagens colaborativas e cooperativas têm algumas características que as diferenciam acentuadamente: numa extremidade temos o processo de ensino aprendizagem que é altamente estruturado pelo professor (cooperativa), na outra deixamos a responsabilidade da aprendizagem, sobretudo, no aluno (colaborativa). A abordagem colaborativa requer uma preparação mais avançada para trabalhar com grupos de alunos. Quando são utilizadas estruturas cooperativas de aprendizagem, desde os primeiros anos de escolaridade, os alunos adquirem conhecimentos significativos. A aprendizagem colaborativa desloca a responsabilidade pela aprendizagem do professor, como perito, para o aluno, e assume que o professor também é um aprendiz.

Em resumo, a partir das contribuições de Kumar (1996) existem alguns elementos que devem ser tidos em conta na conceção, desenvolvimento e implementação de sistemas de aprendizagem colaborativa: o controlo das interações colaborativas, isto é, as formas de estruturação das tarefas, a possibilidade de espaços para o trabalho de grupo, para a utilização de sistemas de comunicação síncrona e assíncrona, o processo de

comunicação com os professores, entre outras; os domínios de aprendizagem colaborativa que dizem respeito à planificação, categorização das tarefas e da sua distribuição; a conceção de ambientes de aprendizagem colaborativos estão relacionada com a melhor forma de tornar eficaz este tipo de aprendizagem; a conceção de um ambiente colaborativo de aprendizagem deve considerar o tamanho do grupo, as formas de participação, assim como a distribuição de papéis.

Parte III – Intervenção Pedagógica

Capítulo V – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

5.1. Caracterização do Meio Envolverte

O edifício educativo onde realizei a PP I fica localizado numa freguesia do Funchal e conta com 1,49 km² e 7205 habitantes, de acordo com os Censos de 2021.

Figura 3. *Freguesia do Funchal*



Fonte: <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>

Esta freguesia é rica em património e patenteia um elevado desenvolvimento socioeconómico e cultural. Desta forma, possui: na área da educação, o Auxílio Maternal do Funchal, o Externato da Apresentação de Maria e a Escola EB1/PE da Cruz de Carvalho; a nível industrial conta com a Fábrica do Mel-de-Cana Ribeiro Sêco e a Fábrica de Bolos de Mel Chábom; relativamente ao campo da saúde, temos o Centro Médico Atlântico, a FisioClinic e o Hospital da Luz; além de alguns locais de comércio.

Além disso, temos uma série de museus pertencentes a esta freguesia: 3D Fun Art, Madeira Optics Museum, Universo de Memórias João Carlos Abreu, Casa-Museu Frederico Freitas e o Museu de História Natural e Aquário (Museu Municipal do Funchal). No que concerne às igrejas/capelas temos: a Capela de São Paulo, a Igreja Anglicana do Funchal, a Igreja de São Pedro e a Capela da alma dos pobres.

O edifício educativo está numa localização privilegiada uma vez que permite o fácil acesso a diversos espaços a partir dos quais é possível estabelecer parcerias. Segundo Morgado (2001) o meio envolvente de uma instituição poderá influenciar, fortemente, o processo de aprendizagem das crianças. Um ambiente escolar que cuida das condições físicas, sociais e culturais facilita as aprendizagens e promove o desenvolvimento integral das crianças. Deste modo, é possível concluir que a aprendizagem das crianças é de carácter significativo e enriquecedor dada a riqueza de recursos existentes no meio envolvente.

5.2. Caraterização da Instituição Educativa A

A PP I, realizada na Instituição Educativa A, decorreu numa freguesia do Funchal. Este edifício, de cariz privado, acolhe crianças desde os 5 meses até aos 5 anos de idade.

A instituição encontra-se equipada com material lúdico e didático adequado ao desenvolvimento das crianças nas várias etapas do seu crescimento. Relativamente ao espaço físico da Instituição, esta encontra-se protegida por um muro de modo que as crianças possam circular dentro da instituição e realizar as suas atividades em segurança. É constituída por dois andares, o rés do chão e o primeiro andar. Possui zonas relvadas de apoio às salas pertencentes ao rés do chão e dois parques infantis: no rés do chão é designado "Labirinto" e no primeiro andar "Abóbada".

No que se refere à equipa, esta é formada por: um responsável pelo setor da Creche, um responsável pelo setor do Jardim de Infância, Educadoras de Infância, Auxiliares de Ação Educativa; Cozinheira, ajudantes de cozinha, trabalhadoras auxiliares; administrativas, rececionista e auxiliar Administrativo.

A Instituição disponibiliza atividades gratuitamente a todo o Jardim de Infância (Educação Musical e Educação Física) e ainda dispõe de atividades extracurriculares que carecem de inscrição e pagamento (dança, futebol, karaté, inglês, yoga, entre outras).

O Projeto Educativo da Escola remete-se a um instrumento dinâmico e em evolução, adaptado às crianças e aos seus interesses. Desta forma, os objetivos primordiais são: familiarizar as crianças com as histórias e ampliar os seus repertórios; sensibilizar os

Encarregados de Educação para uma participação mais ativa na vida escolar; desenvolver o gosto pela pesquisa e descoberta do mundo, alimentando a curiosidade da criança através do contacto com a literatura infantil; e, por último, desenvolver a educação integral da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

5.3. Caraterização da Sala

O Projeto Curricular de Sala da Sala das Borboletas intitula-se “Emoções organizadas – Conquistas alcançadas”. O objetivo principal deste projeto, consiste na exploração e desenvolvimento das emoções da criança para esta ser capaz de lidar com o mundo que a rodeia. Este exercício levará também ao progresso e desenvolvimento de potencialidades no grupo a vários níveis, mas, principalmente, no que concerne ao respeito pelo outro e por eles próprios.

Segundo o Projeto Curricular de Sala, a Sala de Atividades é destinada ao desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas de acordo com os interesses das crianças. A Sala das Borboletas divide-se pelas seguintes áreas: área do Acolhimento; área da Biblioteca; área da Casinha; área dos Jogos; área da Garagem; e, por fim, a área das Artes Visuais.

Além destas áreas, a sala dispõe de um espaço na parede onde são expostos os trabalhos num placard. Ainda constam também alguns instrumentos de trabalho, tais como: o quadro de presenças, quadro do ajudante do dia, quadro das estações, quadro das regras, quadro das épocas festivas e um quadro de aniversários.

A área do Acolhimento é um espaço de comunicação, onde as crianças produzem diálogos em grande grupo e cantam os Bons Dias. É aqui também onde às vezes se reúnem para a realização de tarefas orientadas. Este espaço permite ao grupo aprender a respeitar os outros, aceitando diferentes opiniões e esperando pela sua vez de falar.

A área da Biblioteca é um espaço que possui uma estante com diversos livros, com o intuito de proporcionar às crianças momentos de calma. É caraterizado por ser um espaço acolhedor e confortável, organizado a pensar no sossego da criança e que esta possa

manusear os livros sem ser perturbada. As categorias de livros existentes nesta área são: fábulas, lendas, contos tradicionais, lengalengas, livros de cultura geral, livros de histórias, entre outros.

A área da Casinha é um espaço reservado às representações das crianças e ao faz de conta. É constituída por um fogão, lava-loiça, pratos, panelas, copos, talheres, canecas, bonecas e ainda uma pequena mesa quadrada e quatro cadeiras. Aqui é desenvolvida a linguagem da criança, desenvolvendo progressivamente a sua socialização e autonomia.

Na área dos Jogos podemos encontrar diversos tipos de jogos, tais como: legos, dominós, puzzles, entre outros.

A área da Garagem é um espaço que a maioria dos rapazes do grupo gosta. Nela podemos encontrar carros de diversos tamanhos e outro tipo de transportes, tais como: aviões, camiões e motos.

Por último, na área de Artes Visuais realizam-se todas as atividades de expressão plástica como: pintura, desenho, colagem, recorte, modelagem, dobragem, entre outras.

Em suma, devo frisar que estas áreas não têm caráter nem espaço rígidos, ou seja, podem ser alteradas de lugar ou por outras e também podem ser inseridas novas áreas, de acordo com as necessidades e desejos do grupo.

Figura 4. *A Sala das Borboletas*



5.4. Rotina Diária

Silva, et al. (2016) referem que a rotina pedagógica é intencionalmente planeada pelo educador e é do conhecimento das crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações (p. 27). Uma rotina pedagógica intencionalmente planeada e conhecida pelas crianças é fundamental para um ambiente educativo eficaz. A planificação proporciona segurança e estrutura, enquanto a liberdade de propor modificações promove a autonomia. Esta ideia equilibrada entre estrutura e flexibilidade facilita a aprendizagem e estimula o desenvolvimento integral das crianças.

Nesta linha de pensamento, a rotina na EPE deve ser de carácter flexível, embora contenha momentos que se repetem com alguma frequência permitindo a evolução da autonomia na criança, bem como o seu bem-estar, desenvolvimento e aprendizagens. A rotina também permite aos educadores observar e responder às necessidades individuais das crianças, garantindo que cada uma tenha a oportunidade de crescer e aprender de acordo com seu próprio ritmo.

No que concerne à rotina da Sala das Borboletas esta era flexível e organizada (**quadro 3**). A rotina era construída atendendo aos interesses e necessidades do grupo em questão e tinha como objetivo primordial o desenvolver da autonomia. Além disso, esta rotina visa desenvolver as competências sociais que permitam à criança construir referências, de modo a compreender os direitos e deveres para consigo e para com os outros.

Quadro 4. *Rotina da Sala das Borboletas*

<i>Rotina Sala das borboletas</i>	
8.00h – 9.30h	Acolhimento
9.30h – 10.00h	Higiene e reforço da manhã
10.00h – 11.30h	Atividades orientadas
11.30h – 11:50h	Recreio no exterior/atividades orientadas

12.00h – 12.45h	Almoço/Higiene
12.45h – 15.00h	Repouso
15.00h- 15.20h	Higiene
15.20h – 16.00h	Atividades orientadas na sala
16.00h- 16.20h	Lanche/Higiene
16.30h – 18:30h	Atividades livres ou orientadas na sala / saída
16.50h- 17:25h	Recreio no exterior
17:30h	Reforço da tarde/Higiene

5.5. Caracterização do grupo

O grupo da Sala das Borboletas é constituído por 15 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade. O período de observação e intervenção pedagógica permitiu conhecer e descrever as crianças relativamente às áreas de conteúdo expressas nas OCEPE (Silva, et al., 2016). A nível da área de Formação Pessoal e Social as crianças revelaram uma boa interação em grande grupo, aos pares e com os adultos. Cooperaram nas dinâmicas da sala no que concerne à arrumação de jogos e materiais utilizados por elas. Nas atividades em grande grupo colaboraram e cooperaram na realização das mesmas. Por outro lado, nas atividades individuais, algumas crianças necessitavam de incentivo para concretizá-las, melhorando a sua autoestima. Relativamente à higiene, as crianças eram autónomas. A maioria era capaz de vestir e despir algumas peças de roupa e eram capazes de calçar os sapatos. Por fim, quando envolvidos nas atividades orientadas e individuais revelavam interesse e demonstraram bem-estar.

Em relação, à área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Física, no geral, o grupo possuía uma boa motricidade global. Revelavam um bom desenvolvimento a nível motor, pois saltavam, corriam, desciam e subiam escadas sem

dificuldades. Demonstraram uma necessidade constante de se movimentarem e participaram com interesse nas atividades que envolvessem movimento. Além disso, identificavam todas as partes do corpo. Em relação à orientação espacial, na sua maioria, as crianças revelaram ter adquirido as noções de em baixo/em cima, atrás/à frente, ao lado/a seguir, fechado/aberto.

O domínio da Educação Artística, nomeadamente o subdomínio das Artes Visuais, foi uma área apreciada pelo grupo em geral. As crianças demonstraram gosto em realizar todas as atividades, contudo mostraram dificuldade em pegar corretamente no lápis, no desenho a maioria era capaz de representar a figura humana em forma de girino. A exploração de novas técnicas e o manusear de materiais diversos levava à expressão de capacidades expressivas e criativas através de vários meios, tais como, a pintura, a modelagem de plasticina, a colagem, o recorte e o desenho.

No subdomínio do Jogo Dramático/ Teatro, o grupo adorava brincar ao “faz de conta” na casinha das bonecas, onde vestiam roupas, cozinhavam e brincavam em interação com os pares, imitando situações do seu quotidiano. As crianças deste grupo demonstravam muito interesse em realizar e assistir dramatizações.

No subdomínio da Música o grupo tinha interesse em ouvir, cantar e explorar novas canções, pois ouviam atentamente, memorizavam e reproduziam sem dificuldades as músicas. O processo de aprendizagem de uma música era algo que os cativava, reproduzindo-a de diferentes formas como exemplificada pelo adulto e com as próprias criações de ritmos e sons. Além disso, conseguiam reproduzir alguns batimentos como o ritmo e a pulsação utilizando as mãos e os pés. No subdomínio da Dança as crianças demonstram motivação em participar em jogos e danças com movimentos por iniciativa ou quando solicitados.

