

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Yenny Maria Teixeira Sá

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

setembro | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Yenny Maria Teixeira Sá

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

ORIENTAÇÃO

Carla Patrícia Martins Gonçalves



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2022-2023

Yenny Maria Teixeira Sá

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

Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves

Funchal e UMa, setembro de 2023

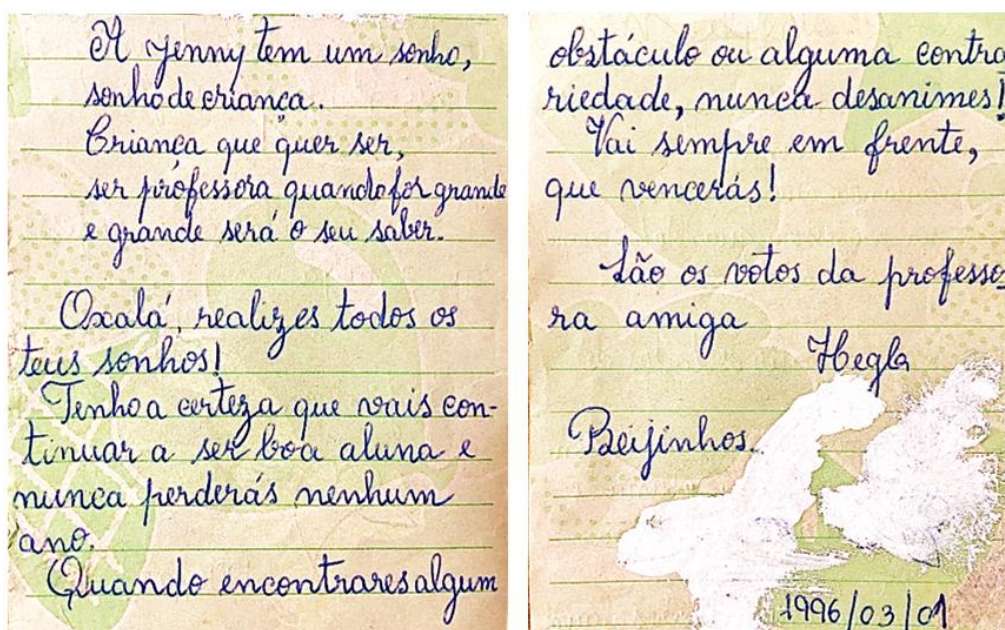


*Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.*

Esopo

Dedicatória

Dedico este relatório de estágio à professora Hegla, a minha primeira professora na Região Autónoma da Madeira, exemplo de dedicação, empatia, humildade e respeito. Obrigada por acreditar nas minhas capacidades e no meu sonho de criança: ser professora.



Agradecimentos

A elaboração de um trabalho desta índole carece da contribuição de vários intervenientes.

Por conseguinte, dirijo os meus primeiros agradecimentos aos meus pais, que foram, desde o início, o meu porto seguro e acreditaram em mim.

À minha irmã, minha confidente, exemplo de determinação, coragem e liberdade de sonhar. Ao meu cunhado que sempre me apoiou e ajudou no manuseamento das tecnologias.

Ao meu irmão que, mesmo já não estando neste plano terrestre, deu-me a força e alento que necessitava para seguir o meu rumo.

Às minhas amigas de quatro patas, pela fidelidade, alegria, amor incondicional e pelos passeios à beira-mar.

A todos os meus familiares: afilhados, compadres, padrinhos, avó, tias, tios, primos... pela força, gestos e palavras de apoio.

Ao 'grupo das 10', pela amizade, força, música, oração e Fé que me manteve de alma cheia e confiante.

Aos amigos cuja distância não impediu o apoio.

Às minhas orientadoras científicas, da licenciatura e de mestrado, especialmente à Professora Carla Gonçalves por ter aceite o desafio de me acompanhar nesta fase da minha caminhada, por toda a paciência, amparo, flexibilidade, disponibilidade e por ajudar a potenciar o melhor de mim.

A todos os que participaram nas várias etapas metodológicas das Práticas Pedagógicas, pela inestimável ajuda e colaboração, sem as quais a presente investigação não seria possível.

Aos professores, profissionais e colegas pela aprendizagem que me proporcionaram ao longo dos últimos anos e me ajudaram na concretização do meu sonho.

Resumo

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e tem como objetivo principal a obtenção de grau de mestre nestas respetivas áreas educativas. De acordo com esta finalidade, procura-se retratar de forma crítica e reflexiva o trabalho desenvolvido ao longo das três práticas pedagógicas, nas valências da Pré-Escolar (com crianças entre os 5 e os 6 anos) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (com o 1.º ano e 4.º ano de escolaridade).

No que respeita à sua estrutura, o relatório organiza-se em duas partes complementares, nomeadamente, o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Intervenção Pedagógica. Sendo certo que, numa primeira etapa sintetizar-se-á as bases teóricas e metodológicas que sustentaram a ação pedagógica e, numa segunda etapa se refletirá acerca das mesmas, articulando com alguns momentos de aprendizagem.

Associado às práticas pedagógicas, considerou-se essencial a metodologia de investigação-ação que permitiu articular a fundamentação com a intervenção pedagógica. Desta forma, ao adotar uma atitude investigativa foi possível identificar as fragilidades quer do grupo, quer das turmas e mitigá-las com o ajuste da ação pedagógica. Assim sendo, procurou-se dar resposta às seguintes questões: *Como Promover a Educação e Aquisição de Hábitos Alimentares Saudáveis nas Crianças da Sala da Pré: “Reaprender a comer”?*; *Como posso promover a motivação para a aprendizagem na turma do 1.º ano?* e *Como estimular e potencializar as competências dos alunos da turma do 4.º ano, a favor da aprendizagem?*, respetivamente.

Neste sentido, este relatório agrega um conjunto de aprendizagens fundamentadas e refletidas que marcam o início de um percurso de formação para a docência e que evidenciam o rumo traçado e a disposição em aprender mais e ajudar todas as crianças e alunos a alcançarem o conhecimento de forma significativa, autónoma e consciente.

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

Abstract

This internship report appears within the scope of the Master's Degree in Pre-School and Teaching the 1st CEB which its main objective is to obtain a master's degree in these respective educational areas. In alignment with this purpose, we seek to portray in a critical and reflective way the work developed throughout the three pedagogical practices; in Pre-School classes (with children between 5 and 6 years old) and 1st Cycle of Education Basic (with the 1st year and 4th year of schooling).

Regarding its structure, the report is organized into two complementary parts, namely, the Theoretical and Methodological Framework and the Pedagogical Intervention. In a first stage, the theoretical and methodological bases that supported the pedagogical action will be summarized and, in a second stage, we will reflect on themselves, articulating with some moments of learning.

Associated to the pedagogical practices, the methodology of action-research was fundamental, it allowed articulating the rationale with the pedagogical intervention. In this way, by adopting an investigative attitude, it was possible to identify the weaknesses of both the group and the classes and mitigate them by adjusting the pedagogical action. Therefore, we sought to answer the following questions:

How to Promote Education and Acquisition of Healthy Eating Habits in Children Pre Room: "Relearning to eat"?; How can I promote motivation to learning in the 1st year class? and How to stimulate and enhance skills of students in the 4th year class, in favour of learning?, respectively.

In this sense, this report comprises a set of reasoned learnings and reflections that mark the beginning of acquisition of knowledge for teaching and that show the course traced, the willingness to learn more and help all children and students to achieve knowledge in a meaningful, autonomous and conscious way.

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

Sumário

Dedicatória.....	III
Agradecimentos	IV
Resumo	VI
Abstract	VII
Sumário	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Gráficos	XV
Índice de Tabelas.....	XVI
Índice do Conteúdo do CD-ROM.....	XVII
Lista de Siglas.....	XVIII
Introdução.....	1
PARTE I – Enquadramento Teórico e Metodológico.....	3
Capítulo 1 O Currículo na Promoção de uma Educação de Qualidade.....	4
1.1 Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	4
1.2 Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico	9
1.3 Contributos do Corpo Não Docente para a Qualidade da Aprendizagem.....	11
Capítulo 2 Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica.....	13
2.1 A Diferenciação Pedagógica: Quando Ninguém Fica para Trás.....	13
2.2 A Aprendizagem Significativa: Impulsionadora do Bem-estar e Envolvimento dos Educandos	15
2.3 As Expressões Artísticas: Transformação da Aprendizagem.....	17
Capítulo 3 Investigação-Ação na Promoção da Reflexão e Transformação Pedagógica Constante.....	19
3.1 Fundamentos da Investigação-Ação	19
3.2 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	23

3.2.1 Observação Participante.....	24
3.2.2 Técnica Baseada no Diálogo	25
3.2.3 Análise Documental	26
3.2.4 Diários de Bordo	26
3.2.5 Registo Fotográfico e Audiovisual	27
3.3 Métodos e Análise de Dados	28
PARTE II – Intervenção Pedagógica	30
Capítulo 4 Percursos de Aprendizagem e Partilha na Prática Pedagógica I.....	31
4.1 Organização do Ambiente Educativo.....	31
4.1.1 O Meio Envolvente	31
4.1.2 O Estabelecimento Educativo	33
4.1.3 A Sala da Pré.....	36
4.1.4. Organização do Tempo Educativo	43
4.1.5 O Grupo da Pré	46
4.2 Projeto de Investigação-Ação	49
4.2.1 Enquadramento do Problema	50
4.2.2 Questão de Investigação-Ação.....	52
4.2.3 Estratégias de Intervenção	53
4.3 Momentos de Aprendizagem	57
4.3.1 Explorar com Tintas Naturais	59
4.3.2 Percorso dos pés descalços	64
4.3.3 Construindo o Natal (delícias natalícias)	67
4.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	69
4.5. Participação em Comunidade	70
4.6 Reflexão Sobre a Prática Pedagógica I.....	72
Capítulo 5 Percursos de Aprendizagem e Partilha na Prática Pedagógica II	76
5.1 Organização do Ambiente Educativo.....	76

5.1.1 O Meio envolvente.....	76
5.1.2 O Estabelecimento Educativo	78
5.1.3 A Sala do 1.º ano	79
5.1.4 Organização do Tempo Educativo.....	81
5.1.5 A Turma do 1.º ano	83
5.2 Projeto de Investigação-Ação	85
5.2.1 Enquadramento do Problema	87
5.2.2 Questão de Investigação-Ação	89
5.2.3 Estratégias de Intervenção	90
5.3 Momentos de Aprendizagem	93
5.3.1 A Germinação da Semente	96
5.3.2 Os Valores do ‘X’	99
5.3.3 O Mercadinho da Turma do 1.º ano	102
5.4 Avaliação do Projeto de Investigação-Ação	105
5.5 Participação em Comunidade	106
5.6 Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II	108
Capítulo 6 Percursos de Aprendizagem e Partilha na Prática Pedagógica II	110
6.1 Organização do Ambiente Educativo.....	110
6.1.1 O Meio Envolvente	110
6.1.2 O Estabelecimento Educativo	112
6.1.3 A Sala do 4.º ano	114
6.1.4 Organização do Tempo Educativo.....	116
6.1.5. A Turma do 4.º ano	117
6.2 Projeto de Investigação-Ação	120
6.2.1 Enquadramento do Problema	121
6.2.2 Questão de Investigação-Ação	122
6.2.3 Estratégias de Intervenção	122

6.3 Momentos de Aprendizagem	132
6.3.1 Revisões no Espaço Exterior.....	134
6.3.2 O Normal é Ser Diferente	139
6.3.3 Poliedros e Não Poliedros	142
6.4 Avaliação do Projeto de I-A.....	147
6.5 Participação em Comunidade	147
6.6 Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III.....	150
Considerações finais.....	154
Referências Bibliográficas.....	156
Referências Normativas	171