No que respeita ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maior parte do grupo tem um vocabulário razoável, com exceção de algumas crianças que apresentam alguns problemas na articulação de algumas palavras e sons. De um modo geral, o grupo gosta de se expressar oralmente, havendo, no entanto, algumas crianças que se mostram inibidas para falar em grande grupo, preferindo expressar-se de forma individualizada com o adulto e aos pares com os colegas. É um grupo que gosta de ouvir contar histórias e de fazer o seu reconto, descrevendo parte ou a totalidade da história referindo alguns pormenores. Existiam algumas crianças que revelavam dificuldades em

pronunciar certas palavras, no entanto, a maior parte do grupo expressa-se bem, estrutura frases complexas, fala de si e partilha experiências vividas.

No que concerne ao Domínio da Matemática algumas crianças revelam uma boa capacidade de atenção, memória e compreensão. Eram capazes de identificar as cores, havendo uma minoria que apresentava algumas dificuldades. No geral, o grupo possuía noções de tamanho e de quantidade mais/ menos e igual. Algumas crianças agrupavam objetos, criando conjuntos e a maioria contava oralmente os números até 20.

Na área do Conhecimento do Mundo, o grupo cada vez mais demonstrava gosto por aprender e por descobrir. Participavam com entusiasmo nas atividades propostas e planificadas em conjunto por adultos e crianças e gostavam de pesquisar. Além disso, classificavam objetos por uma ou mais propriedades, nomeadamente: a textura, a cor, o cheiro, o tamanho, a forma e o som.

Em suma, o grupo revelava possuir as competências esperadas para a sua faixa etária, demonstrando uma boa relação e interação tanto com adultos quanto com seus colegas. Deste modo, são caracterizados por ser curiosos, observadores e mostram-se receptivos a novas experiências o que é favorável ao desenvolvimento social e cognitivo.

5.6. Projeto de Investigação-Ação

5.6.1. Enquadramento do problema

Durante o processo de observação que decorreu na primeira semana da PP I procurou-se conhecer o grupo de crianças, a equipa da sala e o funcionamento da mesma. Em conversas informais com a Educadora Cooperante verificou-se que o grupo, em geral, apresentava muitas dificuldades na motricidade fina.

Neste sentido, pude constatar que os maiores desafios para este grupo consistia em obter uma apreensão correta do lápis/pincel, pintar, desenhar, recortar, encaixar, montar e desmontar, abotoar e desabotoar, entre outros. Sendo esta uma problemática que condicionava o desenvolvimento das crianças a questão de I-A definiu-se a partir da mesma.

Nesta linha de pensamento, procurou-se oferecer às crianças atividades que provocassem o desenvolvimento deste aspeto. Esta problemática é um facto cada vez mais presente em muitas crianças: o atraso do desenvolvimento da motricidade fina. Nos dias de hoje, cada vez mais, os pais e não só, fornecem às crianças equipamentos eletrónicos, ao invés de brinquedos e materiais estimulantes, levando, por vezes, a esse atraso de desenvolvimento da criança. Assim sendo, resolvi trabalhar com este grupo de forma que realizássemos atividades e fossem aplicadas estratégias para que melhorássemos esse aspeto nestas crianças em geral. Devo salientar ainda que é importante a criança desenvolver a motricidade fina precocemente para poder adquirir a capacidade de executar movimentos precisos, controlados e com destreza com as mãos e os dedos.

5.6.2. Questão-Problema da Investigação

Fonseca (2012) afirma que a “investigação - ação utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.19).

Neste sentido, e tendo em conta a problemática encontrada, a questão que desencadeou a I-A é: **“Como desenvolver a motricidade fina nas crianças da Sala das Borboletas?”**.

5.6.3. Estratégias de Intervenção

Durante a PP I e, perante a problemática identificada, elaborei um conjunto de estratégias com o intuito de dar resposta à questão formulada. Deste modo, considerou-se as seguintes estratégias: atividades de recorte, atividades de pintura utilizando diversas técnicas, jogos no exterior associados à expressão física motora, jogos de enfiamentos, auxiliar na distribuição dos lanches e dos copos de água pelos amigos, incentivo para a autonomia das crianças no momento do calçar dos sapatos, e, a orientação das crianças no abotoar das batas dos amigos.

De salientar que as estratégias são variadas e adaptativas, planeadas para abordar problemas específicos e promover melhorias contínuas na prática educativa. A

5.7. Momentos de Aprendizagem

Ao longo deste tópico serão expostas algumas atividades que foram realizadas para dar resposta ao problema definido. Deste modo irei aprofundar as seguintes atividades:

a) Jogos tradicionais:

Esta atividade foi planificada na primeira semana de intervenção com o intuito de trabalhar a motricidade. A proposta destas atividades careceu de contextualização, ou seja, na semana de 25 a 27 de outubro de 2021, a sugestão da Educadora Cooperante foi abordar na sala a temática do Pão por Deus.

Deste modo, iniciei a semana com uma história sobre a importância da partilha e, posteriormente, os alunos realizaram a exploração sensorial e degustação de frutos alusivos à época. A Educadora Cooperante tem, por hábito, à segunda-feira explorar os jogos tradicionais. Dessa forma e atendendo à temática abordada nessa semana preparei para o grupo o jogo da colher e o jogo da corrida de sacos.

A atividade decorreu depois da hora do repouso e no exterior, mais precisamente no recreio da instituição onde preparei a atividade enquanto as crianças estavam na sala a realizar a higiene. O grupo, entretanto, chegou com as auxiliares e sentaram-se para que fossem explicadas as regras do jogo. Num primeiro momento cantamos as Boas Tardes e “A curiosidade começou a surgir pois estavam a observar os materiais que estavam no espaço” (*Diário de Bordo, 25 de outubro de 2021*). Apresentei os recursos, a saber: cordas, sacas, arcos, colheres e batatas. As cordas e os arcos marcaram o ponto de partida de cada um dos jogos. Ainda antes do grupo iniciar os respetivos jogos, eu e a Educadora Cooperante exemplificamos como deveriam proceder. Neste sentido, dividi o grupo em duas partes e demos início aos jogos.

No decorrer da atividade verifiquei que “As crianças demonstraram entusiasmo e prazer em realizar tais atividades e quiseram repetir várias vezes.” (*Diário de Bordo, 25 de outubro de 2021*). Este momento prolongou-se até à hora do lanche onde todos tiveram a oportunidade de realizar os dois jogos tradicionais e ainda realizar algumas repetições.

Figura 4. *Jogo da Corrida de Sacos*



Figura 5. *Jogo da Colher*



Esta atividade permitiu a estimulação da motricidade, do equilíbrio e concentração de cada criança. É um grupo que gosta de desafios e já revelam algum espírito de competição. No geral, este momento decorreu de forma positiva e teve uma boa adesão, por parte do grupo, onde a gestão de tempo foi essencial para que todos desfrutassem de ambos os jogos.

b) Criação de fantoches e biombo

A escolha desta atividade resultou da eventual necessidade das crianças necessitarem expressar as suas emoções. Deste modo, e perante a problemática definida inicialmente decidimos construir na sala o cantinho da dramatização.

Na semana de 22 a 24 de novembro de 2021 trabalhou-se, ao longo da semana, em torno da Missão Pijama e na exploração das emoções. Uma vez que esta temática aborda a importância de todas as crianças terem direito a um lar e a uma família dramatizei, recorrendo a fantoches, junto com a Educadora Cooperante, a história “Tirone, o Cão Vadio”. Antes de iniciar a dramatização, coloquei na sala uma grande caixa de papel e “O grupo associou logo aquela caixa a um biombo e uma criança referiu que aquele biombo necessitava ser pintado.” (*Diário de Bordo, 23 de novembro de 2021*).

A história deste cão retratava o que muitas crianças sem família ansiavam: o amor, o cuidado, o carinho e a proteção. No decorrer da história, vários animais ajudaram o pobre cão e ajudaram-no com comidas, roupas e carinho. Por fim, uma senhora adotou o cão e este teve um final feliz. Após a dramatização o grupo realizou o reconto da história e realizou a associação com a história abordada acerca da Missão Pijama e reconheceu a importância de ajudar, partilhar e ser solidário para com os outros.

Figura 6. *Personagens da história “Tirone, o Cão Vadio”*



São crianças que gostam de representações e dramatizações e como proposta sugeri que cada uma criasse os seus próprios fantoches e que pintássemos aquele biombo para criarmos, na sala, o cantinho das representações. Com a sugestão destas atividades “As crianças ficaram fascinadas” (*Diário de Bordo, 23 de novembro de 2021*). Antes de procedermos às construções, dei a conhecer os materiais que tínhamos para dar vida aos fantoches, deixando cada um deles sentir as suas texturas e composições.

O grupo foi dividido em 3 partes: duas crianças pintavam o biombo com o meu auxílio, uma iniciava a criação do seu fantoche com a ajuda de uma das auxiliares e os restantes brincavam nos diversos cantinhos da sala. Este momento decorreu de forma organizada e rotativa e todas as crianças tiveram a oportunidade de dar cor ao biombo. No que concerne à construção dos fantoches, cada criança, através de uma meia, recortou fios de lã para criar os cabelos, cartolina EVA para a boca e através da colagem montaram o fantoche (olhos, boca, nariz e cabelo) a gosto de cada um.

Figura 7. *Pintura do Biombo*



Figura 8. *Fantoches construídos pelas crianças*



Estas atividades estimularam, nas crianças, a criatividade e a expressão e o pensamento crítico, principalmente, no que concerne às características selecionadas para cada um dos fantoches. A motricidade fina também foi algo trabalhado, no decorrer destas atividades, através da pintura, recortes e colagens.

c) Confeção de broas de mel

A confeção das broas de mel decorreu na segunda semana de dezembro, altura em que estávamos a abordar as temáticas Natalícias e tudo o que as envolve. No início do respetivo mês coloquei na sala um calendário do Advento em que cada envelope daquele pinheiro possuía uma surpresa dentro e que através do mesmo podíamos contar quantos dias faltavam para chegar ao Natal.

Figura 9. *Calendário do Advento*



No dia 13 de dezembro de 2021, após cantarmos os Bons Dias, abrimos o envelope correspondente ao dia em questão e dentro deste estava a “História: A que sabe a Lua?” adaptada por mim. Conteí a história ao grupo e no fim de contas a Lua sabia a Broas de Mel e cada um teria a oportunidade a saborear. “O grupo ficou fascinado com as broas de mel e quiseram todos provar, ouviram-se comentários “são tão boas”, “quero mais uma”, “a Lua é muito docinha” (...)” (*Diário de Bordo, 13 de dezembro de 2021*).

Uma vez que estávamos a trabalhar a temática do Natal, propus ao grupo a confeção das nossas broas e “estes mostraram muita curiosidade e entusiasmo para a realização das mesmas.” (*Diário de Bordo, 13 de dezembro de 2021*). A receita foi apresentada às crianças em forma de pictograma tornando-os independentes na leitura da mesma.

Realizamos a leitura conjunta da receita e verificamos se possuíamos os ingredientes necessários. As crianças, aleatoriamente, indicavam os ingredientes a utilizar e juntei tudo até termos uma massa homogénea. De seguida expliquei que teríamos de fazer bolinhas para colocarmos as broas a cozer. Exemplifiquei e distribuí uma pequena quantidade de massa por cada criança. “A maioria das crianças começaram prontamente a fazer as bolinhas, enquanto outras começaram a reproduzir outras figuras como se estivessem a brincar com plasticina.” (*Diário de Bordo, 13 de dezembro de 2021*).

Figura 10. *Preparação da massa para as broas de mel*



Figura 11. *Confeção das bolinhas para as broas de mel*



Para finalizar, colocamos as bolinhas de massa nos tabuleiros e estas foram a cozer. Ao final da tarde distribuimos as broas por todos e cada um levou para casa para partilhar com a família. Esta atividade teve um impacto positivo uma vez que através da massa das broas, semelhante à plasticina, as crianças puderam manuseá-la e dar-lhes as mais variadas formas, estimulando deste modo o desenvolver da motricidade fina.

5.8. Projeto com a Comunidade Educativa²

No decorrer da Prática Pedagógica, foi-nos proposto a realização de um projeto juntamente com os colegas que estavam no mesmo núcleo de estágio, direcionado para a comunidade educativa. Para tal, decidimos organizar uma peça de Natal a apresentar aos grupos de crianças do estabelecimento. Esta peça foi apresentada no dia 16 de dezembro de 2021, tendo início às 10:00h, com a realização de 3 sessões (de modo a evitar grandes ajuntamentos). Foi dividida em duas lendas: “A Lenda do Pinheiro de Natal” e “A Lenda das Renas do Pai Natal”. No intervalo das sessões dirigimo-nos às salas da creche, para que as crianças mais pequenas pudessem ter uma visita do Pai Natal, do Duende e da Rena Rodolfo. Para além disso, intercalámos as lendas com canções e danças alusivas a esta época.