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	7
Figura 2. Adaptação do esquema metodológico de uma Investigação-Ação.....	21
Figura 3. Esquema relativo às técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados durante as práticas pedagógicas.	24
Figura 4. Localização da escola da PP I	32
Figura 5. Fachada da escola da PP I	34
Figura 6. Mapa do espaço da sala da Pré	37
Figura 7. Área das mesas de trabalho	39
Figura 8. Cantinho TEACCH	40
Figura 9. Área da casinha	41
Figura 10. Área do tapete	41
Figura 11. Área da biblioteca	42
Figura 12. Varanda coberta	43
Figura 13. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 13 de dezembro 2021	57
Figura 14. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, dia 25 de outubro de 2020	60
Figura 15. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 25 de outubro de 2021	61
Figura 16. Confeção e exploração das tintas naturais	63
Figura 17. Dramatização e percurso dos pés descalços	65
Figura 18. Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, dia 8 de novembro de 2021	66
Figura 19. Delícias natalinas	68
Figura 20. Cartaz publicitário da peça de teatro	70
Figura 21. Alguns momentos da peça de teatro: o Natal está a chegar	71
Figura 22. Localização da escola da PP II	77
Figura 23. Fachada da escola da PP II	78
Figura 24. Mapa do espaço da sala do 1.º ano	80
Figura 25. Distribuição da carga horária semanal da turma do 1.º ano	82
Figura 26. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 21 de março de 2022	88
Figura 27. Diário de bordo Y. Sá – Práticas Pedagógicas II	89
Figura 28. Esquema da fase de germinação de uma semente	97

Figura 29. Sequência de atividades da germinação	98
Figura 30. Sequência da atividade dos valores de ‘X’	101
Figura 31. Manipulação e exploração do material destacável (moedas e notas)	103
Figura 32. Simulação de compras no mercadinho	104
Figura 33. Diário de bordo, Y. Sá, quarta-feira, dia 1 de junho de 2022	106
Figura 34. Celebração do Dia da Criança	107
Figura 35. Localização geográfica da escola da PP III	111
Figura 36. Fachada da escola da PP III	112
Figura 37. Mapa do espaço da sala do 4.º ano	114
Figura 38. Distribuição da carga horária da turma do 4.º ano	116
Figura 39 . Cartões para aplicar TAF ‘Cartões Semáforo’	124
Figura 40. Diário de bordo, Y. Sá, terça-feira, 18 de outubro de 2022	124
Figura 41. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 31 de outubro de 2022	125
Figura 42. TAF ‘Caça ao intruso’	125
Figura 43. TAF ‘Bilhetes à entrada, Bilhetes à Saída’	126
Figura 44. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 21 de novembro de 2022	126
Figura 45. Momentos de manipulação de materiais didáticos com turma do 4.º ano	130
Figura 46. Diário de bordo, Y. Sá, quarta-feira, 9 de novembro de 2022	131
Figura 47. Atividade de revisões no espaço exterior coberto	135
Figura 48. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 7 de novembro de 2022	136
Figura 59. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 7 de novembro de 2022	137
Figura 50. Retas no plano	140
Figura 51. Dinâmica introdutória à temática: o normal é ser diferente	141
Figura 52. Diário de bordo, terça-feira, 8 de novembro de 2022	144
Figura 53. Poliedros e não poliedros	144
Figura 54. Diário de bordo, Y. Sá, segunda-feira, 5 de dezembro de 2022	146
Figura 55. Momentos da planificação de prismas	150
Figura 56. Participação da turma do 4.º ano na festa de Natal	165

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Constituição do grupo da Prática Pedagógica I	47
Gráfico 2. Constituição da turma da Prática Pedagógica II	83
Gráfico 3. Constituição da turma da Prática Pedagógica III	118

Índice de Tabelas

Tabela 1. Rotina diária da sala da Pré	45
Tabela 2. Mapa das terapias da criança surda e autista	46
Tabela 3. Cronograma das fases do projeto de I-A da sala da Pré	50
Tabela 4. Atividades e objetivos estratégicos do projeto de I-A da PP I	58
Tabela 5. Cronograma das fases do projeto de I-A da turma do 1.º ano	86
Tabela 6. Atividades e objetivos estratégicos do projeto I-A da PP II	94
Tabela 7. Parcerias da Instituição 2022-2023	113
Tabela 8. Cronograma das fases do projeto de I-A da turma do 4.º ano.....	121
Tabela 9. Atividades e objetivos estratégicos do projeto de I-A da PP III	132

Índice do Conteúdo 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: Link e-portefólio
- Apêndice 4: Projeto de Investigação-Ação
- Apêndice 5: Projeto em comunidade
- Apêndice 6: Reflexão da PP I

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

- Apêndice 7: Planificações
- Apêndice 8: Diários de bordo
- Apêndice 9: Projeto de Investigação-Ação
- Apêndice 10: Reflexão da PP II

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

- Apêndice 11: Planificações
- Apêndice 12: Diários de bordo
- Apêndice 13: Projeto de Investigação-Ação
- Apêndice 14: Projeto em comunidade
- Apêndice 15: Reflexão da PP III

Pasta E – Outros documentos

Lista de Siglas

PP – Prática Pedagógica

PEE – Projeto Educativo Escola

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCG – Projeto Curricular de Grupo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

EI – Educador de Infância

D-L – Decreto-Lei

I-A – Investigação-Ação

DB – Diário de Bordo

ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

LGP – Língua Gestual Portuguesa

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

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

CREE - Centro de Recursos Educativos Especializados

UMa - Universidade da Madeira

ASPFAM - Associação de Surdos, Pais, Familiares e Amigos da Madeira

Introdução

A redação do presente relatório explana a caminhada acadêmica vivenciada ao longo de dois anos no Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) e tem como propósito a obtenção de grau de mestre nas respectivas áreas educativas. Além disso, assinala o reconhecimento da formação inicial para a construção da identidade como docente.

Considerando a sua estrutura, o relatório organiza-se em duas partes fundamentais as quais se apresentam como Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II – Intervenção Pedagógica, sendo que, cada uma delas contém três capítulos. O primeiro capítulo aborda a questão da gestão e organização do currículo e apresenta de forma sucinta os documentos orientadores e o perfil dos docentes nas valências da EPE e do 1.º CEB que garantem a inclusão e qualidade das aprendizagens. Além disso, valoriza-se o contributo do corpo não docente na ação educativa.

No segundo capítulo são destacados os pressupostos teóricos da intervenção pedagógica que se consideram fundamentais para uma educação de qualidade, atribuindo-se peculiar importância à diferenciação pedagógica, como sendo uma ação que ninguém fica para trás; à aprendizagem significativa, impulsionadora do bem-estar e envolvimento dos educandos e, por fim, as expressões artísticas na transformação da aprendizagem.

Relativamente ao terceiro capítulo, elucida-se o recurso à metodologia de Investigação-Ação (I-A), promotora da reflexão e transformação pedagógica constante, tendo em conta as suas fases e técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como os métodos de análise de dados.

Atendendo à segunda parte, que se refere à componente prática, integra os três capítulos que discorrem acerca do percurso de aprendizagem e partilha nas Práticas Pedagógicas (PP) I, II e III concretizadas. Patenteou-se uma postura reflexiva e descritiva em relação à organização do ambiente educativo, nomeadamente, o meio envolvente, o estabelecimento educativo, a sala, a organização do tempo educativo, o grupo/ a turma. Além disso, elucida o processo do projeto de I-A, salientando-se as estratégias de intervenção, a sua operacionalização com os diferentes momentos de aprendizagem, a avaliação do projeto de I-A, refletindo acerca das fragilidades apontadas nas três componentes práticas. Por sua vez, apresenta-se os momentos de participação em comunidade e, por último, uma reflexão crítica relativa à minha experiência nestes contextos.

O relatório reúne, ainda, uma compilação de apêndices que podem ser acedidos a partir do CD-ROM que contem as planificações, recursos materiais e os diários de bordo elaborados no decorrer das PP, bem como os projetos de I-A e em comunidade.

Termina-se com as considerações finais, efetuando uma reflexão retrospectiva relacionada com as vivências de todo o percurso académico. Deste modo, considera-se as reflexões e atividades explanadas no relatório, pertinentes para a formação profissional, um percurso marcado pela conquista de vastos desafios, em permanente foco na aprendizagem significativa das crianças/alunos.

PARTE I

Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1 | O Currículo na Promoção de uma Educação de Qualidade

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é uma relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. (...) O currículo é documento de identidade.

(Silva, T., 2000, p. 155)

O presente capítulo pretende refletir sobre os pressupostos que sustentam as Práticas Pedagógicas. Neste sentido, estruturou-se o mesmo em quatro subtópicos, sendo eles: Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB; Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico e, por fim, Contributos do Pessoal Não Docente para a Qualidade na Educação.

1.1 | Organização e Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Gaspar e Roldão (2007), o currículo é um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo. O currículo pode apresentar uma definição polissémica, contudo é essencial ter em conta o conjunto de aprendizagens que se quer fazer adquirir. Por outro lado, é necessário considerar a organização e a metodologia que se põem em prática para alcançar a aprendizagem (Roldão & Almeida, 2018).

Deste modo, o currículo é um plano que orienta o docente para aquilo deve ser aprendido pelos educandos. Este plano compõe-se de: o quê, a quem, porquê, quando deve ser oferecido e como deve ser oferecido (Roldão & Gaspar, 2007; Sousa & Rodrigues, 2022).

Colocar em prática o currículo implica justificar, conceber, implementar e avaliar. Além disso, o desenvolvimento curricular encontra-se condicionado pelo modelo de organização e gestão institucional, que atinge os níveis macro [documentos orientadores – Ministério da Educação], meso [documentos curriculares – Projeto Educativo de Escola (PEE), Plano Anual de Atividades (PAA), Projeto Curricular de Turma (PCT), Projeto Curricular de Grupo (PCG)] e micro [planificações, planos individuais de trabalho, entre outros] (Gaspar & Roldão, 2007; Cohen & Fradique, 2018).

Perante esta visão, há que realçar que na atualidade, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) constitui-se o documento que determina a estrutura organizacional escolar e não escolar, bem como a finalidade de cada nível de ensino.

De acordo com a informação plasmada no artigo 4.º, da LBSE, pode-se afirmar que a EPE pretende suplementar a educação familiar, estabelecendo uma cooperação. Portanto, destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 e a idade de ingresso para o 1.º CEB.

Por seu turno, anos mais tarde, surge a Lei-Quadro da EPE – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, descrevendo a EPE como sendo a primeira etapa da Educação Básica. O Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, permitiu a publicação do documento orientador para o desenvolvimento do currículo na EPE, que se constitui como um conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos de apoio a Educação de Infância (EI). Tempos depois, foram homologadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), através do Despacho n.º 9180/2016 – Diário da República n.º 137/2016, Série II de 19 de julho de 2016.

Importa salientar que as OCEPE se encontram organizadas em três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Fazem parte das áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. No que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, constitui uma área transversal às ações pedagógicas do educador, uma vez que pressupõe o desenvolvimento de disposições, atitudes e valores potencializadores da formação de indivíduos autónomos, solidários e conscientes. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, a mesma contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática, englobando assim, as distintas formas de linguagem imprescindíveis para que as crianças se relacionem com os outros, atribuindo sentido ao mundo que as rodeiam. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo pressupõe uma abordagem articulada das diversas ciências, na qual a criança constrói a aprendizagem por meio de um processo de questionamento e de procura do saber (Silva et al., 2016).

Estamos perante orientações curriculares de carácter flexível e que devem ser ajustadas aos interesses e necessidades das crianças (Serra, 2004; Ludovico & Teixeira, 2008). Segundo Lemos (2017), em 2016, as OCEPE sofreram alterações, estabelecendo uma relação entre o cuidar e o educar, ressaltando, também, a importância de brincar e a participação ativa da criança.