Este Projeto em Comunidade, baseado no teatro, teve por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, que menciona ser importante “A observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças.” (Silva et al., 2016, p.53). Ao assistir a uma peça teatral, a criança começa a desenvolver gosto ou não pela área, distingue o que mais lhe agrada, segue a história por detrás de cada peça e reflete sobre o que assistiu. Desta forma, o teatro demonstra ser extremamente importante, uma vez que através da sua apreciação, as crianças começam a desenvolver alguma sensibilidade estética. Com ambas as lendas apresentadas pretendemos transmitir a ideia de que cada um é como é e pode ser especial e útil de qualquer forma. Os valores positivos devem ser estimulados desde cedo, partindo do meio familiar e prosseguindo no ambiente escolar. É desta forma que a criança “vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se “ensinam”, mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros.” (Silva et al., 2016, p.33). Ao demonstrarmos atitudes de sensibilidade, respeito, tolerância, cooperação, partilha, justiça, entre outros aspetos, tanto para crianças como para adultos, contribuímos para que as crianças reconheçam o peso desses valores e comecem a tomá-los como algo a seguir.

² Parte deste tópico foi retirado do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica I Ciências em conjunto com os colegas Gonçalo Oliveira e Melissa Spínola.

Num prisma geral, considero que a atividade foi bem executada e acolhida pelos diferentes grupos, tendo havido um cuidado acrescido na escolha dos adereços cénicos adaptados à temática, guarda-roupa das personagens, adequação da linguagem e ritmo de apresentação. A conjugação dos diferentes elementos permitiu alcançar o nosso objetivo central de contar e transmitir as mensagens das histórias de forma apelativa. As sessões realizadas desenrolaram-se de uma forma positiva, no entanto, sentimos que fomos ganhando segurança, evoluindo e nos libertando, à medida que replicávamos as mesmas. Um aspeto que poderia ser melhorado numa próxima vez é adequação deste tipo de peça a crianças com idade inferior a 3 anos. Numa das sessões, o nosso público-alvo foram grupos de crianças de 2 e 3 anos e estes mantiveram-se atentos durante toda a sessão, mas não perceberam o vocabulário que estávamos a utilizar. A solução seria, ao invés de realizarmos o teatro, cantarmos uma música alusiva ao Natal e pedirmos a interação dos mesmos, por exemplo. Estamos cientes da margem de progressão que poderíamos impor ao nosso projeto, algo que a prática ajudaria a firmar. Conseguimos arrancar sorrisos, espalhamos magia e fizemos acontecer um momento dinâmico, com cheiro a Natal. Louvamos a nossa entreatajuda, enquanto grupo, nesta caminhada em forma de projeto comunitário. Este apoio mútuo, a par da ajuda da nossa orientadora, Professora Maria José Camacho, foram fundamentais para o sucesso desta atividade.

5.9. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala das Borboletas

Terminada a Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar, devo encarar esta reflexão propícia, pois permite-me refletir sobre o trabalho que desenvolvi ao longo deste período e, posteriormente, perceber o que poderá ser repensado e aprimorado. Durante a intervenção tentei sempre adotar uma postura reflexiva e abertura a novas mudanças, pois:

a reflexão envolve também a exigência sobre a flexibilidade a mudanças, além de analisar, de perceber que as atividades A ou B não deram certo, que os educandos precisam mais do que uma atividade estimuladora (...) é preciso que o educador seja flexível e aberto a essas mudanças. Não adianta que o educador assuma uma posição (...) reflexiva sobre a prática pedagógica em questão se ele não estiver aberto a essas questões. (Costa, 2010, p. 20).

Começo por revelar que ao iniciar a prática possuía algumas inseguranças e tinha receio de não corresponder às expectativas da Educadora Cooperante, acabando por não ficar à vontade em algumas situações. Devo referir também que fiz uma grande evolução no que diz respeito a esta situação, sendo que o apoio da Educadora Cooperante e da Orientadora foram fundamentais para encarar este percurso procurando sempre progredir e ultrapassar as minhas dificuldades. A constituição do grupo desta sala também se revelou um aspeto positivo. É um grupo relativamente pequeno (15 crianças), possuem espírito de cooperação nas dinâmicas da sala e nas atividades em grande grupo, porém, nas atividades individuais necessitam algum incentivo para a concretização das mesmas e para o reforço da autoestima. Estas crianças apresentam alguma dificuldade no cumprimento de regras quando se encontram em grande grupo, não respeitando os amigos e não aguardando a sua vez para falar.

Na primeira semana, que correspondeu à observação, pude ter contacto com as crianças, permitindo assim familiarizar-me e começar a criar alguma confiança. Além disso, consegui observar o método de trabalho da Educadora Cooperante e a sua relação com as crianças, a relação e o clima entre o grupo e as rotinas diárias. No entanto, considero insuficiente o tempo de observação estabelecido.

A Educação Pré-Escolar consiste em promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Assim sendo, Marques (1985), refere que é importante proporcionar à criança atividades de aprendizagem próprias ao seu estágio de desenvolvimento e interações entre adulto/criança e criança/criança. No que diz respeito à forma de trabalhar da Educadora Cooperante, esta procurou sempre realizar as atividades de acordo com os interesses e necessidades das crianças, apresentando também muita flexibilidade para com o grupo. É adepta do modelo curricular da Escola Moderna que coloca a criança como centro no processo educativo. Segundo Niza (1993), citado por Pires (2007), este modelo é sustentado nos princípios de Vygotsky e de Bruner, onde são valorizadas as aprendizagens, através das interações e nas descobertas. É curioso como estas crianças são livres de se expressar e os trabalhos produzidos refletem esta particularidade. Nesta sala as crianças produzem os trabalhos propostos de acordo com os seus gostos e preferências e sem limites na criatividade e imaginação. Por fim, também foi possível observar que a relação estabelecida com os pais é ótima o que é também uma mais-valia, permitindo desta forma um bom ambiente e trabalho de cooperação entre casa-escola.

O grupo da Sala das Borboletas é desafiante, pois são crianças muito curiosas e interessadas que querem sempre explorar mais. Estas crianças apresentam algumas dificuldades na resolução de conflitos recorrendo, por sua vez, aos adultos. Todavia possuem um grande espírito de cooperação e interajuda. Devo ressaltar que as crianças em geral prestam muita atenção à criança que tem paralisia cerebral e incluem-na em todos os momentos do dia. É agradável ver como ajudam esta criança nas suas grandes dificuldades (andar, sentar, comer) e possuem imenso respeito pela mesma. No que concerne às rotinas diárias, a meu ver, encontravam-se bem organizadas e de acordo as necessidades do grupo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

A interação e a cooperação entre crianças permitem que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também umas com as outras. Esta perspetiva supõe que o planeamento realizado seja adaptado e diferenciado, em função do grupo e de acordo com características individuais, de modo a proporcionar a todas e a cada uma das crianças condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem, promovendo em todas um sentido de segurança e autoestima (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que concerne à minha prática pedagógica, inicialmente senti alguns medos e receios porque ainda estava em processo de socialização, quer com a Educadora e as Auxiliares, quer com as crianças. Considero que a ida da Orientadora para observação da minha intervenção logo nas primeiras semanas foi essencial pois, através do seu feedback, apercebi-me de alguns aspetos que poderia vir a melhorar com o decorrer do estágio. A Educadora Cooperante também foi um elemento essencial neste progresso. Ao fim de cada dia de prática, reunimo-nos para que discutíssemos o que correu bem e o que poderia ter sido de maneira diferente, tendo sempre destaque os reforços positivos. Aos poucos, fui-me libertando e confiei no meu trabalho, levando assim a que me sentisse mais capacitada, mais autónoma e depussei mais confiança e segurança em mim mesma. Esta evolução levou a uma melhoria no decorrer das atividades e ao aumento da receptividade das crianças.

Como futura Educadora de Infância refleti também sobre alguns fatores que considero pertinentes relativamente ao desenvolvimento da criança e das suas capacidades. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto é possível verificar que no Artigo 5.º correspondente à “Educação Pré-

Escolar” estão presentes os objetivos da mesma. Desta forma, passo a aludir alguns dos objetivos que dei maior enfoque durante a minha prática:

Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; b) Contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança; e f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Deste modo, durante a intervenção tive o cuidado de estimular as crianças, desenvolvendo-os a todos os níveis, mas principalmente nos que tinham mais dificuldade. Desde início identifiquei neste grupo alguns problemas, mas o que considerei ser mais relevante e pertinente para trabalhar foi o desenvolver da motricidade fina. O desenvolvimento motor é das fases mais importantes, pois inicia-se logo no primeiro ano de vida, sendo preciso alguma sensibilidade porque, tal como referido anteriormente, terá um peso no futuro da criança. Para encontrar soluções a esta problemática desenvolvi um Projeto de Investigação-Ação. O grupo gosta de realizar todas as atividades, contudo, no subdomínio das Artes Visuais revelam dificuldade em pegar corretamente no lápis e ainda não possuem destreza no momento de desenho, recorte e pintura. Para tal, defini estratégias e planifiquei atividades que envolvessem, sempre que possível, a estimulação do desenvolver desta motricidade. Passo desta forma a dar a conhecer algumas das estratégias utilizadas: recorte, pintura através de diversas técnicas, jogos no exterior associados à expressão física motora, jogos de enfiamentos, envolvimento nos momentos de rotina, entre outros. Durante a intervenção pude observar algumas melhorias, tais como, no pegar corretamente no lápis e nos momentos de recorte. Apesar de verificar algumas evoluções, reconheço que este é um trabalho a ser desenvolvido de forma contínua. Concluindo, é importante adotar estratégias que motivem e libertem as crianças para a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Em virtude de tudo o que foi mencionado, considero que a Prática Pedagógica em contexto de Pré-Escolar foi uma experiência rica em que encarei os meus erros como uma forma de progredir, adotando sempre um comportamento reflexivo. O estágio permitiu-me também aplicar a teoria e adquirir novos conhecimentos, oferecendo às crianças momentos de aprendizagem e descoberta.

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

6.1. Caracterização do Meio Envolverte

A PP II decorreu também numa freguesia do Funchal que, segundo os Censos de 2011, conta com 22,17 Km² de área e cerca de 26 000 habitantes e encontram-se divididos pelos seguintes sítios: Água de Mel, Álamos, Alecrins, Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho velho, Fajã, Fontes, Graça, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do cavalo, Lombinho, Lombo dos Aguires, Lugar do Meio, Madalena, Penteada, Pico dos Barcelos, Pico do cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Preces, Quinta das Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Ribeirinho, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra Chã, Trapiche, Três Paus e Vasco Gil.

Nesta freguesia, predominam atividades económicas dos três setores, como é possível verificar no Quadro 3.

Quadro 6. *Atividades económicas predominantes nesta freguesia*

Setor Primário	- cultivo da banana; - floricultura (em estufa); - agricultura (pequenas hortas);
Setor Secundário	- indústrias de alumínio; - metalúrgicas; - serração de madeiras
Setor Terciário	- lojas comerciais de ferragens; - construção civil; - supermercados; farmácias; - bares e mercearia, entre outros.

A freguesia dispõe de um conjunto de instituições ao serviço da população, sendo estas o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Associação Garouta do Calhau, os Grandes Azuis, a Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de Apoio a

Toxicodependentes, o Gabinete de Mediação Familiar, o Centro Comunitário, entre outras.

Este edifício educativo fica inserido num bairro social e, neste sentido, é importante sensibilizar os alunos para boas práticas diante dos problemas desta localidade, tais como o alcoolismo, a toxicodependência, o desemprego e as dificuldades económicas das famílias.

6.2. Caraterização da Instituição Educativa B³

A PPII foi realizada na Instituição Educativa B que possui dois edifícios: o edifício 1, onde funciona o 1.º Ciclo do Ensino Básico e um grupo de Pré-Escolar e o edifício 2, onde funcionam as valências da Creche e Pré-Escolar.

De acordo com o Projeto Educativo da Escola 2021/2025, a escola é frequentada por 251 crianças distribuídas pelas três valências: e 251 crianças: na valência de Creche 53 crianças, na Pré-Escolar existem 86 crianças e no 1.º CEB frequentam 112 alunos.

A escola é constituída por dois edifícios: o edifício 1, onde funciona o 1.º CEB e um grupo de Pré-escolar e o edifício 2, onde são desenvolvidas atividades nas valências da Creche e Pré-escolar (quadro 4).

Quadro 7. Espaços físicos do Estabelecimento Educativo

<u>Edifício 1</u> 1.º CEB e Pré-Escolar	Divide-se em 4 núcleos de trabalho individualizado: - Núcleo 1: Biblioteca, sala de Expressão Musical, sala de Expressão Plástica, hall e wc. - Núcleo 2: 4 salas curriculares, sala de Educação Especial, sala de Apoio, sala de Informática, hall e wc. - Núcleo 3: 3 salas curriculares, sala da contingência, hall e wc. - Núcleo 4: 2 salas da Pré 4, 2 salas de Apoio, hall e wc.
--	---

³ Nota: estas informações foram retiradas do Projeto Educativo da Escola.