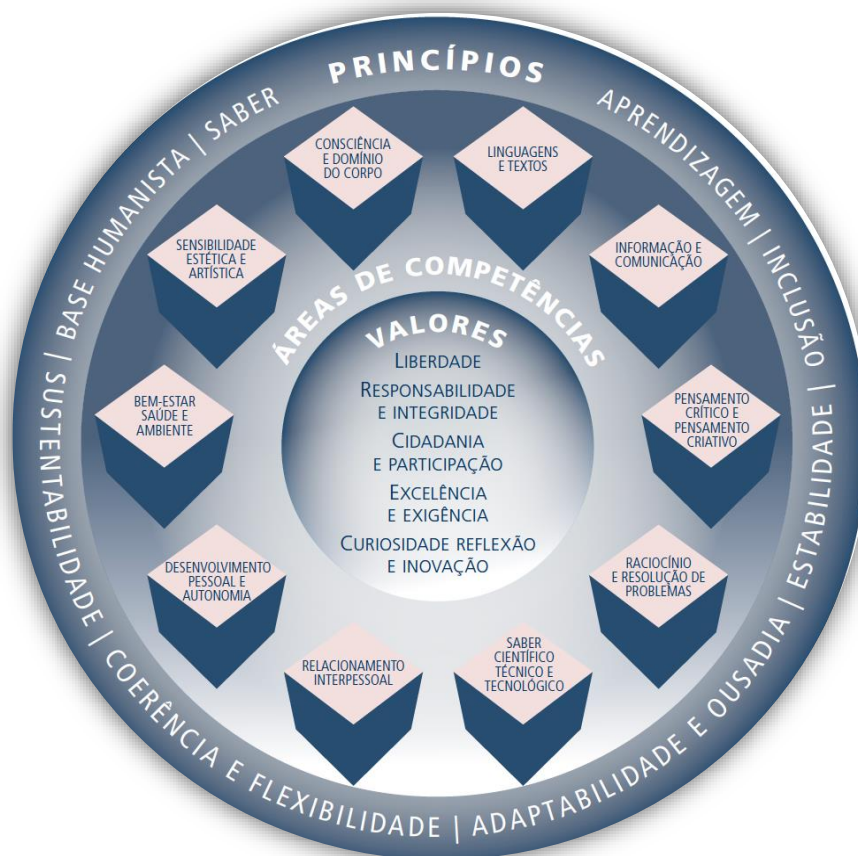
Uma vez concluída a etapa da EPE, segue-se a transição para a escolaridade obrigatória com a educação escolar. Tendo em conta o artigo 6.º, da LBSE, o Ensino Básico é universal, obrigatório, gratuito e tem a duração de 9 anos. O mesmo compreende três ciclos, sendo que o 1.º CEB abrange quatro anos. Acrescente-se ainda, que este ciclo, de acordo com a LBSE apresenta um carácter globalizante, uma vez que a responsabilidade é de um único professor, podendo ser coadjuvado em áreas especializadas.

No que corresponde aos princípios orientadores de organização e gestão curricular do 1.º CEB, sofreram maiores transformações e atualizações em comparação com a EPE. O documento que se apresenta mais atualizado é o Decreto-Lei (D-L) n.º 55/2018, de 6 de julho. Note-se que outros documentos igualmente relevantes se fazem acompanhar do D-L n.º 55/2018, como por exemplo: o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), entre outros.

De acordo com Trindade (2018), o PASEO surge com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos e de fazer face às novas exigências da atualidade onde são constantes a imprevisibilidade e a mudança. Este documento, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, constitui-se como um referencial que permite a tomada de decisões educativas de natureza inclusiva e transversal para todas as áreas de competências, ou seja, contribui para a articulação das diferentes dimensões do currículo, como o planeamento e a concretização do ensino/aprendizagem, bem como a avaliação dos alunos. O mesmo encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências (ver Figura 1).

Figura 1

Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória



Nota. Esquema retirado do PASEO (2017), p. 11.

Nesta vertente, espera-se que os educandos amplifiquem: os conhecimentos; a sua capacidade de análise, de discussão, de cooperação, de reflexão; estimulem o pensamento crítico; a capacidade de agir e comunicar; desenvolvam a sensibilidade estética e artística; a sua capacidade de integração, empatia e responsabilidade, bem como o cuidar do seu bem-estar e qualidade de vida do próximo (Cohen & Fradique, 2018).

Perante estas competências e com o desafio de tornar as escolas espaços mais desafiantes e significativos, decorre por parte do Ministério da Educação a promulgação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), a partir do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Por meio deste Despacho, considera-se o currículo como ferramenta que se encontra ao serviço dos alunos que deve seguir uma planificação e uma ação pedagógica direcionada para a interdisciplinaridade, capaz de complementar as técnicas de ensino/aprendizagem. Logo, com este diploma, ambiciona-se uma proposta interventiva que

una o desenvolvimento curricular, a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo dos docentes e a organização dos discentes nos diferentes grupos de trabalho.

Findo o período experimental, as escolas e os professores adquirem maior autonomia e novas propostas da conceção do ato de ensinar e de aprender, bem como uma nova noção do papel do aluno e do professor (Cosme, 2018). Esta autonomia concretizou-se a partir da homologação do D-L n.º 55/2018, 6 de julho, que visava alargar e institucionalizar o PAFC.

Nesta perspetiva, foram estabelecidas as AE a partir do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, consideradas como o conjunto de conteúdos a serem adquiridos, sendo eles indispensáveis e significativos para a formação dos alunos. As mesmas permitem: articular entre a base comum de referência e o aprofundamento de outros conteúdos e temas em conformidade com as áreas de competência do PASEO; desenvolver projetos interdisciplinares, entre outros (Cohen & Fradique, 2018).

De acordo com Trindade (2008), as AE são constituídas a partir dos programas de cada uma das disciplinas presentes nas matrizes curriculares em vigor nos diferentes ciclos de escolaridade. O documento procura capacitar os alunos para executar e consolidar aprendizagens mais próximas da sua realidade. Além disso, visam desenvolver competências com um nível de complexidade maior.

No que diz respeito ao panorama regional, surge o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho, com o intuito de adaptar à Região Autónoma da Madeira os regimes que constam do D-L n.º 54/2018. Este Decreto Legislativo Regional é um documento que valoriza a diferenciação e a flexibilização do currículo, procurando dar resposta e voz a todos os intervenientes educativos. Por sua vez, assegura a participação de todos intervenientes educativos. Com efeito, o diploma visa a participação de todos intervenientes educativos a fim de proporcionar ambientes favoráveis à aprendizagem, incentivando os docentes a implementar projetos próprios, valorizando experiências que promovam a colaboração e a eficácia das aprendizagens (Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho).

Em suma, torna-se evidente a transformação que o currículo sofre ao ser articulado com outros documentos orientadores. Da mesma forma, considera-se que o currículo produz identidades, pois cada vez mais os docentes adquirem novos saberes e são desafiados a intervir de forma diferenciada (Sousa & Rodrigues, 2022).

1.2 | Perfil do Educador de Infância e do Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Por vezes, procura-se a receita que melhor resolva os desafios que surgem nas diversas fases de desenvolvimento, como se se tratasse de algo instantâneo e imediato. Educar exige dedicação, persistência, atenção, exemplo, amor e paciência. As mudanças que têm vindo a ocorrer ao longo dos tempos, tanto a nível mundial, como no âmbito educacional e legislativo, fazem com que haja a necessidade de enfrentar, a cada dia, novos desafios.

Admita-se que, além da execução dos programas delineados, é fundamental que o docente seja capaz de promover pedagogias inovadoras e que permitam a mudança de paradigma (Pacheco, 2019). Para tal, é necessário que o docente reflita acerca do contexto onde intervém, das carências e potencialidades dos educandos e das metodologias pedagógicas. Além disso, torna-se essencial que diariamente haja espaço para desenvolver as competências sociais e de regulação de comportamentos (Appiah, 2007, citado por Pacheco, 2019).

Neste sentido, o D-L n.º 240/2001, de 30 de agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do EI e dos professores do 1.º CEB e Secundário. Este decreto surge como um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. O mesmo encontra-se organizado em quatro dimensões distintas: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e relação com a comunidade e (4) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Posteriormente, foram homologados os perfis de desempenho específicos de desempenho profissional do EI e do professor do 1.º CEB. Nesta senda, foi redigido o Decreto Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Este diploma integra dois anexos relativos ao perfil específico de desempenho profissional das duas valências. Os anexos encontram-se estruturados em três componentes, sendo elas: a) Perfil do educador de infância; b) Conceção e desenvolvimento do currículo e c) Integração do currículo (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

A salientar que, no normativo legal em questão, o primeiro ponto do perfil é similar nas duas valências, excetuando que o EI, além da EPE, poderá desempenhar funções educativas na valência de creche, ou seja, dos 0 aos 3 anos (D-L n.º 241/2001, de 30 de agosto).

No que respeita à conceção e desenvolvimento do currículo, ambos os perfis concebem o currículo planificando, organizando e avaliando o ambiente educativo, numa perspetiva de inclusão e contribuindo para o sucesso de todos os educandos.

Relativamente à ação educativa, a interação e supervisão das crianças torna-se fundamental para a organização do espaço e adequação e diversificação de materiais, bem

como para a organização e flexibilidade do tempo educativo. Desta forma, o EI contribuirá no desenvolvimento da autonomia, segurança e o nível considerável de envolvimento e bem-estar das crianças. A cooperação é valorizada fomentando a partilha de conhecimentos e na promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico. Neste sentido, participação das famílias e comunidade educativa fomentam a curiosidade e o sentido de pertença (D-L n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Em consonância com o D-L n.º 241/2001, o professor de 1.º CEB propicia as competências socialmente significativas e integradoras. Por outro lado, organiza a sua intervenção pedagógica em virtude da diversidade de conhecimentos dos seus alunos, bem como das suas fragilidades. Deste modo, fomenta a aquisição de métodos de trabalho cooperativo, autónomo, autorreguladores e ativos.

Ainda o mesmo diploma destaca que o professor do 1.º CEB deve promover a articulação das aprendizagens propostas para o 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º ciclo (D-L n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, constata-se o trabalho em equipa como elemento enriquecedor da ação profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências. Por certo, a transição da EPE para o 1.º CEB apresenta-se como um marco importante, tanto para as famílias como para as crianças. Daí, a necessidade de tomar iniciativas conducentes a uma sequência dos dois níveis educativos em que se mantenha o envolvimento dos pais, incorporando os saberes e expectativas dos professores e dos alunos.

Assim sendo, torna-se fundamental gerir bem esta transição de forma a manter o bem-estar das crianças e oferecer o suporte de que necessitam para concretizar o seu potencial na escola. De acordo com Serra (2004), os EI e os professores de 1.º CEB, além de abrangerem o mesmo público-alvo, a infância, ambicionam ajudar as crianças no seu crescimento harmonioso, estimulando a responsabilidade e a felicidade.

Sabemos que esta transição pode ser geradora de expectativas e ansiedades, uma vez que a criança deixa de usufruir o meio que lhe era familiar, a equipa educativa, as rotinas e os hábitos. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar (Sim-Sim, 2010).

Com efeito, considera-se que ambos os normativos se assumem como fundamentais para a prática docente. Contudo, segundo Estanqueiro (2012), não existe um perfil ou modelo único e perfeito. Desta forma, o docente poderá aumentar os indicadores do perfil que os definem de modo a contribuir para aprendizagens de qualidade, bem como para o seu próprio bem-estar e realização. Ressalve-se, porém, que ambos os perfis são construídos desde o início

da formação e ao longo de todo o percurso profissional, acompanhando as transformações e a evolução do mundo.

Em síntese, cada escola, com o corpo docente, deverá traçar o caminho mais adequado para contribuir para o sucesso dos discentes, procurando metodologias inovadoras e ativas. Além disso, devem ser levados em conta a partilha e o trabalho colaborativo entre docentes das diferentes valências, pois, se, por um lado, a pedagogia se apresenta como um processo conjunto de construção das aprendizagens, por outro lado, ela assume a forma de pertencimento mútuo (Nóvoa, 2022). Assim, não pode haver inovação sem inovadores, qualidade sem profissionalismo e novos caminhos sem esforço (Ministério da Educação, 2011).

1.3 | Contributos do Corpo Não Docente para a Qualidade da Aprendizagem

Atendendo à diversidade de mudanças e à necessidade de amplificação da qualidade na educação, é fundamental que se estabeleçam condições e que a atuação de todos os intervenientes educativos seja valorizada. Neste pressuposto, alerta-se para o contributo do corpo não docente para o sucesso educativo.

Os diplomas legislativos direcionados ao corpo não docente têm vindo a sofrer reformas, de modo a reconhecer o papel do mesmo no funcionamento da escola. Na verdade, o papel destes profissionais só foi reconhecido em 1999, com o D-L n.º 515/99, que destaca a sua importância na organização e funcionamento do processo educativo e dos estabelecimentos de ensino. Além disso, passa a compreender o direito/dever deste corpo não docente à formação inicial, contínua e especializada, reconhecendo-se ainda o direito à sua autoformação.

A Portaria n.º 29/2015, de 12 de fevereiro, reconhece as funções destes profissionais, pois, são os primeiros a estabelecer contacto com os alunos, com os encarregados de educação, famílias e docentes.

Por sua vez, na Região Autónoma da Madeira, foi aprovado o Decreto Legislativo Regional n.º 14/2021/M, de 14 de junho, que estabelece o regime jurídico do pessoal não docente das organizações escolares da rede pública da Região Autónoma da Madeira. Este normativo apresenta a necessidade de reformular as carreiras destes profissionais, tendo em conta as exigências das funções dos trabalhadores desta área de atividade, as quais envolvem o trabalho direto com as crianças desde os 0 anos até ao ingresso no 1.º CEB, coadjuvando o educador de infância.

Em conformidade com o Decreto Legislativo Regional supracitado, o profissional não docente abrange todos os profissionais que, no âmbito das respetivas funções, contribuem para manter a eficácia do funcionamento e organização da escola, bem como a atividade socioeducativa da mesma.

Ramalho e Ramalho (2015) destacam a importância de reconhecer estes profissionais, quer por parte da comunidade educativa, quer por parte dos encarregados de educação, pela própria escola e pelos alunos, alertando para a importância e concretização plena da escola. Atualmente, fazem parte do corpo não docente, os auxiliares de apoio e os técnicos das diversas áreas de saúde, que facilitam a aprendizagem dos educandos (Ramalho & Ramalho, 2015).

Segundo o Sindicato dos Técnicos, Administrativos e Auxiliares de Educação (STAAE) Sul e Regiões Autónomas (2014), na comunidade escolar, os assistentes operacionais são também educadores. Os mesmos apoiam e desenvolvem uma escola cada vez mais global e em constante mudança, promovendo princípios e valores necessários ao saber viver em comunidade.

Nesta sequência de ideias, constata-se a necessidade de reconhecer o contributo destes profissionais para a intervenção docente. Ao trabalhar em equipa com o pessoal não docente, os educadores e professores são capazes de chegar mais além. Eles auxiliam a encontrar soluções para os desafios do dia a dia, pois conhecem as intenções e os receios dos educadores/docentes e partilham ideias a implementar com os educandos.

Não obstante, considera-se que há necessidade de uma maior consciência e compreensão das funções de ambas as valências profissionais (docentes e não docentes), para que o ato de educar/ensinar e aprender se torne mais leve e gratificante.

Capítulo 2 | Pressupostos Teóricos da Intervenção Pedagógica

O objetivo é que os professores desenvolvam o seu conhecimento profissional, para que, mais eficazmente, resolvam os problemas de aprendizagem dos seus alunos e da escola em geral.

(Lopes & Silva, 2010, p. 16)

As Práticas Pedagógicas I, II e III, no âmbito da EPE e do 1.º CEB, decorreram tendo por base diferentes estratégias pedagógicas que permitiram promover diversificados momentos de aprendizagem. Deste modo, o presente capítulo visa apresentar e explicar algumas das principais estratégias utilizadas aquando das intervenções pedagógicas. Numa fase inicial, apresenta-se a abordagem à Diferenciação Pedagógica, seguida da Aprendizagem Significativa, as e por último, as Expressões Artísticas.

2.1 | A Diferenciação Pedagógica: Quando Ninguém Fica para Trás

A tomada de decisão de natureza pedagógica, bem como a regulação das aprendizagens, constituem uma preocupação para os educadores do século XXI, mergulhados em ambientes educativos onde a heterogeneidade é cada vez mais evidente. Por conseguinte, o docente, enquanto agente educativo, deve se manter-se informado acerca das mudanças que ocorrem a cada dia, quer a nível de tendências, valores, conhecimentos e, principalmente, a nível das PP e dos seus educandos. Ao adotar esta atitude, o docente conseguirá implementar uma diferenciação mais consciente e eficaz, garantindo que abrange todos os educandos. Consequentemente, haverá maior qualidade, inclusão e empatia.

É neste sentido que se torna imprescindível que os docentes garantam a existência de equidade na ação educativa, beneficiando e incluindo todas as crianças, respeitando-as e respondendo às suas necessidades.

Os princípios da educação de qualidade e da escola inclusiva encontram-se homologados nos D-L n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de

setembro, e no D-L n.º 55/2018, de 6 de julho. O conjunto de Leis anteriormente mencionado pretende garantir a todos o direito à igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativos. Os mesmos impulsionaram a mudança a nível organizacional e metodológico no modo como acolhe e inclui todos os alunos nos diferentes ambientes de aprendizagem.

Com o D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, garantiu-se o direito à aprendizagem e sucesso de todos os alunos, assegurando o desenvolvimento de competências, o estímulo do pensamento crítico, a autonomia, a consciência do mundo envolvente e o sentido de pertença e, por fim, a capacidade de resolver problemas. Além disso, este diploma permitiu uma maior autonomia na flexibilidade e gestão curricular em favor do trabalho interdisciplinar, da implementação da Cidadania e Desenvolvimento, da avaliação diversificada, entre outros.

Nesta perspetiva, ensinar todos os alunos tendo em conta os diversos modos de funcionamento cognitivo e os diferentes estilos de aprendizagem implica mostrar-lhes que cada um de nós é um ser singular e único, apresentando diferentes estilos de aprendizagem e modos de funcionamento cognitivo (Rief & Heimburge, 2000).

Segundo os autores anteriormente referidos, o docente deverá observar primeiro a forma de aprender dos alunos, as suas potencialidades, as suas fragilidades e preferências, tentando compreender de que forma esses elementos se refletem na sua ação pedagógica. Segundo Cohen e Fradique (2018), numa fase inicial, o docente deverá:

- Ter em conta as características cognitivas das crianças/alunos;
- Valorizar as diferentes formas de aprendizagem (inteligências múltiplas);
- Contextualizar o meio escolar;
- Conceber estratégias adequadas às crianças, sendo possível utilizar estímulos diversificados (visuais, auditivos, cinestésicos), de modo a ajudar todos os alunos.

Deste modo, haverá uma maior consciência dos próprios estilos de ensino, de forma a procurar proporcionar um maior número de opções e assim poder dar resposta a todos os alunos.

Com o efeito, a aprendizagem implica o desenvolvimento de diferentes modalidades. Esta interação contribui para que se considere o aprendiz como um ser único, com características, vivências, capacidades e interesses próprios. Daí a defesa da teoria de Gardner, de 1983, segundo a qual cada ser humano possui diferentes inteligências desenvolvidas (modificáveis e ensináveis), todas elas relacionadas com as personalidades, culturas, vivências, entre outras (Silver et al., 2010).

Assim sendo, são apresentadas, de forma sintetizada, as modalidades fundamentais da aprendizagem. A modalidade auditiva baseia-se na capacidade de seguir instruções verbais,

leituras, debates, *brainstorming*, apresentações, repetições, entre outros. Os alunos que preferem esta modalidade recorrem muito à verbalização e apresentam grande capacidade de memorização (Rief & Heimburge, 2000). No que concerne a modalidade visual, esta relaciona-se com os detalhes que são observados. Neste caso, as indicações que recorrem a um código de cores faz toda a diferença para estes alunos. Os alunos mais visuais recordam-se melhor dos conteúdos quando associados a um desenho ou a uma imagem (Rief & Heimburge, 2000). Finalmente, de acordo com Rief e Heimburge (2000), os alunos cuja aprendizagem se baseia na modalidade cinestésica revelam preferência por atividades práticas que possibilitem a manipulação de instrumentos. É essencial dar-lhes oportunidades de participarem em jogos didáticos, atividades experimentais, representações, artesanato, desenho, computador, entre outros, pois a aprendizagem será mais bem-sucedida caso a informação aprendida esteja associada ao movimento.

Por sua vez, os estilos de aprendizagem poderão depender de alguns fatores: os ambientais (som, luz, temperatura, ...); os sociológicos (em grupo/equipa); os emocionais (motivação, persistência e responsabilidade) e os físicos (momentos do dia, necessidades fisiológicas). Neste sentido, o docente deverá ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem e oferecer múltiplas oportunidades para os alunos explorarem e experimentarem, bem como várias possibilidades de escolha (Rief & Heimburge, 2000).

Assim, para valorizar as PP associadas às metodologias de aprendizagens ativas, torna-se fulcral que sejam desenvolvidas aprendizagens de qualidade, que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos, que seja privilegiada a interdisciplinaridade e, por fim, que se antecipe e previna o insucesso e o abandono escolar através de uma aposta na diferenciação pedagógicas e na intervenção precoce, em detrimento de um enfoque em estratégias remediativas (Cohen & Fradique, 2018).

2.2 | A Aprendizagem Significativa: Impulsionadora do Bem-estar e Envolvimento dos Educandos

De acordo com Cohen e Fradique (2018), uma aprendizagem consciente e permanente implica que o docente reúna condições e oportunidades para que os educandos aprendam de forma autónoma e cooperativa.

Para que a aprendizagem significativa ocorra, é necessário que haja predisposição para aprender e que o aluno seja capaz de relacionar a aprendizagem com o conhecimento que já

possui. Além disso, os conteúdos devem apresentar um caráter lógico, ser próximos da realidade dos educandos e provocar sentimentos positivos (Moreira, 2006).

Saliente-se que a PP deve ter em conta a unidade de significado na aprendizagem, relacioná-la com os interesses e competências dos alunos (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980). Por outro lado, Silva et al. (2018) defende que, para que a aprendizagem seja significativa, o educando deve aprender fazendo, ou seja, deve envolver-se ativamente.

Neste sentido, e de acordo com Ausubel (2003), a aprendizagem é significativa quando o aluno consegue estabelecer uma inter-relação entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos. Sendo assim, a construção do conhecimento torna-se mais significativa quando são privilegiadas as experiências e a interação do indivíduo com o meio envolvente e o objeto. Portanto, aquilo que o aluno já sabe, ou seja, o seu conhecimento prévio parece ser o fator isolado que mais influencia a aprendizagem subsequente (Ausubel, 1978, 1980, 2003, citado por Moreira, 2006).

Gomes et al. (2009) afirmam que os instrumentos da aprendizagem significativa permitem aplicar e organizar a nova informação (novos conhecimentos adquiridos pelo aprendiz) com a utilização de recursos visuais ou outros que sejam apelativos.

Ressalve-se, ainda, que um ensino baseado no trabalho cooperativo (por exemplo: trabalhos de grupo e atividades experimentais) facilita a partilha de conhecimentos, a manipulação de materiais e de diferentes pontos de vista entre os alunos, ou seja, a aprendizagem significativa (Silva et al., 2018). Sendo assim, o docente deverá promover aprendizagens que coloquem o aprendiz em situações de aprendizagens ativas e participativas, onde ele agrega e incorpora os conceitos prévios aos novos conceitos.

Por outro lado, a interdisciplinaridade, devido à sua natureza integradora, permite a concretização da aprendizagem significativa, visto que os conteúdos se articulam, facilitando a aprendizagem dos discentes. A interdisciplinaridade potencia a intervenção do docente e da escola, ressignificando o trabalho pedagógico em termos de currículo, métodos, conteúdos, avaliação e até na forma como é organizado o ambiente de aprendizagem (Thiesen, 2008).

Considerando o mencionado anteriormente, e de acordo com Valadares e Moreira (2009), a aprendizagem educativa será mais significativa quando os educandos forem remetidos para a ação, num ambiente de partilha de saberes e de sentimentos. Assim, os educandos amplificam e atualizam os conhecimentos que já possuem, atribuindo-lhes novas conceções.

2.3 | As Expressões Artísticas: Transformação da Aprendizagem

As artes constituem elementos fundamentais para o desenvolvimento da expressão do indivíduo, quer a nível pessoal, quer social e cultural. Estas evidências têm vindo a ser cada vez mais efetivas no percurso educativo do aluno.

Efetivamente, é com a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que, pela primeira vez em Portugal, a arte se assume como contributo importante na formação integral do ser humano: a) Para o 1.º ciclo, o desenvolvimento (...) das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, integra, nas Áreas de Competências, a Sensibilidade Estética e Artística. A mesma relaciona-se com a “interpretação e fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos” (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, 2017).

Por sua vez, o D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 4.º, integra, nos princípios orientadores para a concretização das aprendizagens e da avaliação, a assunção das artes. Neste sentido, as mesmas são consideradas componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas (D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2931).

Com efeito, a educação artística facilmente estimula e amplifica as competências cognitivas dos alunos. Além disso, permite a concretização da interdisciplinaridade, em que as aprendizagens se confluem (Catarino, 2022). Deste modo, e apesar desta componente educativa se considerar uma forma de expressão, a mesma, pela sua natureza transversal, torna-se um meio indispensável para a aquisição da diversidade de conhecimentos curriculares.

A Expressão Artística abarca a área da Expressão Musical, da Expressão Plástica, da Expressão Dramática e da Expressão Físico-Motora, que, articulada com outras áreas, enriquecem o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a aprendizagem ganha sentido, possibilita a diferenciação pedagógica, respeitando as individualidades de cada discente, e contribui para a concretização da interdisciplinaridade (Reis, 2012).