	- Outros espaços: refeitório, cozinha e arrecadações, wc, salas de apoio a docentes e a não docentes, secretaria, gabinetes da direção, jardim interior e arrecadações de material. - Espaço exterior: amplo campo de jogos e parque infantil.
<u>Edifício 2</u> Creche e Pré-Escolar	- Zona da Creche: 3 salas de berçário, um dos quais com wc, sala de transição com wc (apesar desta sala pertencer à valência Creche, encontra-se situada na zona da Pré), varanda comum ao Berçário 2 e ao Berçário 3, copa, corredores e wc. - Zona da Pré-Escolar: 3 salas com wc, sala polivalente com arrecadação (material desportivo) e wc. - Outros espaços: hall de entrada, Brinquedoteca, gabinete da Coadjuvante, sala dos Educadores, sala de Educação Especial, secretaria, wc, lavandaria, cozinha, dispensa, arrecadação, parque/jardim, pátio coberto, jardins interiores, sala de contingência, vestiários do pessoal não docente, sala de descanso do pessoal não docente, corredor com armários para arrumação, refeitório e estacionamento.

O Projeto Educativo da Escola tem como finalidade implementar uma Escola Inclusiva de Qualidade e ser uma Escola para a Cidadania. Este projeto, ao focar na implementação de uma Escola Inclusiva de Qualidade e na promoção da Cidadania, estabelece uma base sólida para uma educação que atende às necessidades de todos os alunos e os prepara para serem cidadãos ativos e responsáveis. Este duplo objetivo garante que a educação escolar contribua para a formação de indivíduos completos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade e de promover uma convivência mais justa e inclusiva.

Neste sentido é primordial acompanhar o percurso de cada uma das crianças e alunos a fim de assegurar a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de atitudes e valores, que se traduzem no seu desenvolvimento global e formação integral.

Desta forma, todas as ações e as atividades visam potenciar o percurso formativo das crianças/alunos e o seu processo de desenvolvimento de competências, tendo em

conta os seguintes princípios orientadores: desenvolvimento pessoal e social, criatividade, equidade, inclusão e inovação.

No que concerne ao desenvolvimento pessoal e social pretende-se que cada criança/aluno seja autónoma e que tenha uma participação ativa no processo de ensino/aprendizagem, partindo das diferentes culturas e conhecimentos, usufruindo dos recursos da comunidade. Em relação à criatividade esta manifesta-se através da expressão de sentimentos e emoções fomentando o espírito crítico e reflexivo. A equidade apresenta-se na descoberta da identidade de cada um e em criar percursos adequados e adaptados a cada criança garantido o sucesso e a articulação do saber. No que diz respeito à inclusão é importante a aplicação de medidas que vão ao encontro das necessidades de cada aluno no processo de aprendizagem e de socialização. Por último, a nível da inovação espera-se formação de cidadãos para uma sociedade dinâmica e em mudança (Projeto Educativo de Escola, 2021-2025).

6.3. Caraterização da Sala

A sala do 2.º B situava-se no segundo piso do edifício educativo e era ampla, recebia muita luz exterior e era espaçosa, contendo alguns armários ao fundo da sala onde os alunos deixavam grande parte dos seus materiais. A sala possuía um placar no lado direito onde ficavam expostos alguns trabalhos relacionados com as Expressões Artísticas.

Zabalza (2001) salienta que existe uma necessidade de planificar e gerir os espaços, uma vez que o ambiente na sala de aula é um poderoso fator que facilitará ou inibirá as aprendizagens e deverá estar organizado tendo em vista as atividades a realizar. A planificação e gestão dos espaços na sala de aula são fundamentais para criar um ambiente que facilite as aprendizagens. Um ambiente bem pensado e gerido pode incentivar a concentração, a interação e a autonomia dos alunos, enquanto um ambiente inadequado pode inibir a aprendizagem. Portanto, é essencial que o docente considere cuidadosamente como organizar e utilizar o espaço da sala de aula para maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, a organização desta sala poderia ser melhorada, favorecendo o trabalho cooperativo e estimulando a aprendizagem em grupo, uma vez que se trata de um grupo com diferentes potencialidades e dificuldades.

A organização da sala foi pensada pela Professora Cooperante, sendo as mesas organizadas individualmente e em quatro filas. Ao longo do dia, a maioria das atividades decorriam nesta sala que pertencia apenas a esta turma, refletindo-se numa mais-valia, uma vez que os seus pertences se encontravam organizados naquele espaço.

Figura 12. *Sala de aula do 2.º B*



6.4. Organização do tempo

Na Matriz Curricular do DL n.º 55/2018 a carga horária das áreas disciplinares traduz-se numa orientação, gerida por cada escola, através da redistribuição dos tempos fixados nas matrizes, adequando-se à necessidade de cada grupo. Deste modo, a Instituição B, definiu (quadro 5) o seguinte horário para a turma do 2.º ano B:

Quadro 8. *Carga horária do 2.º ano B*

	2.ª F	3.ª F	4.ª F	5.ª F	6.ª F
Aulas Curriculares 8 H 30-13 H 30	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português	Estudo do Meio
	Português	Biblioteca/Cidadania (9h30-10h30)	Matemática	Português	Música (9h30-10h30)
	Lanche				
	Educação Física (11h-12h)	Português	Inglês (11h-12h)	Matemática	Português/Apoio ao Estudo
	Matemática	Matemática	TIC/Apoio ao Estudo (12h-13h)	Estudo do Meio	Matemática

O horário das disciplinas curriculares de Português, Matemática e Estudo do meio eram flexíveis dependendo dos conteúdos e trabalho dos alunos. A Educação para a Cidadania, Apoio ao Estudo e Artes Visuais eram integradas nas áreas do Português, Estudo do Meio e Matemática, consoante o tema a trabalhar. Por sua vez, as TIC eram trabalhadas em interdisciplinaridade com as áreas curriculares.

6.5. Caracterização da Turma

A turma onde realizei a PPII contava com um total de 17 alunos, sendo 8 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos. É uma turma com alguma heterogeneidade e caracteriza-se por curiosa, interessada e participativa. Alguns alunos

usufruía de medidas universais de suporte à aprendizagem, possuindo acompanhamento diariamente nas aulas e também nos momentos de avaliação.

De um modo geral, é uma turma assídua, interessada, trabalhadora e pontual. Alguns alunos costumam chegar atrasados à escola e revelam comportamentos inadequados e perturbadores na sala de aula perturbando, por vezes, outros colegas e as atividades. Alguns dos comportamentos destas crianças eram fundamentados pelo facto de virem de contextos familiares desfavorecidos, não tendo apoio, nem incentivo dos pais, em tudo o que diz respeito ao meio escolar.

Na área do Português, em geral, caracterizam-se por ser um grupo interessado que memoriza bem os textos apresentados, identifica as vogais, os ditongos e consoantes já estudadas, lê e escreve palavras e frases simples e de forma silabada. No entanto, existem alguns alunos que necessitam, constantemente, da ajuda do professor na realização das mais diversas tarefas, são capazes de ler com muita ajuda, mas apresentam muitas dificuldades na escrita. Deste modo, alguns alunos já leem fluentemente e mostram grande interesse por histórias e livros, enquanto outros ainda estão a desenvolver as habilidades básicas de decodificação e compreensão de textos.

Nas restantes áreas a turma tem um bom ritmo de aprendizagem e mostram maior interesse por atividades criativas e inovadoras. Para tal, no decorrer desta prática priorizei o trabalho colaborativo e em equipa estimulando aprendizagens significativas no grupo.

Figura 13. Foto da turma do 2.º B



6.6. Projeto de Investigação-Ação

6.6.1. Questão-Problema da Investigação

Durante o período de observação, observei o método de trabalho da professora cooperante, bem como as potencialidades e dificuldades do grupo em geral. A maior dificuldade residia na área do Português onde pude constatar que este grupo apresentava imensas dificuldades relativamente à leitura de textos, na escrita de algumas frases e, consequentemente, à construção de textos.

Desta forma, verifiquei que estes alunos apresentavam vários erros ortográficos e ainda alguma incoerência no que diz respeito à sequência lógica das suas produções escritas. Além do mais, é possível verificar que alguns alunos possuem falta de motivação, imaginação e criatividade.

Nesta linha de pensamento, defini a seguinte questão de Investigação-Ação: **Que estratégias implementar para motivar os alunos do 2.º B para a produção de textos escritos?**

Para tal, nos momentos de planificação, procurei sempre ir ao encontro das necessidades e preferências dos alunos, considerando sempre as dificuldades e inseguranças dos mesmos. No que concerne às estratégias utilizadas, procurei que estas fossem apelativas, lançando diversos desafios para uma aprendizagem significativa e eficaz. Tive precaução em não recorrer somente aos manuais e dei a conhecer à turma materiais didáticos, com o intuito de fugirmos à rotina. “O professor deverá ter sempre presente que a sua atuação marcará decisivamente a criatividade dos seus alunos.” (Martins et al., 1991, p.43).

6.6.2. Estratégias de Intervenção

As propostas foram diversificadas e tinham como objetivos principais: a construção de diferentes tipos de texto, atividades potenciadoras da escrita colaborativa para estimular a criatividade, apresentar estratégias que levem os alunos à escrita criativa e, por fim, atividades de reflexão e crítica das suas próprias produções.

As estratégias dizem respeito aos aspetos estabelecidos nas *Aprendizagens Essenciais para o 2.º ano de Escolaridade* alusivos à Escrita. Deste modo, ao longo do 2.º ano do Ensino Básico pretende-se desenvolver a “competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Aprendizagens Essenciais – Português, 2018, p.3). Ainda é esperado o aluno “Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).” / “Proceder à revisão de texto, individualmente ou em grupo após discussão de diferentes pontos de vista.” (Aprendizagens Essenciais – Português, 2018, pp. 8-9).

Desta forma, as atividades foram planeadas tendo em conta os objetivos a alcançar para o determinado ano de escolaridade e contemplando o trabalho cooperativo, o recurso a materiais didáticos e o trabalho autónomo.

6.7. Momentos de Aprendizagem

Em conformidade com a questão “Que estratégias implementar para motivar os alunos do 2.º B para a produção de textos escritos?” irei destacar algumas das atividades que desenvolvi com a turma com o intuito de melhorar o problema identificado.

a) Story Cubes

Esta atividade foi planificada na quarta semana de intervenção com o intuito de melhorar a principal problemática daquele grupo: a construção de textos. Os “*Story Cubes*” ou Cubos de História despertaram interesse por parte dos alunos à primeira vista, tratando-se de uma atividade criativa para a construção de uma história.

Uma vez que estes cubos eram desconhecidos por todos, expliquei como os deveríamos utilizar e, de seguida, construímos uma história oralmente em grande grupo, na qual, alguns lançavam os cubos e outros iam dando continuidade à história, estimulando a imaginação. À medida que a história ia sendo construída, era pedido, aleatoriamente, que alguém recontasse a história até ao momento, exigindo a atenção dos alunos. O resultado obtido foi:

Diário de Bordo, 4 de maio de 2022

*Era uma vez um **dragão** muito malvado que queria comer todas as pessoas da cidade. Um dia esse dragão chegou a um **colégio** e devorou todas as crianças, exceto a filha do **rei**. O rei ficou muito chateado e mandou reforços para salvar a sua filha. A caminho do colégio encontrou uma **poção**.*

*Quando o rei chegou à escola com os seus reforços, abriu a barriga do dragão, tirou todas as crianças de lá de dentro, deu a poção a todos e as crianças voltaram a viver. Quando o dragão voltou a acordar estava numa **ilha deserta** com apenas uma criança. Ele estava triste e arrependido. Começou a brincar com aquela criança e, de repente, encontrou um **bule mágico** e pediu 3 desejos: voltar para a terra, ser amigo de toda a gente e ter um bom coração! Fim! (as palavras que se encontram a negrito, correspondem às imagens que saíram nos cubos). Para um primeiro momento, o resultado foi positivo e diversificado.*

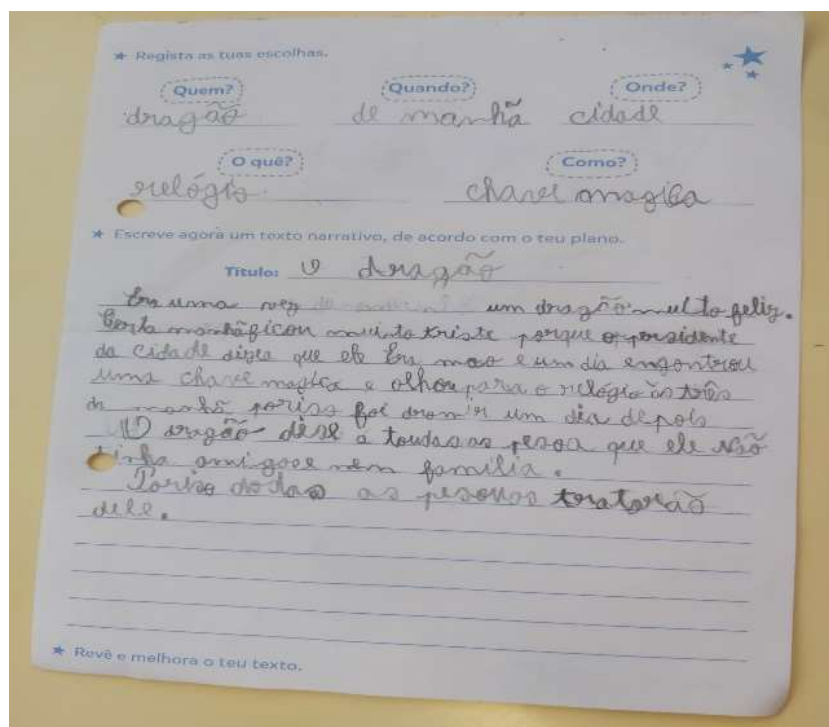
Com o objetivo de cada um praticar a construção de textos de forma individual, facultei a planificação de seis cubos a cada aluno. Primeiramente, coloriram os desenhos presentes em cada face e, por fim, realizaram as dobragens e com auxílio, montaram os cubos. Esta atividade demorou mais do que o esperado pois “A turma demorou na pintura dos desenhos pois estavam a utilizar cores de feltro, o que tornava este processo mais demoroso.” (*Diário de Bordo, 4 de maio de 2022*).