A Expressão Artística assume, atualmente, grande relevância na formação dos educandos, uma vez que possibilita uma evolução progressiva, nomeadamente ao nível da criatividade, da inovação, da imaginação, do sentido estético, entre outros (Reis, 2012; Miguel, 2018).

Relativamente ao desenvolvimento pessoal, as expressões artísticas facilitam a consciencialização do próprio corpo, das perceções, dos sentimentos e do mundo interior. Deste

modo, os indivíduos são levados a refletir acerca de si mesmos, dos seus sentimentos e capacidades (Andrea, 2005). É certo que o autoconhecimento dará lugar ao melhor relacionamento e comunicação com o outro, bem como à resolução de problemas no quotidiano (Moser, 2015).

Atendendo ao valor educativo que as Expressões Artísticas assumem no desenvolvimento das crianças, torna-se fulcral que os docentes e as escolas proporcionem oportunidades de exploração direta com as artes, estimulando a criatividade, pois não há aprendizagem criativa sem ensino criativo - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2006). Assim, permitir-se-á que o educando expresse o seu mundo interior, interagindo e comunicando de forma eficaz com o mundo que o rodeia (Medeiros, 2017).

Capítulo 3 | Investigação-Ação na Promoção da Reflexão e Transformação Pedagógica Constante

A investigação-ação forma, transforma e informa.

(Máximo-Esteves, 2008, p. 11)

Neste capítulo, apresenta-se um dos princípios cruciais para a prática docente reflexiva: a Investigação-Ação. Neste sentido, fez-se uma análise e reflexão em torno desta metodologia, apresentando os respetivos fundamentos, as técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como os métodos de análise e tratamento de dados.

3.1 | Fundamentos da Investigação-Ação

John Dewey (1859-1952) é considerado o precursor direto do conjunto de correntes associadas à I-A, embora a maioria dos autores considere Kurt Lewin (1890-1947) como o Pai da I-A por ter sido ele a consolidar o termo *action research* (Bento, 2015). A I-A é uma metodologia científica que apresenta dois objetivos essenciais - a investigação e a ação - de modo a obter resultados em ambas as vertentes. Neste sentido, a investigação irá possibilitar o aumento da compreensão por parte do investigador, da organização ou da comunidade. Por outro lado, a ação permitir-nos-á obter uma mudança, quer seja numa comunidade, quer numa organização ou num programa (Coutinho, 2018).

Sousa, A. (2009, citado por Bento, 2015), define a I-A da seguinte forma: investigação (pesquisa, procura) unida à palavra ação (atuação, desempenho), resulta numa espécie de estratégia metodológica de estudo que é comumente concretizada pelo professor na ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos. Já na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), a I-A abrange a recolha de informações que visa a possibilidade de mudanças sociais; do mesmo modo, é um tipo de investigação onde o investigador se encontra permanentemente envolvido na causa da investigação.

Segundo Coutinho (2018), a I-A pode ser definida em quatro palavras: situacional (visa o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico); interventiva (não se limita a descrever um problema social, mas também, a intervir, a realizar

uma mudança refletida); participativa (todos os intervenientes são coexecutores na pesquisa) e autoavaliação (na medida em que as modificações vão sendo continuamente avaliadas, alterando as práticas e amplificando os conhecimentos). Na mesma linha de pensamento, Amado (2014) defende que a I-A corresponde a um processo aberto e dinâmico, onde a teoria e prática se articulam, que implica um trabalho colaborativo e de equipa e inclui uma série de fases:

- A criação de uma equipa/ contacto com a população a atingir;
- Seleção do foco da investigação e da literatura disponíveis;
- Recolha de dados com a utilização de variadas técnicas;
- Análise, documentação e revisão das ações e reações dos alunos e professores;
- Desenvolvimento de categorias para análise;
- Organização e interpretação dos dados recolhidos;
- Atuação consoante o planificado;
- Repetição do ciclo.

Para que isto seja possível, é imprescindível que o investigador planifique de forma flexível, que a operação implique reflexão e análise sobre a sua experiência e a dos outros, decidindo o que deve ou não ser alterado. Desta forma, será possível dirigir melhor a ação, clarificando progressivamente as questões iniciais, o que levará a uma eficaz reflexão após os registos e dados recolhidos. Assim, será mais seguro tomar decisões que conduzam à obtenção dos efeitos esperados. Neste sentido, é fundamental que haja colaboração entre colegas e outros envolvidos na interpretação, para garantir a qualidade da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

Coutinho (2018), no seu livro *Metodologia de Investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*, afirma que a I-A pode ser descrita como um conjunto de metodologias que implicam a ação ou a mudança e a investigação, que permite e garante a compreensão com recurso ao processo cíclico, que articula a ação e a reflexão crítica. Por sua vez, possibilita o aperfeiçoamento constante dos métodos, dos dados e da interpretação relativa à ação realizada anteriormente. O esquema metodológico da I-A, segundo Coutinho (2018), reforça a ideia de se tratar de um processo cíclico e de articulação permanente entre a teoria e a prática (ver Figura 2). Por sua vez, envolve a descoberta de problemas, a recolha e análise de dados, a planificação de estratégias de ação e a avaliação do resultado da estratégia de ação

implementada. Este processo repete-se até que o problema seja resolvido (Silva & Lopes, 2016).

Figura 2

Adaptação do esquema metodológico de uma Investigação-Ação



Nota. Esquema metodológico adaptado de: Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática (p. 316), Clara Coutinho, 2018, ALMEDINA.

Segundo Máximo-Esteves (2008), no que concerne à educação, esta metodologia permite realizar observações e ações pedagógicas que facilitam a identificação de problemas que afetam o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. Deste modo, o docente poderá selecionar estratégias que contribuam para a dissolução das fragilidades encontradas.

Neste sentido, e de acordo com Bento (2015), a I-A é entendida como uma metodologia de investigação científica que é direcionada para a melhoria das práticas nos diversos campos de ação. O mesmo autor apresenta três modalidades que urge ter em consideração: a técnica (aumenta a eficácia da prática educativa, desenvolvendo metodologias mais adequadas); a

prática (a ação do docente de forma autónoma, selecionando os problemas a investigar e assumindo o controlo do projeto, solicitando ajuda a outros profissionais que lhe garantam bons resultados) e a crítica (encontra-se relacionada com a capacidade de refletir sobre a *praxis* educativa, tendo em conta os seus objetivos, crenças, a contextualização sociocultural e a capacidade de amplificar a mudança nos meios sociais).

Por conseguinte, a I-A apresenta como principais benefícios: a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde a mesma tem lugar. Além disso, permite uma intervenção próxima e direta, uma combinação de métodos quantitativos e qualitativos, salientando a importância do professor prático reflexivo. Apresenta como desvantagem principal o facto de os resultados não serem passíveis de serem generalizados e de as amostras serem restritas e não representativas (Bento, 2015).

De acordo com Sousa (2009), esta abordagem metodológica parte daquilo que se pretende estudar, seguindo-se a formulação de uma questão que engloba vários problemas (reajustes) que se modificam consoante os resultados da ação. Por outro lado, as hipóteses poderão facilitar na impossibilidade de saber os resultados da ação. No que concerne à avaliação, esta não pretende classificar, mas diagnosticar, identificando situações que impliquem intervenção. Neste ponto de vista, ela deve ser “constante, contínua e sistemática” (Sousa, 2009, p. 100), sendo que é necessário que haja um registo do trabalho desenvolvido, dos pontos positivos e negativos relativamente à ação.

Portanto, a metodologia de I-A se adequa ao contexto educativo e social, uma vez que beneficia a prática dos educadores/professores e possibilita uma melhor aprendizagem e interação por parte dos educandos, tornando as experiências de aprendizagem mais positivas (Coutinho, 2018).

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto de I-A (do 1.º ano de mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB), foi proposto a aplicação desta metodologia na prática pedagógica, de forma a obtermos uma melhor compreensão acerca da mesma. Certamente, esta evidenciou-se eficaz no que diz respeito à orientação da intervenção pedagógica, visto que as atividades apresentaram uma intenção mais objetiva. Neste sentido, optou-se por desenvolver um projeto de I-A nas práticas II e III, ainda que não fosse de carácter obrigatório para as Unidades Curriculares, tanto de Seminário de Reflexão da PP (II e III), como da PP (II e III). Contudo, apesar de ter permitido uma constante reflexão e transformação da ação pedagógica ao longo dos três estágios, não foi possível resolver por completo os problemas identificados nem elevar as todas potencialidades.

A falta de tempo revelou-se um fator determinante na impossibilidade de responder totalmente às questões-problema delineadas. Saliente-se que esta metodologia exige muito tempo de trabalho, já que é necessário articular a teoria com a prática e encontrar soluções concretas que contribuam para dar resposta às questões. Por vezes, houve necessidade de reformular e desenvolver novas propostas de atividades.

3.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados são uma das partes mais importantes na estruturação de uma investigação. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), a escolha das técnicas e dos instrumentos para a recolha de dados da I-A dependerá da questão-problema inerente ao projeto. Neste sentido, a recolha de dados terá o propósito de reunir um vasto leque de informações pertinentes à investigação, que será essencial para melhor compreender o contexto em estudo e atingir objetivos, promovendo a mudança (Sousa, 2009).

Nesta investigação pode-se recorrer à generalidade de métodos de outros planos de investigação e a técnicas de recolha de dados tanto qualitativas como quantitativas, embora na I-A predomine a qualitativa. Apresenta-se alguns exemplos: observação, entrevistas, análise documental, meios audiovisuais, testes e questionários (Bento, 2015; Coutinho, 2018). Ao longo do estágio, foram considerados as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados (ver Figura 3).

Figura 3

Esquema relativo às técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados durante as práticas pedagógicas.



Nota. Adaptado de Sousa (2009); Bogdan e Biklen (1994).

3.2.1 | Observação Participante

No que concerne a observação, Coutinho (2018) e Sousa (2009) definem-na como uma ação natural do ser humano, que pode ser sistematizada em situações concretas, de forma a mantê-la e estabelecê-la e, em simultâneo, participar nos acontecimentos diários. Esta técnica permite efetuar registos das ocorrências, atitudes, condutas, no seu próprio contexto de maneira espontânea. Cardona et al. (2021) referem também que não será possível observar tudo, mas apenas uma parte daquilo que se passa. Existem diversas formas de observação que poderão ser escolhidas consoante o que se pretende observar, que podem ir do mais informal para o mais formal – natural – deliberada – sistematizada.

A observação pode ajudar o investigador tendo em conta a possibilidade de constatar um comportamento quando o mesmo ocorre, numa relação próxima e natural (Bailey, 1978, citado por Sousa, 2009). Em contrapartida, apresenta algumas desvantagens: o observado poderá influenciar o observador; a ocorrência espontânea não pode ser prevista; poderá haver

interferências na tarefa do observador resultantes de imprevistos; a duração dos acontecimentos a serem observados é variável, tornando-se, muitas vezes difícil de realizar o registo de dados e alguns aspetos, situações e ações que nem sempre se encontram acessíveis ao observador (Sousa, 2009).

Para garantir uma observação adequada, é necessário de ter em consideração alguns critérios como: não fazer juízos de valor, ser neutro, objetivo e universal, bem como considerar a possibilidade do registo por intermédio das tecnologias (Sousa, 2009), ou seja, realizando registos fotográficos, vídeos, gravação de voz, complementando com as intervenções e interagindo de acordo com o contexto. Portanto, selecionou-se a observação participante de forma a garantir um contacto mais próximo da vida da comunidade escolar e do grupo/ turma que se pretendia estudar.

3.2.2 | Técnica Baseada no Diálogo

A técnica baseada no diálogo poderá ser considerada a entrevista, que, segundo Sousa (2009), corresponde a um instrumento de investigação que se destina à recolha de informações e onde é questionado diretamente um sujeito. Não se trata de o submeter a uma série de perguntas curtas e diretas, mas de estabelecer uma conversa amena e agradável no decurso da entrevista, onde o entrevistado vai proporcionando as informações que o entrevistador espera. “A entrevista é uma conversa com objetivo” (Brigham & Moore, 1924, citado por Sousa, 2009, p. 247). Neste entender, trata-se de uma forma de recolha de dados onde há comunicação verbal entre duas pessoas, cujo objetivo se centra em clarificar situações que possibilitem uma melhor compreensão e direção da linha de raciocínio (Sousa, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

Ao longo dos estágios realizados, foi adotada a técnica baseada no diálogo de modo a harmonizar a relação entre a cooperante e a estagiária, ainda que tenha sido formulado um guião orientador, pois a natureza da investigação assim exigia. Nesta linha de pensamento, há que ter em conta que Bogdan e Biklen (1994) advertem para a necessidade de o entrevistado se sentir à vontade para responder às questões colocadas, bem como expressar os seus pontos de vista. Por outro lado, há que ter em consideração a construção das questões, para que, ao serem colocadas, não provoquem qualquer constrangimento.

Assim, foram escolhidos vários momentos que fossem pertinentes e espontâneos para a ocorrência de um diálogo mais informal, para a colocação das questões às educadoras e professoras cooperantes, garantindo, de ambas as partes, abertura e bem-estar. É de referir que

houve situações em que foi necessário reformular questões, ou até definir outras que não estavam previstas para o momento; contudo, fez-se o registo das mesmas. No final das intervenções, ao longo dos estágios, colocaram-se questões relacionadas com a ação pedagógica, criando oportunidades de progredir gradualmente.

3.2.3 | Análise Documental

De acordo com Sousa (2009), a análise documental é uma “(...) operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original” (p. 262). Esta tem por objetivo apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a obtenção do máximo de informações com maior pertinência, isto é, a partir de um documento (primário), produzir uma síntese de ideias fulcrais sobre a temática. Os documentos podem ser aqueles que são escritos pelos sujeitos, uma forma de obter provas detalhadas relativamente àquilo que está a ser estudado (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, segundo os autores supracitados, os documentos oficiais internos e externos à instituição favorecem e complementam a investigação.

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente, para as investigações realizadas nas PP (I, II e III), recorreu-se a documentos do Ministério da Educação (OCEPE, AE, PASEO, entre outros) e a documentos de carácter informativo (PEE; Projeto Curricular de Grupo/Turma; Plano Anual de Atividades, etc.). Estes documentos revelaram-se ferramentas de orientação interventiva, na medida em que possibilitaram planificar, refletir e avaliar, tendo como centro o aluno e a sua realidade.

3.2.4 | Diários de Bordo

Nos diários de bordo, de acordo com Máximo-Esteves (2008), realizam-se registos descritivos, devidamente datados, referenciados e sob a forma de notas de campo e que podem incluir interpretações ou reflexões. Estes registos devem reproduzir rigorosamente os acontecimentos observados. No que respeita às interpretações, estas devem aportar interpretações pessoais, sentimentos, ou seja, notas pessoais, comentários que façam relações com teorias, conhecimentos, ou até de nível metodológico (o que poderia ter corrido melhor e o que falhou) e prático (o que posso pôr em prática).

Bogdan e Blikem (1994) afirmam que todos os dados observados devem ser considerados como notas de campo, originando um diário pessoal que auxilia o investigador no desenvolvimento do projeto. Como benefício adicional, melhora a qualidade de escrita, bem como a sua velocidade. É um mecanismo que consiste na descrição escrita daquilo que é captado visualmente e na reflexão sobre os acontecimentos.

Ressalve-se que o seu caráter pessoal e reflexivo presente nos diários de bordo possibilitou reestruturar a metodologia pedagógica e melhorar o desenvolvimento profissional. Neste sentido, é possível afirmar que permitiu uma consciencialização imediata e uma progressão gradual a nível da ação pedagógica. Trata-se de um instrumento fundamental para as reflexões diárias, onde foram registados momentos de diálogo com os profissionais de educação e com os educandos, onde se evidenciavam aspetos a nível de aprendizagem, dificuldades, associações, nível de bem-estar e implicação, entre outros.

3.2.5 | Registo Fotográfico e Audiovisual

Durante a observação, é usual o profissional de educação recorrer às tecnologias, nomeadamente às fotografias, facilitando o processo de registo de informações passíveis de serem analisadas e reanalisadas sempre que seja necessário. Estas deverão ser datadas e referenciadas espacialmente. O registo fotográfico e o audiovisual permitem realizar mais do que um inventário e podem desencadear comportamentos inesperados. Por outro lado, fornecem informação essencial para o estudo em curso (Bogdan & Biklen, 1994, p. 140). Os autores supracitados defendem ser inapropriado tirar fotos dos sujeitos nos primeiros contactos, pois poderá influenciar negativamente as relações. De acordo com Máximo-Esteves (2008), as fotografias podem servir para complementar trabalhos realizados na sala com as crianças. Sendo assim, esta técnica é importante na I-A, na medida em que permite provar o que se observou e, em simultâneo, facilita a compreensão do que se constatou.

No decurso da ação pedagógica, o registo fotográfico e os vídeos revelaram-se instrumentos adicionais na recolha de dados, visto que surgiu a necessidade de registar atividades e momentos de trabalho em diferentes situações. Estes instrumentos facilitaram a ilustração dos registos escritos no Diário de Bordo (DB). Para poder concretizar estes registos, foi necessário, antecipadamente, redigir e entregar aos encarregados de educação um pedido de autorização devidamente fundamentado. No entanto, alguns encarregados de educação não deram o seu consentimento.

3.3 | Métodos e Análise de Dados

Bogdan e Biklen (1994) definem a análise de dados como um processo complexo que implica a organização dos registos realizados ao longo da observação com o intuito de os compreender e explicar os resultados encontrados. Normalmente, ocorre depois da recolha de dados relativos à questão a investigar, visa dar significado às impressões iniciais e aos resultados. A análise, quando acompanhada da interpretação, possibilita a compreensão dos acontecimentos ao seu redor (Stake, 2009).

Para esta investigação considerou-se uma das correntes de análise de dados: a análise naturalista, que permite uma presença prolongada no contexto da observação, realizando uma série de ações (observação, entrevistas etnográficas, registos fotográficos e recolha de informação de documentos) e recolhendo dados, maioritariamente qualitativos (descritivos). O que se destaca é que as análises devem ser realizadas em paralelo com as ações, procurando maior eficácia dos resultados. O maior inconveniente que apresenta é o facto de não ser possível generalizar os resultados obtidos (Sousa, 2009).

Segundo Costa et al. (2021), o investigador, numa fase inicial, deverá refletir sobre os dados selecionados para análise, tendo em conta a sua pertinência e os objetivos da investigação. Por seu turno, Bardin (1977), referenciado por Costa et al. (2021), apresenta uma síntese das etapas a seguir para a realização da pré-análise:

- a) Leitura dos documentos selecionados para análise;
- b) Formulação das hipóteses e dos objetivos, permitindo direcionar melhor a análise;
- c) Elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final;
- d) Preparação do material para análise: registos escritos e fotográficos; o contexto; os produtos, que desencadearão os processos de codificação e categorização;
- e) Tratamento dos resultados, conclusões e interpretações, procurando a sua validação (implica reflexão, interpretação, seleção de elementos-chave).

De acordo com Coutinho (2018), estas unidades de análise ou de registo são segmentos de texto pertinentes que ajudam a compreender e codificar a unidade de registo.

Ainda assim, articular a fundamentação teórica com os registos observados e a planificação tornou-se uma tarefa complexa, que exigiu reflexão e uma interpretação cuidada que facilitasse a compreensão daquilo que era observado em contexto de estágio. Este processo tendeu a evoluir positivamente à medida que se formulavam as primeiras reflexões relacionadas com o nível de desenvolvimento e envolvimento dos educandos, bem como as

pesquisas referentes aos conteúdos a serem trabalhados pelos educandos. Deste modo, à medida que se realizava a análise dos dados observados e com a articulação da informação pesquisada, pudemos constatar uma aproximação à solução da problemática definida.

PARTE II

Intervenção Pedagógica

Capítulo 4 | Percursos de Aprendizagem e Partilha na Prática Pedagógica I

O estabelecimento educativo tem uma influência determinante no trabalho que o/a educador/a realiza com o seu grupo de crianças e pais/famílias, bem como na dinâmica da equipa educativa.

(Silva et al.,2016, p. 6)

A Intervenção Pedagógica em contexto da EPE, foi enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. Esta experiência teve a duração de 135 horas, desde o dia 18 de outubro de 2021 até dia 5 de janeiro de 2022. As atividades ocorreram regularmente às segundas, terças e quartas-feiras das 8h às 13h, com o grupo de crianças da sala da Pré.

O presente capítulo tem como finalidade refletir sobre esta experiência, incidindo sobre a organização do ambiente educativo, o meio envolvente, o estabelecimento educativo, a organização do espaço, do tempo e a caracterização do grupo. Além disso, apresenta-se o projeto de I-A , os momentos de aprendizagem, a avaliação do projeto de I-A, a participação em comunidade, bem como a reflexão relativa à PP I.

4.1 | Organização do Ambiente Educativo

4.1.1 | O Meio Envolvente¹

Compreender a complexidade do meio que envolve a Escola revela-se essencial para entender a sua história, as atitudes, necessidades, potencialidades, vivências ou os hábitos da Escola, da comunidade educativa e, principalmente, dos alunos e das crianças.

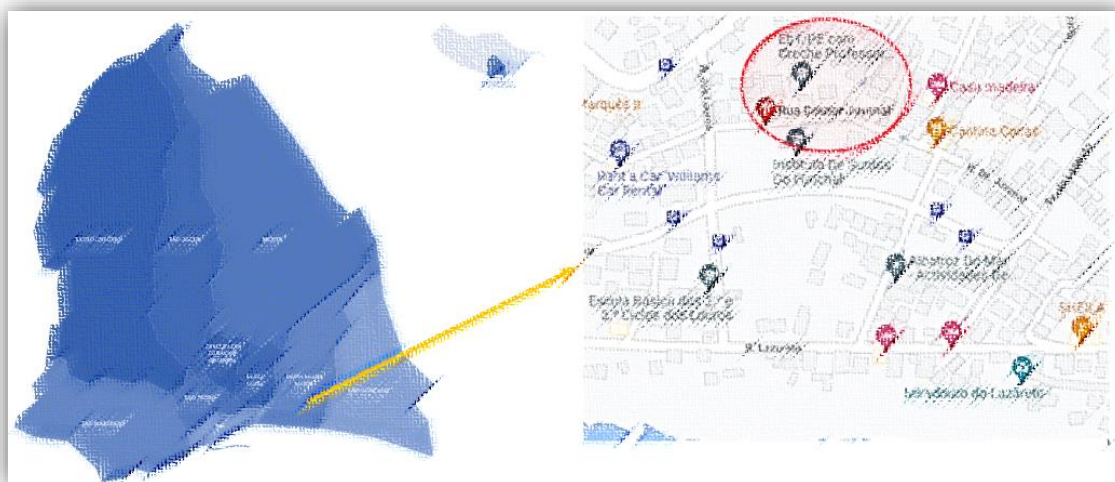
Neste sentido, no PEE, relativo ao quadriénio 2020-2024, encontra-se descrito o seu percurso histórico até à atualidade. Podemos constatar que a escola resultou da fusão de duas instituições educativas da Região Autónoma da Madeira, ambas com características particulares, apesar de serem bem distintas.

¹ A caracterização do meio envolvente diz respeito ao ano letivo 2020-2021, sendo a mesma concretizada a partir da observação diária, os registos e os dados recolhidos pela análise do PAA (2020-2021) e o PEE (2020-2024).

Atualmente, esta escola situa-se na zona oriental do concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de Santa Maria Maior (ver Figura 4).

Figura 4

Localização da escola da PPI



Nota. Montagem realizada a partir de imagens retiradas da plataforma google maps e da página do Município do Funchal: <https://www.google.com/maps> e <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/santa-maria-maior/>

De acordo com os censos 2021, a freguesia de Santa Maria, do município do Funchal, apresenta uma área de 4,88 km² e um total de 11768 habitantes. Geograficamente, a freguesia é banhada pelo oceano Atlântico a sul e abrange as zonas mais altas a norte (Monte). Encontra-se limitada pela freguesia de Santa Luzia a Oeste e a Sudoeste, pela Sé, a Noroeste pela freguesia de Santa Cruz e, por fim, à Este e Sudeste pela freguesia de São Gonçalo.

Esta freguesia integra algumas instituições e estruturas culturais. Além disso, o seu ambiente é calmo e agradável, rodeado de alguns componentes da natureza (árvores), de ruas amplas e asseadas e com trânsito rodoviário maioritariamente fluido. Deste modo, trata-se de um meio com muito potencial no que respeita à promoção de aprendizagens, vivências ou experiências diferenciadas.