Num momento posterior, os alunos deram início à construção dos textos através do lançamento dos cubos. No entanto, as dificuldades eram visíveis por parte de algumas crianças no que concerne, principalmente, à criatividade e imaginação, sendo necessário o apoio constante do adulto.

Figura 14. *Story Cubes*



Figura 15. Texto de um aluno construído através dos Story Cubes



Esta atividade teve algumas fragilidades, nomeadamente, na gestão de tempo na construção dos cubos e havia a necessidade de um maior prazo para produzir os textos e partilhá-los. Deste modo, na semana seguinte, deu-se a conclusão desta atividade.

Os *story cubes* promovem a criatividade ao desafiar os alunos a criar histórias a partir das imagens que aparecem nos dados. Isto permite estimular a imaginação das crianças, ajudando no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, ao mesmo tempo em que incentiva a expressão de ideias de forma coerente e estruturada.

Além disso, os *story cubes* são uma ferramenta eficaz para melhorar as capacidades na construção de textos, uma vez que é necessário organizar personagens e outros aspetos de maneira sequencial e lógica e ainda contribui para o desenvolvimento da compreensão textual, pois os alunos aprendem a identificar elementos essenciais de uma história, como início, meio e fim.

Outra vantagem desta atividade é a colaboração e interação entre os alunos, especialmente quando usados em atividades em grupo, levando à partilha de ideias e diferentes perspetivas surgindo histórias criativas.

Por fim, os *story cubes* são uma ferramenta versátil que pode ser adaptada para abordar diferentes temas e conteúdos curriculares, tornando as aprendizagens mais envolventes e relevantes. Ao integrar esta atividade na sala de aula, o professor pode criar experiências de aprendizagem memoráveis e eficazes, incentivando o entusiasmo pela leitura, escrita e criatividade desde cedo.

b) Texto Dia da Mãe

No decorrer desta prática, um outro momento decorrente da construção de textos foi o tão aguardado Dia da Mãe. No dia 27 de abril de 2022, iniciei a aula lançando a questão do que se celebrava no próximo domingo. A maioria da turma tinha conhecimento que era o Dia da Mãe.

Neste sentido, a proposta para este dia foi a construção de uma lembrança para as mães. Uma vez que esta atividade envolveria a expressão plástica, nomeadamente, a pintura e o recorte “A turma ficou entusiasmada” (*Diário de Bordo, 27 de abril de 2022*).

Anteriormente ao recorte e à pintura, cada aluno realizou no seu caderno um texto para a sua mãe e à medida que terminavam eu, ou a professora cooperante, ajudamos cada um a corrigir alguns erros ortográficos e na construção de frases. Numa fase posterior, copiaram para o trabalho final, recortaram e pintaram o postal.

Pude notar que alguns estavam realmente entusiasmados por estar a realizar algo para oferecer a alguém com um papel tão significativo. No entanto, alguns alunos queriam apressar-se no texto para poderem passar à fase seguinte. Estes alunos necessitaram de auxílio na construção do texto, através de algumas questões sobre o que sentiam pela mãe, o que gostavam de fazer com ela, entre outros aspetos.

Figura 16. Exemplos de textos alusivos ao Dia da Mãe

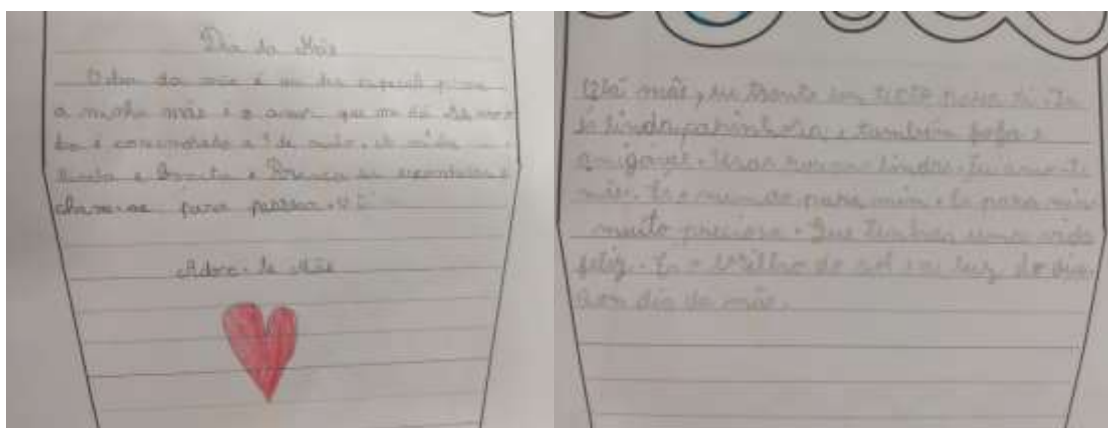


Figura 17. Produção final do trabalho do Dia da Mãe



É perceptível que, quando pedimos às crianças a redação de um texto relacionado com algo de que elas gostam, neste caso, a figura materna, estes revelam muito interesse e satisfação na construção dos mesmos. Esta atividade decorreu de forma positiva, a gestão de tempo foi cumprida e a tarefa foi concluída por todos, sem exceção.

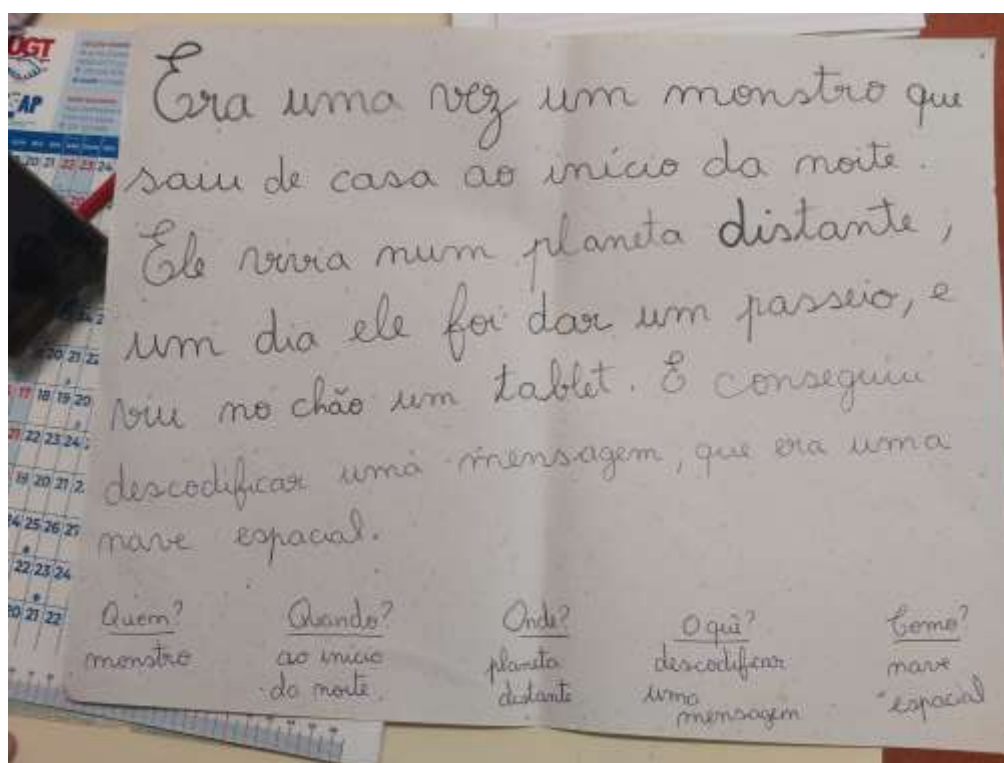
c) Melhoramento de texto

A melhoria de um texto era algo que achei por bem realizar em grande grupo, uma vez que, quase na reta final desta prática, senti que esta ainda era uma fragilidade da turma que necessitava de um trabalho contínuo.

Deste modo, a melhora de um texto de um aluno, não o identificando, foi uma atividade enriquecedora para relembrar à turma a estrutura de um texto, entre outras regras. Visto que estes alunos apresentam dificuldades em enquadrar uma história com introdução, desenvolvimento e conclusão, achei por bem, trabalhar este aspeto com os mesmos. A avaliação de uma produção escrita deve ser realizada em conjunto e sempre numa perspetiva construtiva (Santos M. E., 2008).

O texto inicial continha apenas três frases (figura 18). Antes de começarmos a melhorá-lo, relembramos as partes constituintes de um texto, nomeadamente, a introdução, desenvolvimento e conclusão.

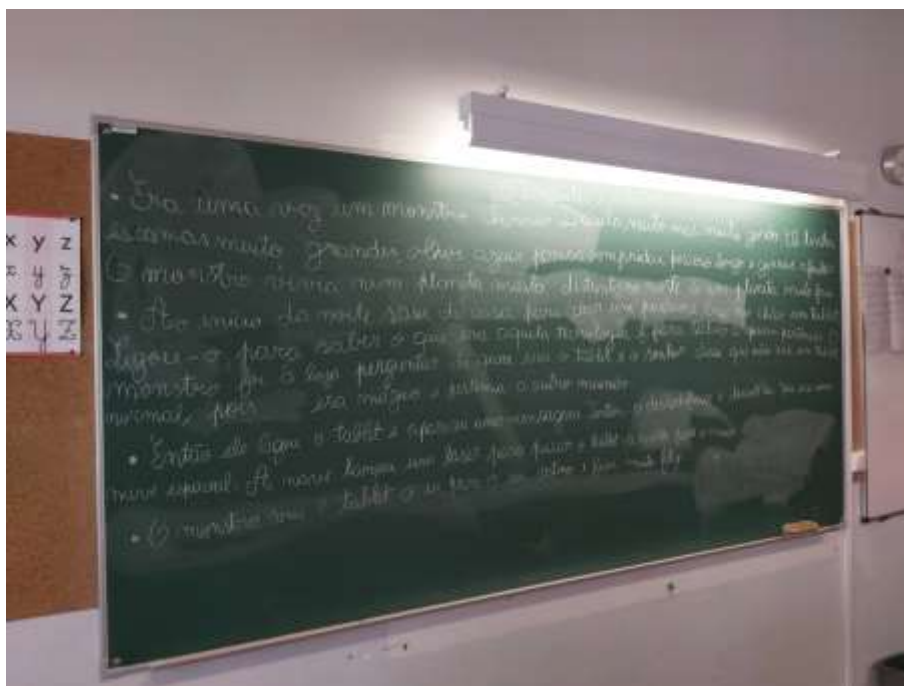
Figura 18. *Texto inicial a melhorar*



Na introdução tivemos o cuidado de caracterizar a personagem e o meio onde esta vivia. No desenvolvimento, apresentamos um problema e, por fim, na conclusão, apresentamos a solução e um final feliz. A partir desta atividade, surgiu um texto com coerência e completo. Por fim, os alunos passaram esse texto para o caderno e lemos o texto inicial e o texto melhorado, de forma a observarmos as diferenças. O intuito desta

atividade consistiu em perceber como é sempre possível enriquecer e aperfeiçoar as nossas produções textuais.

Figura 19. *Texto melhorado*



Em concordância com Pires (2002, p.121), “escrever exige motivação, orientação, reflexão e sobretudo a capacidade de (re)encontrar o caminho e (re)começar.”. Assim sendo, é crucial prestar apoio e orientação aos alunos para que estes, posteriormente, tornem-se autónomos. O melhoramento deste texto fez com que houvesse diferentes ideias e opiniões, onde todos colaboraram para o resultado e relembaram e adquiriram saberes fundamentais à escrita de textos.