Ressalve-se que, ao longo do ano, foram realizadas parcerias com algumas instituições da zona, entre as quais se destacam a Junta de Freguesia de Santa Maria Maior e a Câmara Municipal do Funchal, a Secretaria Regional de Educação, a Secretaria Regional do Ambiente e Recursos Naturais, a Direção Regional de Educação, a Direção Regional do Ordenamento do Território e do Ambiente, a Delegação Escolar do Funchal, a Direção de

Serviços de Educação Artística e Multimédia, o Gabinete do Desporto Escolar, o Centro de Recursos Educativos Especializados (CREE) do Funchal, a Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde do Bom Jesus, a Papelaria do Colégio e a Padaria Mariazinha. Em simultâneo, outros projetos e parcerias iam surgindo, tendo em conta as necessidades dos educandos e da própria instituição, por exemplo: a Universidade da Madeira (UMa), a Associação de Surdos, Pais, Familiares e Amigos da Madeira (ASPFAM) e a Associação de promoção de agricultura biológica da Madeira (OrganicA).

4.1.2 | O Estabelecimento Educativo

Tendo em conta os dados disponibilizados no PEE (2020-2024), esta escola derivou do antigo Instituto de Surdos do Funchal, criado a partir de um levantamento e despiste da deficiência auditiva, efetuado entre 1963 e 1965 por uma equipa constituída pelos professores Eleutério de Aguiar e Dina Gomes, dois médicos (pediatra e otorrino), e com a colaboração de outros organismos locais. Anos mais tarde, passou a denominar-se Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos – STEDA e, em 2008, abriu-se à comunidade ouvinte, integrando gradualmente turmas de ensino regular. Ao longo dos anos, o número de crianças cresceu consideravelmente, tornando-se o maior infantário da Região Autónoma da Madeira e um dos maiores de Portugal.

Porém, com o passar dos tempos, houve uma redução acentuada do número de crianças, obrigando a que, no ano letivo 2015/2016, a Secretaria Regional de Educação acabasse por fundir o infantário com a escola.

Trata-se de uma escola inclusiva que, em conformidade com o D-L n.º 54/2018 de 6 de julho, visa responder às necessidades e possibilitar a todas os educandos a aquisição de um nível de formação que garanta a inclusão social. Além disso, consagra uma abordagem integrada a partir de uma equipa multidisciplinar que permite a adequada e eficaz identificação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Na atualidade, o edifício é composto por três pisos, estando o piso 0 destinado à EPE e os restantes ao 1.º CEB. A escola dispõe de salas relativamente amplas e foi alvo de obras de conservação e restauro. Os espaços exteriores são agradáveis, possibilitam o fruir da natureza, as brincadeiras livres ou orientadas. Nestes espaços ao ar livre, as áreas cobertas permitem manter as brincadeiras mesmo nos dias de muito calor ou chuva. Além disso, nestes espaços acontecem muitas celebrações de datas festivas. Outro espaço que promove o desenvolvimento

motor dos educandos é o ginásio, onde também decorrem outras atividades caso o tempo não favoreça a sua realização no exterior.

A nível de recursos materiais, a escola beneficia de quadros interativos em todas as salas de 1.º Ciclo e tem vindo a mobilizar medidas no sentido de se munir de mais equipamentos e materiais pedagógicos, sobretudo aqueles que permitam a criação de recursos audiovisuais para os alunos surdos, pois tem-se evidenciado um crescimento de alunos a usufruir medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, principalmente alunos surdos.

Trata-se da única escola de referência para a Educação Bilingue dos Alunos Surdos (EREBAS) (ver Figura 5), pelo que abrange toda a ilha da Madeira. Apresenta-se como uma estrutura educativa integrada no sistema regular de educação para alunos surdos e ouvintes, nas valências de Creche, EPE e 1.º CEB.

Figura 5

Fachada da escola da PPI



Nota. Imagem retirada do PEE (2020-2024).

Segundo o artigo 15.º do D-L n.º 54/2018 de 6 de junho, as escolas de referência para a educação e ensino bilingue estabelecem uma resposta educativa especializada. Desta forma, a escola acede ao currículo nacional comum e, simultaneamente, implementa um modelo educativo que privilegia:

- a Língua Gestual Portuguesa (LGP), em relação à Língua Portuguesa escrita;
- a criação de oportunidades de formação da LGP para toda a comunidade educativa;

- a integração de docentes especializados em Educação Especial na área da surdez, docentes de LGP; intérpretes de LGP e terapeutas da fala;
- entre outros.

Neste estabelecimento de ensino, proporciona-se o domínio da LGP como primeira língua (L1) a alunos surdos, o domínio do Português (L2), quer na modalidade escrita quer falada, tendo ainda em atenção as capacidades e especificidades de cada criança. A componente curricular e os projetos escolares contemplam sempre a diversidade, diferenciação e adequação às especificidades dos alunos, quer da Educação Especial (surdos e ouvintes), quer dos que revelavam dificuldades de aprendizagem ou fragilidades noutra área. Assim, procura garantir a igualdade de oportunidades, mantendo o bem-estar psicossocial, emocional e físico.

No que refere aos recursos humanos, os docentes apresentam experiência na atividade educativa, com tempo de serviço superior a 10 anos, sendo que todos possuíam Licenciatura e apenas alguns uma Pós-Graduação. Adicionalmente, realizam formações diversas, tanto na instituição quanto no exterior, o que facilita a inovação e o aprimoramento de competências pedagógicas. Para além dos docentes, a escola apresenta uma equipa de técnicos superiores de diagnóstico e terapêutica que contribuem para a delineação de estratégias e o acompanhamento individualizado. Por sua vez, o pessoal não docente demonstra algum desgaste em função de problemas de saúde e da idade. Apesar disso, todos são submetidos a formação contínua ao longo do ano.

A equipa da sala da Pré é constituída por quatro elementos: duas educadoras de infância, uma auxiliar assistente operacional e uma técnica da ação educativa especializada. Note-se que as educadoras ainda têm de articular a sua intervenção com a educadora de Ensino Especial e outros profissionais com formação específica, por exemplo: LGP, terapia motora, psicologia e terapia da fala.

Relativamente à oferta educativa, as opções curriculares e projetos curriculares contemplam a diversidade, a diferenciação e a adequação às individualidades dos educandos, bem como as suas potencialidades. A concretização da gestão curricular implica a combinação de componentes curriculares, partilhando o horário entre as várias disciplinas.

Como atividades de Enriquecimento Curricular, executam-se trabalhos de projeto e de grupo a partir de oficinas, numa dinâmica cooperativa. Ainda se pretendia a introdução de *Mindfulness*, *Yoga* e *Outdoor Learning*.

A abordagem das opções curriculares na EPE e creche evidenciam as seguintes metodologias:

- Modelo curricular socio-construtivista *High Scope* - abordagem aberta de teorias de desenvolvimento e práticas educacionais que se baseiam no desenvolvimento natural das crianças. Orientado para o desenvolvimento da criança e da sua aprendizagem, integrando as perspetivas intelectual, social e emocional.

- Modelo do movimento da escola moderna - utilizado mais numa perspetiva de organização dos espaços da sala e tabelas, como por exemplo os quadros das presenças, do tempo, mapa das tarefas e nos registos e na participação democrática da criança na planificação e avaliação das suas aprendizagens.

Além disso, escutava-se e valorizava-se os códigos de comunicação utilizados pelo grupo, promovendo aprendizagens através da partilha e das interações entre pares.

4.1.3 | A Sala da Pré

As OCEPE relevam a importância da sala, pois esta assume um papel preponderante na medida em que permite à criança experienciar diferentes momentos, materiais e interações com os seus pares e adultos. Deste modo, a organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala (Silva et al., 2016).

A sala da Pré era um espaço bastante amplo, acolhedor, organizado e encontrava-se organizado de forma a tirar o melhor proveito do espaço livre. As paredes estavam preenchidas pelas produções das crianças e pelos instrumentos de registo das presenças e aniversários.

Numa análise mais cuidada, a sala dividia-se em diferentes áreas de interesse nas quais as crianças experienciavam de forma autónoma as brincadeiras (ver Figura 6). Oliveira-Formosinho (2011) define estes espaços como um sítio onde as crianças integravam aprendizagens múltiplas tais como: o saber ser e estar; o sentido de pertença; o cooperar com o outro; o criar e aprender a ser autónomo e a interagir em comunidade.

Figura 6

Mapa do espaço da sala da Pré



Nota. Planta da sala da Pré a partir do programa *Room Sketcher* e do *PowerPoint*.

A organização da sala em seis áreas de desenvolvimento – a casinha, o tapete, as mesas de trabalho/ expressão plástica, a biblioteca, o cantinho de *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH²)* - permitem ao Educador a observação do grupo em todos os momentos de brincadeira. Assim, de acordo com Portugal e Laevers (2018), a partir destas observações são aferidas informações essenciais acerca do desenvolvimento das crianças, do pensamento, da capacidade de resolver problemas, da qualidade das experiências e aprendizagem.

Em frente à entrada da sala, encontrava-se uma série de cabides, com a identificação de cada elemento, nos quais era possível guardar, de forma autónoma, os pertences pessoais. Ainda nesta zona em frente à sala, na parede, dispunham-se placares onde as educadoras expunham os trabalhos realizados pelas crianças. Importa salientar que a casa de banho se localizava em frente à sala, estando a mesma provida de três sanitas apropriadas ao tamanho das crianças; dois lavatórios. A mesma era partilhada com as crianças de outra sala da Pré.

² Apresenta-se a tradução para a língua portuguesa: tratamento e educação para as crianças de todas as idades com autismo e problemas relacionados com a comunicação.

No interior, o espaço pedagógico apresentava uma natural luminosidade devido às janelas e porta de vidro que se estendia pela parede do fundo que separava a sala da varanda coberta. Existiam várias estantes e armários de arrumação – que compilam livros, jogos, caixas de materiais de apoio à aprendizagem, as produções das crianças, um rádio e outros recursos didáticos. O momento do repouso ocorria na sala, onde se distribuía camas.

Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2007), a organização da sala em áreas contém mensagens pedagógicas quotidianas, é a primeira forma de intervenção da educadora e permite à criança uma experiência plural da realidade e do mundo em diversos ângulos, sendo o local onde constrói ativamente a sua aprendizagem.

No interior da sala, à esquerda, encontravam-se afixados na parede a lista de crianças do grupo, os horários das atividades extracurriculares semanais e outras informações pertinentes sobre as restrições alimentares das crianças. Além disso, era neste lado da sala que se encontrava a maioria dos armários com os materiais para as atividades, bem como as produções do grupo.

As mesas de trabalho (ver Figura 7) favoreciam a realização de diferentes atividades, quer fossem livres ou orientadas. Nesta área, o grupo tinha a possibilidade de: pintar, desenhar, modelar, manipular jogos, partilhar brinquedos pessoais, explorar objetos, entre outras. O docente deverá, de acordo com Silva et al. (2016), incentivar para o gradual conhecimento e manipulação de instrumentos que garantam a espontânea expressividade do grupo e o acesso a diferentes manifestações artísticas. Por outro lado, esta área permitia a exploração primária da escrita, a resolução de problemas matemáticos e o desenvolvimento da metodologia científica, seguindo diferentes etapas.

Figura 7*Área das mesas de trabalho*

Nota. Espaço onde se desenvolviam diversas atividades relacionadas com a abordagem da escrita, da matemática e também, das artes visuais.

O cantinho *TEACCH* (ver Figura 8), seguido da área das mesas de trabalho, destinava-se à criança com medidas de suporte à aprendizagem. Tinha como objetivo principal proporcionar à criança atividades que melhorassem os seus desempenhos e capacidades adaptativas atingindo, ao longo da vida, o máximo de autonomia. Note-se que havia a possibilidade desta área ser transitada por outras crianças que demonstrassem interesse nas atividades ou, até, em acompanhar e ajudar o colega.

Figura 8*Cantinho TEACCH*

Nota. Espaço dedicado à regulação e atividades de suporte específico à criança com surdez e autismo.