6.8. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB

No decorrer do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico o processo de reflexão traduziu-se num trabalho contínuo e ativo. Deste modo, segue-se a presente

reflexão crítica onde se pretende transparecer algumas das considerações efetuadas no decorrer da observação e intervenção no grupo do 2.ºB.

Neste sentido, considero que o período de observação e intervenção foi crucial para entender as características desta turma, assim como seus interesses e necessidades. Além disso, foi possível identificar as dinâmicas de interação que se desenvolveram ao longo dos processos de aprendizagem. Utilizando entrevistas informais, diários de bordo e registos fotográficos, foram obtidos conhecimentos essenciais para planificar a ação educativa de maneira contextualizada, flexível e integradora.

De acordo com Portugal e Laevers (2010), a elaboração intencional do processo educativo requer que o professor adote uma postura reflexiva, e a observação desempenha um papel fundamental nesse contexto. Através da observação, o educador pode obter uma visão mais abrangente dos eventos espontâneos que ocorrem na sala de aula, o que permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas do grupo. Esta prática também facilita a continuidade das iniciativas das crianças, promovendo um ambiente de aprendizagem mais integrado e que responde às necessidades do grupo.

De um modo geral, acredito que desempenhei um papel positivo ao longo da minha intervenção na turma do 2.ºB, procurando sempre ir ao encontro das necessidades e preferências dos alunos, considerando sempre as dificuldades e inseguranças dos mesmos, no momento de planificar e agir. Assim sendo, procurou-se desenvolver atividades que permitissem às crianças aprender explorando e questionando o mundo ao seu redor. Foram promovidas oportunidades para que pudessem experimentar, manipular e observar diversos materiais didáticos, proporcionando uma aprendizagem ativo e interativa.

Nesta linha de pensamento e com o intuito de responder à questão de investigação “*Que estratégias implementar para motivar os alunos do 2.º B para a produção de textos escritos?*”, Vygotsky declara que “O sentido e a importância da criação literária residem no facto de ela permitir à criança fazer uma viragem brusca no desenvolvimento da imaginação criativa, imprimindo uma nova direção à sua fantasia que permanecerá para o resto da vida.” (Vygotsky, 2012, p.113). Deste modo, ao longo da Prática Pedagógica, procurou-se estimular o grupo nesta vertente da imaginação e criatividade, oferecendo inúmeras atividades que envolvessem a produção de textos de formas lúdicas e dinâmicas.

Relativamente à área de Estudo do Meio, os alunos tiveram a possibilidade de realizar várias experiências no âmbito da Matemática estes também manusearam pentaminós, o sistema monetário, entre outros materiais. No que toca à área do Português, dei mais enfoque à questão da construção de textos trazendo propostas diferentes das tradicionais. Ainda tive a oportunidade de dinamizar as aulas de TIC, oferecendo aos alunos momentos de prazer na realização de jogos através do computador, como forma de sistematizar os conteúdos abordados em sala de aula. Por fim, sempre que possível, tentei integrar também as Artes Visuais nas nossas aulas, área em que os alunos revelam muito gosto e motivação.

No que concerne à avaliação, durante as aulas observei diretamente o empenho de cada aluno, a autonomia, a responsabilidade, o respeito pelo outro, entre outras características. Utilizei também algumas Técnicas de Avaliação Formativa, nomeadamente, a Caça ao Intruso e Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída. Estas duas técnicas foram utilizadas em diferentes momentos, no entanto, permitiram-me obter informações válidas e confiáveis acerca da aprendizagem dos alunos. Segundo Gómez “Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os resultados de testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação.” (Gómez, 2006).

Uma fragilidade que, ao longo da prática, consegui melhorar, consideravelmente, foi a gestão do tempo na realização das atividades. No entanto, consciente da importância de uma boa gestão do tempo para o meu desempenho profissional e para a qualidade do ensino que oferecia aos alunos, decidi implementar estratégias simples, como a organização de um cronograma semanal detalhado, onde definia tempos específicos para cada atividade, respeitando, sempre que possível, as preferências e o ritmo de cada aluno.

Como forma de encerramento desta reflexão crítica, quero ressaltar que a Prática Pedagógica II foi uma experiência muito importante para a futura prática profissional. Como futura professora, acredito que cada experiência prática com as crianças nos oferece uma oportunidade contínua de aprendizagem sobre como educá-las, e esta experiência permitiu-me ter um contacto com esta realidade próxima.

Capítulo VII – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

7.1. Caraterização do Meio Envolverte

A freguesia onde decorreu a PP III é conhecida por uma série de elementos que evocam a história da Ilha da Madeira, desde o tempo das descobertas. Nas zonas circundantes à escola temos uma grande variedade de serviços, monumentos civis, centros comerciais, monumentos religiosos e militares.

Relativamente à cultura, lazer e património existem padarias, posto de combustível, supermercados, bancos e diversas lojas. No que toca à educação e ensino a freguesia possui diversos estabelecimentos de ensino e é detentora de espaços verdes abertos à população.

Deste modo, o edifício educativo em questão encontra-se bem localizado pois a freguesia oferece diversidade de estabelecimentos que possibilitam a realização de visitas de estudo e permitem aos alunos complementar e enriquecer os conteúdos abordados na instituição pelos docentes e educadores.

7.2. Caraterização da Instituição Educativa C

A Instituição Educativa C apresenta um horário de funcionamento das 8:30h às 18:30h. Atualmente, nesta escola, existem duas salas para Educação Pré-Escolar e oito turmas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. As turmas são organizadas em dois turnos: de manhã, são frequentadas pelos alunos do 1.º e 2.º anos, enquanto à tarde, pelos alunos do 3.º e 4.º anos. No turno contrário, usufruem de atividades de enriquecimento do currículo.

A escola apresenta os seguintes espaços físicos: 4 salas do 1º ciclo, com mobiliário adaptado às atividades escolares; 2 salas da Educação Pré-Escolar; 1 sala de Biblioteca; 1 sala de Expressão Plástica; 1 sala de Expressão Musical e Dramática/ Áreas Artísticas; 1 sala de Informática; 1 sala de atendimento aos Pais/ Secretaria; 1 sala de Professores/

Sala de Apoio; 1 gabinete destinado a Direção da Escola e respetiva documentação; uma cantina, sendo esta caracterizada por um espaço amplo, bem iluminado, adaptado ao seu funcionamento; um campo vedado para atividades desportivas e aulas de Educação Física e Motora; espaços recreativos, sendo estes constituídos por um recinto aberto com parque infantil e um pequeno recinto coberto, para os alunos praticarem atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva; arrecadações e balneários, sendo estas instalações de apoio ao desporto escolar; 7 casas de banho (1 adaptada para pessoas com mobilidade reduzida) e jardins. De salientar ainda que todo o recinto escolar tem acesso à internet e as salas curriculares e de enriquecimento curricular têm computador, tela e projetor, o que se constitui numa mais-valia.

A escola possui ainda acordos e parcerias com a Câmara Municipal do Funchal, no que diz respeito à manutenção de equipamentos e espaços verdes; na participação em múltiplas atividades lúdicas e recreativas, como o Projeto Educativo Municipal, e ainda participação em eventos/formação municipais; com a Junta de Freguesia, nomeadamente em apoios financeiros para diversas atividades/projetos/convívios e, com a EB1/PE da Cruz de Carvalho e Conservatório – Escola das Artes da Madeira, no que concerne a competições de atletismo e jogos e intercâmbios artísticos.

O Projeto Educativo de Escola que se encontra em vigor diz respeito ao quadriénio de 2019-2023 e pode ser acedido através do site da escola. O PEE tem definidos como princípios o ensino de qualidade; a justiça e equidade; a inclusão; a igualdade de oportunidades, o respeito pelas diferenças; a valorização e integração cultural e, a cooperação com a comunidade/parcerias. Os valores defendidos pela escola com base nos princípios definidos visam promover o Respeito, a Solidariedade, a Justiça, a Competência, a Cooperação, a Responsabilidade e a Exigência. No que diz respeito à missão, este estabelecimento educativo tem por lema “Por uma escola intercultural”, onde pretendem prestar um serviço educativo de excelência, promovendo um ensino de qualidade para todos e cada um dos alunos, contribuindo para que todos possam adquirir as aprendizagens essenciais, articuladas com as competências exigidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e consequentemente o sucesso escolar. Por fim, o PEE tem definido como visão a ambição de ser uma escola onde todos se sintam felizes, com vontade de aprender, descobrir e criar, aberta à comunidade, numa dinâmica de partilha, colaboração e de acesso equitativo, quer aos recursos, quer às aprendizagens, rumo ao sucesso escolar dos alunos.

No que concerne às nacionalidades dos alunos, esta é muito diversificada, contendo alunos, para além de portugueses, vindos de outros países como a Venezuela, Brasil, Rússia, Bielorrússia, Nepal, Itália, Reino Unido, República Checa, Roménia e Panamá. A escola destaca ainda que procura dar a resposta educativa mais adequada de forma a garantir a plena integração e acesso ao currículo destes alunos, mobilizando quer recursos humanos como materiais para que estes alunos sejam capazes de aprender, valorizando as suas culturas de origem, enriquecendo o legado cultural da escola.

7.3. Caraterização da Sala

A sala onde desenrolou-se a PP III possuía as mesas dispostas em grupos de cerca de 4 elementos em cada. A disposição da sala era esta, mas as dinâmicas eram diversificadas consoante as atividades e/ou as necessidades de cada aluno para a realização das tarefas. A sala tinha um espaço amplo e a disposição das mesas favorecia a circulação dos alunos pelo espaço. Além disso, a sala dispunha de muita luminosidade natural por possuir amplas janelas, dois quadros de ardósia e um quadro interativo.

No que diz respeito à arrumação, os materiais dos alunos e da escola encontram-se arrumados em armários ao fundo da sala. Os placares da sala continham cartazes informativos acerca dos conteúdos lecionados fornecidos por editoras de manuais e alguns dos trabalhos realizados pelos alunos na sala de aula. Além disso, a sala tinha uma pia de lavar as mãos. Os alunos utilizavam-na no início da aula para encher as garrafas de água e no lanche para lavar as mãos, pois este acontecia neste espaço.

7.4. Organização do tempo

No que toca à organização do tempo na turma do 4.º A, a escola manteve, como habitual, os 3.º e 4.º anos de escolaridade no turno da tarde (quadro 6). O horário apresentado é ajustado de acordo com os objetivos e conteúdos a serem lecionados, em coordenação com a professora cooperante. Este tipo de abordagem permite uma

adaptação dinâmica para garantir que o ensino seja eficaz e que haja uma conexão coerente entre os diferentes assuntos abordados.

A flexibilidade na gestão do tempo permite atender às necessidades específicas da turma, garantindo que as horas semanais dedicadas a cada área de estudo sejam mantidas, ao mesmo tempo em que se mantém a coerência entre os tópicos abordados. Este método leva a eficácia do ensino, priorizando a adaptação às necessidades dos alunos e aos objetivos estabelecidos.

Quadro 9. Carga horária do 4.º ano A

Horas	<u>Segunda</u>	<u>Terça</u>	<u>Quarta</u>	<u>Quinta</u>	<u>Sexta</u>
13h30 – 14h30	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	INGLÊS (14h30-15h30)	MATEMÁTICA
14h30-15h30	EDUCAÇÃO FÍSICA (14h30-15h30)	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	DAC- EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ARTES VISUAIS PORTUGUÊS ESTUDO DO MEIO	MATEMÁTICA
15h30-16h00	<i>INTERVALO</i>				
16h00-17h00	TIC (16h00-17h00) ESTUDO DO MEIO PORTUGUÊS MATEMÁTICA APOIO AO ESTUDO	INGLÊS (16h00-17h00)	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ESTUDO DO MEIO
17h00-18h00	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA MÚSICA (17h00-18h00)	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ESTUDO DO MEIO
18h00-18h30	PORTUGUÊS	ESTUDO DO MEIO	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ESTUDO DO MEIO
CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO					

7.5. Caracterização da Turma

Este grupo perfaz um total de 22 alunos, sendo 11 do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. Caracteriza-se por ser uma turma com alguma heterogeneidade, sendo que estes alunos se encontram em

diferentes níveis de aprendizagem. Além do mais, existem algumas crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão com dificuldades acrescidas.

No âmbito das Artes/Expressões, na generalidade, os alunos demonstravam imenso interesse e colaboravam nas propostas. É uma turma com algumas dificuldades, no entanto, demonstram motivação para ultrapassar as eventuais dificuldades que possam surgir. O gosto pelas Expressões é notório. A turma demonstra interesse, empenho e autonomia durante a realização das atividades quer de Educação Musical, quer de Expressão Físico Motora, ou qualquer outra vertente. O trabalho realizado com este grupo, até então, foi contínuo. É visível que a maioria possui bases sólidas relativamente a estas temáticas, o que revela um bom trabalho realizado pelos docentes desde os primeiros anos de vida da criança.

No que concerne a Expressão Físico Motora, caracteriza-se por ser uma turma, na maioria, monótona. Apenas alguns alunos praticam futebol e duas alunas praticam ginástica. A restante turma não pratica qualquer tipo de desporto a não ser nas aulas de Educação Física. De salientar que têm gosto na aprendizagem de novos jogos e aderem bem às propostas do docente.

Relativamente à Educação Musical, esta é uma paixão da turma. A Música é algo presente no quotidiano destas crianças. Em contexto de sala de aula, por vezes, existem momentos em que os alunos cantam, enquanto realizam atividades de Artes Visuais, solicitam a reprodução de canções.

Em geral, a turma demonstra interesse e curiosidade nas atividades propostas, mostrando entusiasmo em explorar novos conteúdos e desafios. Além disso, os alunos cultivam um ambiente de respeito mútuo, onde valorizam as ideias e opiniões uns dos outros, contribuindo para um clima de aprendizagem inclusivo.

7.6. Momentos de Aprendizagem

Ao contrário das Práticas Pedagógicas, realizadas anteriormente, não existiu a definição de nenhuma questão-problema. Na fase de observação, foi possível perceber algumas das potencialidades e dificuldades, presentes naquele grupo. Deste modo, a

abordagem de ensino teve como foco o aluno e os seus desejos e necessidades, articulando os conteúdos programáticos a abordar.

a) Experiência: Como decodificar uma mensagem secreta?

Esta atividade desenrolou-se a partir de um conteúdo de Estudo do Meio, nomeadamente, os povos primitivos e os meios de comunicação utilizados pelos mesmos (a pintura rupestre e, mais tarde, a carta).

Forneci a cada aluno um protocolo da experiência a realizar e iniciámos a leitura para perceber que passos deveríamos seguir e que materiais utilizar. Após esta fase, de forma oral, os alunos partilharam as suas previsões, ou seja, o que aconteceria à folha com uma mensagem escrita com sumo de limão quando esta fosse submetida ao calor. As opiniões acerca do resultado eram opostas, ou seja, uns disseram com toda a certeza que a mensagem não apareceria no papel, outros afirmavam que sim, outros encontravam-se muito duvidosos do que realmente aconteceria.

Para a realização da experiência, distribuí por todos os grupos um recipiente com sumo de limão, um cotonete e uma folha branca a cada um dos alunos. Cada criança teve a liberdade de desenhar, recorrendo ao cotonete e ao sumo de limão, o que quisesse. Sentia-se a ansiedade e curiosidade pela conclusão dos procedimentos para observar o que aconteceria. De seguida, à medida que terminavam os desenhos, acendi uma vela e passei pelos grupos e “os alunos ficaram fascinados com os resultados visíveis” (*Diário de Bordo, 22 de novembro de 2022*).

Esta experiência decorreu de forma positiva e teve muita aderência por parte da turma. Em geral, mostraram-se participativos, interessados e curiosos. Além disso, as atividades experimentais são dos momentos preferidos deste grupo.

Figura 20. Apresentação dos materiais da experiência



Figura 21. Momento de submeter a folha ao calor



Figura 22. Resultados da experimentação



b) Atividade experimental: O Decímetro Cúbico

No dia 2 de novembro de 2022, introduzimos a temática sobre o volume/capacidade, conforme é esperado no domínio da *Geometria e Medida*: compreender o que é a capacidade de um recipiente; medir a capacidade de um recipiente, usando unidades de medida convencionais (litro); e estimar a medida de capacidade de recipientes, utilizando unidades de medida convencionais.

Sendo este um tema de difícil compreensão, recorri a situações concretas e reais para abordar este tema na sala de aula. Neste sentido, questionei aos alunos o que entendiam por Volume e Capacidade e, através de uma chuva de ideias registamos no quadro os conhecimentos prévios dos alunos: “volume é uma coisa grande” / “capacidade é o que cabe em alguma coisa” (*Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022*). Foi possível observar que já existiam algumas noções acerca da definição destes termos.

A experiência realizada intitulou-se “O volume está relacionado com o espaço?”. Primeiramente a turma teve conhecimento dos materiais a utilizar, nomeadamente, um prato, um recipiente, água e uma maçã. De seguida e em grande grupo, seguimos os passos revelados no protocolo: um aluno encheu o recipiente com água e colocou em cima de um prato. A questão desta experiência era “O que acontecerá ao colocar a maçã dentro do recipiente?” onde surgiram algumas respostas, tais como, “a maçã vai afundar”, “a água do recipiente vai derramar para o prato”, “a maçã vai ficar por cima da água” (*Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022*).

Numa fase posterior, um aluno colocou a maçã dentro do recipiente e observamos o acontecimento: a água transbordou o recipiente, o que nos levou a concluir que o volume ocupa espaço. Para concluir esta fase, registamos o observado e confrontamos com as previsões iniciais, por meio de um diálogo.

Com o intuito de relacionar o volume com a capacidade, apresentei à turma um cubo de cartolina com 1dm^3 e questionei qual seria a capacidade daquele cubo. Para tal, recorremos a um cubo de plástico com 1dm^3 e a copos medidores. As medidas de capacidade já eram do conhecimento deste grupo e, desta forma, escolheram que o copo a utilizar seria o de 100 mililitros. Apresentei um litro de água numa garrafa e questionei se aquela água levaria no cubo, onde a maioria das respostas foram negativas.

Em grande grupo, vertemos a água, através do copo de 100 ml para o cubo e, à medida que vertíamos um copo, registávamos no quadro. Por fim, os alunos observaram que o líquido que se encontrava na garrafa coube no cubo, o que nos levou a concluir que “num cubo com 1 dm³ leva 1 litro de água” (*Diário de Bordo, 2 de novembro de 2022*).

Esta atividade possibilitou, aos alunos, estabelecer a relação entre volume e capacidade através de um caso concreto realizado em grande grupo e que permitiu que todos observassem e tirassem as suas próprias conclusões. Para concluir, foi realizado o registo destas definições e seguiu-se a prática de alguns exercícios de forma a consolidar o abordado.

Figura 23. *Momento de medir e verter o líquido para o cubo*



c) Monopólio Matemático

A ideia do Monopólio Matemático surgiu, mais uma vez, com o objetivo de fugir ao método tradicional dos manuais escolares. Esta atividade, de carácter lúdico, revelou uma grande adesão por parte da turma como forma de revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação que se aproximava e “os alunos ficaram excitados com o Monopólio” (*Diário de Bordo, 29 de novembro de 2022*).

Antes de iniciarmos o jogo do Monopólio, um dos alunos conhecia o jogo tradicional e explicou à turma como se jogava. Enquanto isso, registei as regras principais

no quadro para que nenhum grupo tivesse dúvidas no momento do jogo. Distribuí um monopólio por cada grupo, as respectivas questões e ainda uma tampa para que cada um escrevesse a inicial do seu nome para poder jogar. Expliquei que, ao longo do jogo, encontrariam questões sobre perímetro, área e conversões. Além disso, existiam também questões problema relacionadas com as mesmas temáticas.

Estava um pouco receosa se o jogo realmente iria resultar ou não. Para minha surpresa, os alunos praticaram a área, o perímetro e as conversões e ainda me chamavam para que confirmasse alguns dos resultados. Utilizaram o caderno de matemática e blocos de notas para a resolução dos cálculos necessários.

Este jogo foi realizado com sucesso e constituiu-se num método recreativo de abordar os conteúdos e captar ainda mais o interesse e a dedicação dos alunos.

Figura 24. *Monopólio Matemático*



Figura 25. *Exploração do jogo e prática dos exercícios*



7.7. Projeto com a Comunidade Educativa⁴

O presente projeto começou com a observação e recolha de dados nas três primeiras semanas da PP III a fim de compreender que grupos tínhamos, de que forma podíamos trabalhar com os mesmos, a disponibilidades das professoras cooperantes para podermos aplicar este projeto em sala de aula e a abertura da professora de Educação Artística para incluir o nosso projeto no programa da Festa de Natal já construído pela mesma.

Após a confirmação de todos os intervenientes que o projeto podia ser aplicado, a professora de Educação Artística referiu que faríamos o número de dança que finalizava a Festa, atribuindo ao nosso momento cerca de 1 a 2 minutos, dada a extensão de todo o ato de Natal já planificado, em que todas as turmas seriam intervenientes.

Seguimos para a escolha da canção. Depois de escolher algumas canções como hipótese, a professora de Educação Artística definiu que teríamos de coreografar a canção Rock Natal, pois acreditava que a canção seria a ideal para o momento. Aceitámos o desafio e começamos a averiguar de que forma podíamos trabalhar a letra, visto que era uma canção um pouco acelerada a nível do canto e da possível movimentação

⁴ Este tópico tem por base o trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Didática das Expressões II, em conjunto com a colega Laura Moniz.

coreográfica, o que podia fazer com que surgissem dificuldades no desempenho dos alunos para cantarem e dançarem dentro dos tempos.

A etapa seguinte, centrou-se no ensino da canção, à qual demos prioridade pois, na nossa perspetiva, ao saber cantar a canção, os alunos têm maior noção dos tempos musicais e conseguem ter uma performance melhor a nível do movimento, seguimos então para o ensino da coreografia. Esta coreografia, imaginada por nós, no ato de ensino e de implementação sofreu algumas alterações, visto que os movimentos mostraram não ser os melhores, nem os mais adequados. Para as alterações, aceitámos ouvir as sugestões dadas pelos alunos, pois, na nossa opinião, é importante o contributo dos alunos, porque sentem que as suas opiniões são ouvidas e ficam mais motivadas e dispostas na concretização da atividade.

Após toda a aprendizagem, começámos a realizar os ensaios, fazendo, em alguns momentos, com cada turma de forma individual e com outras, em conjunto. Ao longo de todo o processo, a professora de Educação Artística demonstrou-se disponível para nos ajudar a aperfeiçoar os movimentos e deu-nos algumas sugestões de melhoria, que tornou o nosso trabalho muito mais eficaz.

Na terceira semana de dezembro, a semana da Festa de Natal, foram realizados ensaios gerais com todas as turmas da escola, com os professores de Educação Artística e TIC. No dia 16 de dezembro foi a apresentação da Festa de Natal, em que a turma do 3.ºA realizou o momento de abertura entoando alguns cânticos de Natal, que apresentaram no Festival de Coros Escolares da Região Autónoma da Madeira, a turma do 4.ºA apresentou o Ato de Natal - Opereta “À Procura de um Pinheiro”, que incluiu a intervenção das restantes turmas do 1.º Ciclo da escola e as duas Salas de Pré e por fim, toda a escola cantou a canção “Quando sentires dentro de ti”. A festa encerrou com a atuação das turmas do 3.ºA e 4.º A com a dança da canção Rock Natal operacionalizada por nós, professoras estagiárias.

A realização deste projeto de Natal caracterizou-se por ser desafiante e complexa. No entanto, as aprendizagens foram significativas, quer para mim, enquanto futura docente, quer para os alunos que fizeram parte do mesmo. Um professor será sempre um eterno aluno, sendo que, a predisposição para aprender é algo que deverá estar sempre presente.

Num futuro próximo, terei em consideração a importância que é desenvolver e estimular as Expressões nos alunos, contribuindo para a construção da personalidade de cada um. Devo ressaltar que realizei, juntamente com a minha colega, um trabalho intensivo para a concretização dos objetivos definidos por nós inicialmente. Sempre que possível, trabalhamos a letra da canção, bem como a coreografia. Em geral, este processo correu bem, pois, pudemos sempre contar com o auxílio das professoras cooperantes e ainda a docente de Expressão Musical, que se revelaram fundamentais ao longo de todo o percurso.

De modo a concluir, considero que as Expressões, têm um papel tão significativo no processo de ensino-aprendizagem como todas áreas curriculares. Para que seja possível alcançar resultados e aprendizagens significativas, é necessário que todos os professores trabalhem como uma equipa e de forma articulada. De acordo com Vasconcelos (2006) o trabalho e as propostas realizadas pelos docentes, em conjunto, traz benefícios às crianças, tais como: assimilação de conhecimentos, experiências e saberes, utilizando-os de forma mais adequada e conforme cada situação.

7.8. Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º do CEB

Concluindo este percurso, considero que adquiri imensas aprendizagens e vivências que levarei, com toda a certeza, no meu futuro profissional e pessoal. Aprendi a adotar uma postura cada vez mais reflexiva, a adotar as estratégias em conformidade com os desejos dos alunos, a trazer aulas dinâmicas e inovadoras à sala de aula, entre outros aspetos.

Primeiramente, devo salientar que a interação que estabeleci com a Professora Cooperante foi extremamente positiva, permitindo-me desenvolver uma Prática Pedagógica sólida, baseada na confiança e na liberdade relativamente às atividades planificadas. Neste sentido, tive a oportunidade de implementar diversas atividades e estratégias diferenciadas durante o estágio, o que enriqueceu a experiência de ensino e aprendizagens tanto para mim quanto para o grupo. A orientação contínua da Professora Cooperante foram cruciais para minha formação profissional, fornecendo-me a segurança necessária para experimentar e inovar em sala de aula.

Por outro lado, alguns desafios também surgiram ao longo do estágio. A falta de tempo disponível foi um dos principais obstáculos, dificultando a execução de todas as atividades planejadas e a adequação das estratégias conforme as necessidades de cada aluno. Além disso, os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos representaram um desafio constante. Esta diversidade exigiu a adaptação das estratégias de ensino, garantindo que todos os alunos pudessem acompanhar e adquirir as aprendizagens necessárias.

No que concerne às estratégias utilizadas durante o estágio, o meu objetivo foi sempre tornar as atividades apelativas e estimulantes para os alunos. Para isso, procurei lançar diversos desafios que promovessem uma aprendizagem significativa e eficaz, estimulando o interesse e a motivação do grupo.

Uma das principais preocupações foi não me limitar ao uso exclusivo dos manuais escolares. Embora este seja um recurso importante, pode levar a que a aprendizagem se torne monótona e previsível. Para tal introduzi uma variedade de materiais didáticos adicionais que pudessem enriquecer as experiências das crianças, tais como, recursos audiovisuais, jogos educativos, atividades práticas e interativas, entre outras.

Ao diversificar os métodos de ensino, consegui criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e envolvente, permitindo que os alunos explorassem os conteúdos de formas diferentes e criativas.

Deste modo, foram introduzidos diversos conteúdos utilizando uma abordagem que incentivava a descoberta por parte dos alunos. Exemplos disso incluem atividades experimentais, desafios matemáticos e a exploração das medidas de capacidade. Além disso, implementei várias estratégias pedagógicas para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, onde se destaca o trabalho cooperativo, o ensino experimental das ciências, as discussões na sala de aula, o uso de materiais manipulativos e a avaliação formativa.

O trabalho cooperativo permitiu que os alunos trabalhassem em grupo, aprendendo a colaborar e a valorizar as contribuições dos colegas. O ensino experimental das ciências envolveu atividades práticas que permitiram aos alunos observar e investigar fenómenos científicos diretamente, promovendo uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados. As discussões na sala de aula proporcionaram um espaço para que

os alunos expressassem suas ideias e debatessem diferentes pontos de vista, enriquecendo a aprendizagem coletiva.

O uso de materiais manipulativos ajudou a tornar conceitos abstratos mais concretos e compreensíveis. A avaliação formativa, por sua vez, foi uma ferramenta essencial para monitorar o progresso dos alunos de maneira contínua, permitindo ajustes nas estratégias de ensino conforme necessário para atender às necessidades individuais de cada um.

Além dessas estratégias, utilizei diversos instrumentos pedagógicos, tais como, a verificação dos conhecimentos prévios dos alunos que se tornou crucial para adaptar as atividades ao nível de compreensão de cada um, garantindo que todos pudessem acompanhar o ritmo das aulas. As atividades colaborativas em pequenos grupos incentivaram a interação e a troca de ideias, promovendo aprendizagens mais significativas. Os mapas de conceitos foram utilizados para organizar e visualizar informações de forma clara, facilitando a compreensão e a memorização dos conteúdos.

Esta abordagem também ajudou a atender os diferentes estilos de aprendizagem presentes na turma, oferecendo múltiplas formas de acesso ao conhecimento e possibilitando que cada aluno encontrasse a maneira que melhor se adequasse às suas necessidades e preferências. Em suma, a minha intenção foi proporcionar uma educação mais rica e diversificada, que promovesse não apenas a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também o desenvolvimento de novas habilidades críticas e criativas. “O professor deverá ter sempre presente que a sua atuação marcará decisivamente a criatividade dos seus alunos.” (Martins, et al., 1991, p.43).

Em resumo, as estratégias e instrumentos foram implementados de forma a garantir que os alunos aprendessem de maneira progressiva e significativa, construindo um conhecimento sólido e duradouro através de uma abordagem ativa e participativa.

Ainda é importante salientar que houve um esforço constante para criar momentos de aprendizagem interdisciplinares. Para tal, eram integradas diferentes áreas de conteúdo nas atividades, permitindo aos alunos ver as conexões entre os diversos temas. No entanto, os conteúdos planificados para cada semana apresentavam desafios para a implementação dessa abordagem interdisciplinar.

Estes desafios surgiam devido à necessidade de cumprir com o currículo estabelecido que muitas vezes segmenta os conteúdos em disciplinas específicas. Mesmo assim, dediquei uma atenção especial a esse aspecto, procurando maneiras criativas de superar as dificuldades e proporcionar uma aprendizagem mais holística.

Este procedimento integrado evitou uma fragmentação do conhecimento, permitindo que os alunos compreendessem como os diferentes conteúdos se interrelacionam. Além disso, essas experiências interdisciplinares ajudaram os alunos a desenvolver habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas, uma vez que precisavam aplicar conhecimentos de várias áreas para resolver os desafios propostos.

Neste sentido, apesar dos desafios na planificação semanal, o compromisso com a aprendizagem interdisciplinar foi mantido. Esse esforço garantiu que os alunos explorassem os conteúdos de forma integrada, proporcionando uma experiência mais rica e completa.

Terminada a reflexão relativa a esta prática, concluí que este estágio foi uma experiência extremamente enriquecedora, permitindo-me aprimorar tanto competências quanto conhecimentos através da prática real. Com esta perspectiva em mente, o meu enfoque foi guiado pela ideia de ir além do ensino tradicional e da transmissão de conhecimentos, procurando, sempre que possível, criar um ambiente no qual os alunos estivessem envolvidos no seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por último, saliento que procurei sempre que os alunos tivessem uma participação ativa e consciente, fomentando também o trabalho colaborativo, incentivando os alunos, reconhecendo seus esforços e valorizando as suas conquistas. Esta PP permitiu-me evoluir o percurso até então e levar aprendizagens a aplicar num futuro próximo.

Considerações Finais

Há cinco anos, iniciava o meu percurso académico numa área em que tanto ambicionava vir exercer funções um dia. Terminada esta etapa, caracterizada por um misto de sentimentos e emoções, destaca-se a sensação de dever cumprido e de superação face a todos os desafios que me fizeram evoluir, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

Ao concluir a última etapa da formação académica, onde descrevi e refleti sobre as três Práticas Pedagógicas, articulando-as com os conceitos teóricos, é crucial realizar uma reflexão, de um modo global, sobre os aspetos positivos e negativos. O contacto efetuado em diferentes escolas, com diversos alunos, Educadores e Professores permitiram-me vivenciar de perto os desafios e as exigências da prática docente, tornando-me capaz de planificar e agir, na valorização dos interesses e necessidades das crianças.

Ao longo dos momentos de aprendizagem, planificados e operacionalizados, no decorrer das Práticas, privilegiou-se a interdisciplinaridade com o objetivo de proporcionar às crianças e/ou alunos aprendizagens significativas, através de atividades experimentais, cooperativas, manipulativas e diversificadas. Além disso, tornou-se necessário adequar, com cada grupo, as estratégias aos seus ritmos de trabalho e aprendizagem, atendendo à sua heterogeneidade.

Nas Práticas Pedagógicas I e II implementou-se a metodologia de Investigação-Ação com o principal objetivo de identificar fragilidades/questões-problema e adotar estratégias que melhorassem ou resolvessem essas questões. Alguns dos contributos significativos da Investigação-Ação podem ser observados em diversas dimensões do processo educativo, incluindo a prática pedagógica, a postura reflexiva do docente e a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens das crianças.

Nesta linha de pensamento, a Investigação-Ação permite que reflitamos criticamente sobre as práticas, identifiquemos áreas a melhorar e implementemos mudanças de forma contínua e sistemática. Isso resulta numa prática educativa mais eficaz e ajustada às necessidades dos alunos. Devo ressaltar que o período em que decorreu o estágio foi insuficiente para obtermos os resultados esperados e que é um projeto que carecia de continuidade por parte da Educadora e das Professoras Cooperantes, assumindo-se assim esse compromisso. No que toca à Prática Pedagógica

III, esta desenrolou-se tendo por base a Metodologia de Trabalho por Projeto, uma abordagem pedagógica focada em problemas ou temas, onde os alunos formularam perguntas, solucionaram desafios em grupo, organizaram e registaram as informações, criaram sínteses e apresentaram os trabalhos desenvolvidos à comunidade escolar. Em ambas as metodologias adotei uma postura crítica e reflexiva e dinamizei atividades lúdicas, criando um ambiente mais propício à aprendizagem.

Adotar uma postura reflexiva durante a Prática Pedagógica foi fundamental para analisar criticamente, para compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem, de modo a ajustar as estratégias para atender de forma mais eficaz às necessidades dos alunos. A reflexão permitiu-me entender as necessidades individuais dos alunos, levando a uma adequação das práticas, garantindo que todos receberam o apoio necessário para desenvolver o seu potencial.

A reflexão incentivou-me a ser mais autónoma e criativa nas abordagens pedagógicas, evitando a utilização excessiva do manual e criando materiais e recursos para que se construísse uma aprendizagem ativa, despertando o interesse e a curiosidade das crianças. Ao explorar diferentes métodos e estratégias, desenvolvi práticas inovadoras e do interesse de cada um dos grupos.

Em suma, encerro um capítulo significativo do meu percurso académico, onde celebro as conquistas e as aprendizagens deste percurso académico. Agora, com o coração cheio de esperança e determinação, inicio uma nova jornada, pronta para transformar o conhecimento em ação e os sonhos em realidade.

Referências

- Alves, M. (2011). *Preferências de Leitura e Motivação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: A perspectiva dos alunos e dos professores*, Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Repositório Institucional da Universidade de Viana do Castelo.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014) *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Camacho, M. J. (2016) Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Diversidades – Estratégias de Inclusão na Escola*, 48, 29-32. https://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/documentos/PublicacoesDRE/Revista_Diversidades/RevistaDiversidades48_Web.pdf
- Cardona, M. (2011). *Educação Pré-escolar ou pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e concepções subjacentes*. Nuances: estudos sobre Educação, v.20 (n.º 21) pp. 141-159. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1102>
- Carnaz, M. (2013). *Da Criatividade à Escrita Criativa*, Instituto Politécnico de Coimbra. Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consultado em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3oprocessual-catarina-castro.pdf>
- Cosme, A. & Trindade, R. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Henry Regnery.

- Faria, E. (2007). *O Estudo do Meio como Fonte de Aprendizagem para o Ensino da História. Concepções de Professores do 1º C.E.B* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Fonseca, E. N. (2012). *Contributos para a Formação do Educador à Luz do Mandato Moral da Escola*. Revista Portuguesa De Pedagogia, (46-2), pp. 9-30.
- Kumar, R. (1996) *Research Methodology A Step-By Step Guide for Beginners*. Sage Publications.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2008). *Métodos De Aprendizagem Cooperativa Para o Jardim-De-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. LIDEL – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Lopes, J. P & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. (2.ª ed.). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Machado, M. (2012). *Melhores práticas psicológicas, maior qualidade de ensino*. (2.ª ed.). Edições Vieira da Silva, Lda.
- Machado, S. (2012). *A escrita criativa no 1.º Ciclo*, Instituto Politécnico de Beja. Repositório do Instituto Politécnico de Beja.
- Mancini, A. (2015). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel* (resenha). Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. https://www.academia.edu/14816712/RESENHA_APRENDIZAGEM_SIGNIFICATIVA
- Martins, M. A., Gomes, A., Cavacas, F., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J., & Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa - 3.º Nível*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e profissão*. EDIÇÕES SÍLABO, LDA.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Moreira, M. (2006). *Organizadores prévios e aprendizagem significativa (Advanced organizers and meaningful learning)*. Instituto de Física da UFRGS.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação*.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Editorial Presença.
- Neto, C. (2003). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. (2.^a ed.). Carlos Neto.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. Jossey-Bass
- Pires, A. (2002). *Escrever, um Acto de Aprendizagem*. Ministério da Educação.
- Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e Práticas*. PROFEDIÇÕES, Lda./Jornal a Página.
- Portugal, G., & Laevers F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores*. Editorial Presença.

- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.
- Santos, M. E. (2008). *Escrita Criativa*. Revista Noesis, pp. 24-49.
- Santos, S. Arquimedes, (2008). *Mediações Arteducacionais*. Fundação CaloustGulbenkian
- Silva, A. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*, Instituto Politécnico de Bragança. Repositório do Instituto Politécnico de Bragança.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. (2.ª ed.). Livros Horizonte.
- Tavares, R. (2004). *Aprendizagem Significativa*. Revista Conceitos, N.º 55, pp. 56-60.
https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1237415764640_1647465121_8863/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. (2.ª ed.) Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Edições Asa.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República, N.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República, N.º 201/2001 – I Série A. Ministério da Educação.

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

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

Decreto-Lei n.º 75/2008, Diário da República n.º 79/2008, Série I, de 22 de abril de 2008.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Adapta à Região Autónoma da Madeira os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela 172 Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro e do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

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

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

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

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

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República, N.º 34/1997, I Série A. Assembleia da República.