Uma das áreas mais escolhidas pelas crianças, a área da casinha, situava-se no lado direito da entrada da sala (ver Figura 9). Este espaço proporcionava-lhes o acesso a inúmeros recursos, por exemplo: a mesa de cabeceira, a cama, o lençol, quatro bebês-nenuco, uma almofada, uma mesa com quatro cadeiras, um armário com loiça e vários utensílios de cozinha, uma máquina fotográfica, um telefone, um secador de cabelo e umas escovas para o cabelo, carteiras, pulseiras e um espelho. Neste local, as crianças realizavam representações do quotidiano, em brincadeiras do faz de conta. A partir do jogo simbólico, a criança recria desde cedo situações que permitem o desenvolvimento cognitivo e emocional, reequilibrando os seus conflitos interiores (Silva et al., 2016).

Figura 9*Área da casinha*

Nota. Espaço onde as crianças partilhavam brincadeiras do faz de conta.

Por sua vez, a área do tapete (ver Figura 10) era utilizada sobretudo para as atividades idealizadas em grande grupo, como o momento de acolhimento, audição de histórias, introdução de atividades, entre outras. Cada criança dispunha de um lugar fixo, sendo que cada posição era definida pelas educadoras cooperantes de modo que houvesse uma melhor organização, gestão e bem-estar do grupo. Era nesta área, com o acolhimento, momentos de escuta e convivência que se desenvolvia o sentido de respeito pelo outro, de solidariedade e cidadania (Silva et al., 2016).

Figura 10*Área do tapete*

Nota. Espaço onde as crianças vivenciavam diferentes momentos: acolhimento e brincadeiras livres.

Na área da biblioteca (ver Figura 11), a que as crianças recorriam com muita frequência, estas alcançavam facilmente os recursos lúdico-manipulativos existentes. Os mesmos facilitavam o relacionamento e troca de impressões entre as crianças; além disso, promoviam o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, uma preparação para o ensino formal. Nesta área, surgiam muitos momentos de comunicação, que contribuíam para a aquisição de novo vocabulário, ou seja, adequavam e apropriavam-se, gradualmente, das funções da linguagem (Silva et al., 2016).

Figura 11

Área da biblioteca



Nota. Espaço onde, de forma autónoma, as crianças enriqueciam as suas experiências de pré-leitores.

Relativamente à varanda (ver Figura 12), era agradável ainda que não apresentasse dimensões muito amplas. Era utilizada pelas crianças, nos dias de sol, para a realização de jogos com as madeiras, animais de plástico ou legos, pinturas e, também, para a verificação do tempo. Este espaço também contemplava uma área da garagem, para brincar com carrinhos.

Figura 12

Varanda coberta



Nota. Espaço onde as crianças observavam diariamente o tempo e realizavam brincadeiras livres.

Tendo em conta a descrição dos espaços e dos materiais, é notório que a sala da Pré se encontrava organizada de acordo com o modelo curricular *High-Scope*, pois era possível encontrar áreas diferenciadas que possibilitavam o natural desenvolvimento do grupo e a aprendizagem da vida em sociedade.

4.1.4. Organização do Tempo Educativo

Segundo Oliveira-Formosinho (2011), o tempo pedagógico implica que haja a organização de uma rotina, que respeite as necessidades do grupo e inclua múltiplas experiências e uma reflexão-avaliação dos momentos de aprendizagem, quer no início quer no final do dia. Nesta perspetiva, a rotina da sala da Pré pode ser caracterizada como um conjunto de momentos articulados entre atividades orientadas e brincadeira livre, que ocorriam tanto dentro da sala como no espaço exterior. Contudo, era no interior que as crianças passavam a maior parte do tempo. Note-se que o espaço exterior era um local dedicado às atividades da iniciativa das crianças, que, ao brincar, desenvolvem diversificadas formas de comunicação, relação ou exploração de materiais naturais: pedras, folhas, terra, água ou plantas (Silva et al., 2016).

A escola funciona no regime diurno, a tempo inteiro, com abertura às 8h e encerramento às 18h30. Quanto à gestão do tempo, verificou-se uma rotina diária desde o acolhimento ao

fecho da instituição, que se notava nas rotinas da higiene, do almoço, dos lanches e das atividades essenciais para a criação de bons hábitos na criança. Neste sentido, a organização do tempo possibilitava às crianças a fruição de vários momentos e o estabelecimento de distintas formas de interação. De acordo com Oliveira (2021), o tempo educativo deve corresponder a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes surgem num determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina pedagógica, intencionalmente planeada pelo/a educador/a e conhecida pelas crianças, que conseguem prever a sucessão de acontecimentos.

Em conformidade com o D-L n.º 241/2001 de 30 de agosto, anexo n.º 1, o educador de infância deverá organizar o tempo de forma flexível e diversificada de modo que as crianças compreendam e se habituem à rotina da sala. No decurso da intervenção pedagógica, constatou-se que a maioria do grupo de crianças já conhecia a rotina da sala, pois estas recebiam a orientação e supervisão da equipa da sala nesse sentido.

Durante a semana, o grupo participava em Atividades de Complemento Curricular (ACC) que eram orientadas por outros docentes. Assim sendo, as crianças da sala da Pré usufruíam todas as semanas de trinta minutos de: Expressão Físico-Motora, Inglês, Expressão Musical e LGP. Por sua vez, quinzenalmente, tinham TIC e, uma vez por mês, ioga, como ilustra a tabela que se segue.

Tabela 1*Rotina diária da sala da Pré*

Rotina diária – Pré		
Horas	Atividades de Complemento Curricular	Organização do tempo
8h/9h		Acolhimento
9h		Lanche da manhã e cantar dos <i>bons dias</i>
9h30/10h	5.ª feira – Educação Física	Brincadeira livre no exterior/varanda da sala
10h/10h30	4.ª feira – TIC (quinzenal)	Brincadeira livre no exterior/varanda da sala
10h30/11h		Momento da grande atividade
11h/11h30	5.ª feira – Inglês	Exploração de materiais
11h30/12h	3.ª feira – LGP	Exploração de materiais
	5.ª feira – Yoga (1 vez por mês)	
12h/12h30		Exploração de materiais/arrumar a sala
12h30/13h		Almoço
13h/14h30		Higiene e descanso
14h30/15h	4.ª feira – Música	Lanche
15h30		Brincadeira livre no exterior/varanda da sala
16h/18h		Exploração de materiais/arrumação sala
18h30		Encerramento da instituição

Nota. Rotina do grupo da Pré acedida a partir do Plano Curricular de Grupo (PCG).

À semelhança do que descreve o D-L n.º 54/2018, artigo 24.º, a escola apresenta um programa educativo individual relacionado com as propostas de adaptação curricular significativa. Neste caso, integra as aprendizagens a desenvolver e as medidas de suporte à inclusão definidas pela equipa multidisciplinar.

Assim, de modo a diferenciar e atenuar as fragilidades da criança não ouvinte e autista, apresentou-se uma rotina (ver Tabela 2) que incluía as suas terapias e, em simultâneo, que contemplava grande parte do tempo em grupo. O educando com medidas de suporte específico beneficiava de uma hora de apoio educativo especializado, duas vezes por semana, a terapia

ocupacional ocorria uma vez por semana durante 1 hora e 30 minutos. Já o *Mindfulness* e a Psicomotricidade ocupavam uma hora semanal e a terapia da fala e a LGP decorriam em 30 minutos, também uma vez por semana.

Tabela 2

Mapa das terapias da criança surda e autista

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h		Apoio educativo/ensino especializado		Apoio educativo/ensino especializado	
9h					
9h30	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10h	LGP		Terapia da fala		
10h30					
11h		<i>Mindfulness</i>	LGP	<i>Mindfulness</i> Yoga (uma vez por mês)	Terapia ocupacional
11h30			Psicomotricidade		
12h					

Nota. Mapa de medidas de apoio desenhado pela equipa multidisciplinar.

Saliente-se que, na PP I, privilegiou-se o espaço exterior para amplificar e complementar conhecimentos, para que as crianças brincassem livremente, a correr, a conversar, a trocar experiências do quotidiano. Neste sentido, verifica-se o que explanam Oliveira-Formosinho (2011) e Neto (2018), que consideram que este espaço apela a novas experiências e integra vivências culturais.

4.1.5 | O Grupo da Pré³

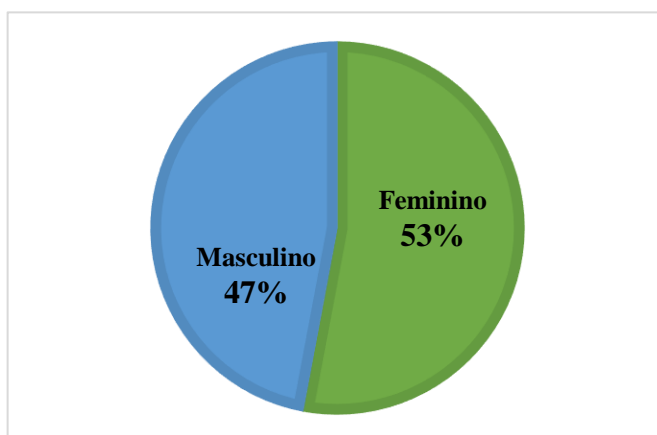
De acordo com Silva et al. (2016), o contexto social pertencente a cada elemento do grupo “constitui a base do processo educativo” (p. 26). No seu entender, é indispensável realizar a caracterização das crianças, tendo em conta as suas individualidades e os relacionamentos entre pares. Sabe-se que esta informação facilitará a determinação da ação pedagógica por parte do educador, bem como toda a orgânica da sala e do tempo educativo.

³ A caracterização do grupo da Pré foi concretizada tendo por base a observação diária, os registos do DB, as conversas informais com as educadoras cooperantes e as interações com as crianças nos vários momentos.

O grupo da sala da Pré resultava da junção de um grupo que já frequentava a escola com outro recém-chegado à instituição. Deste modo, era um grupo heterogéneo, constituído por 17 crianças, 9 do género feminino e 8 do género masculino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade (ver Gráfico 1). Algumas das 17 crianças eram filhas de pais estrangeiros, outras tinham nascido noutro país (Inglaterra, Índia e Venezuela). Destacava-se o caso de uma criança com ambos pais surdos e outra diagnosticada com autismo de alguma profundidade e surdez, que, em conjunto com outra criança ainda em fase de diagnóstico, eram acompanhadas pelos serviços da Educação Especial. Neste caso, as três crianças beneficiavam de acompanhamento técnico/especializado, frequentavam as sessões de educação especial e/ou psicologia, consoante os casos.

Gráfico 1

Constituição do grupo da Prática Pedagógica I



Nota. Gráfico com a informação da constituição do grupo da Pré, diferenciando o género em percentagens.

No que respeita à Área de Formação Pessoal e Social, constatou-se que o grupo demonstrava segurança e estabilidade emocional, pois os seus elementos mostravam interesse em ajudar-se uns aos outros. Na generalidade, as crianças eram assíduas e pontuais. Note-se que a maioria morava no Funchal, com exceção de uma, que residia no concelho de Santa Cruz.

No que concerne às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, estas eram adequadas e aplicadas a todos os educandos de forma a promover a equidade e igualdade de oportunidades de acesso às ofertas educativas. No entanto, como já referido, havia três situações que obrigavam a usufruir uma aprendizagem abrangida pelos serviços e apoios da Educação Especial, por serem crianças com Dificuldades de Aprendizagem Específica (DAE).

Na sala, eram aplicadas medidas seletivas a um dos elementos do grupo que apresentava alguma dificuldade na comunicação oral. Neste caso, frequentava, regularmente, as sessões de terapia da fala. Além disso, ainda em fase de diagnóstico, havia uma criança com problemas de comunicação que se fazia acompanhar semanalmente por uma docente com formação especializada em Educação Especial. Por sua vez, a criança com perturbação do espectro autista e com surdez beneficiou de medidas adicionais. A mesma não comunicava verbalmente e expressava-se através de sons e gestos. Na maior parte das vezes, isolava-se no cantinho *TEACCH*. Esta não participava nas atividades em grande grupo e manifestava grandes lacunas na alimentação (esta era acompanhada diariamente por uma técnica do Ensino Especial). Durante as refeições era necessário um constante acompanhamento por um dos membros da equipa pedagógica da sala.

Na sua globalidade, as crianças eram curiosas, empenhadas e demonstravam interesse em participar nas atividades. Este grupo apresentava alguma dificuldade em regular comportamentos e termos como o “obrigado”, o “por favor” e desculpa dificilmente eram ouvidos, apelando-se sistematicamente a tal necessidade.

Constatou-se que o nível de autonomia dos elementos do grupo era distinto. Se, por um lado, alguns sentiam ainda alguma dificuldade na execução de pequenas tarefas, outros eram já completamente autónomos, por exemplo, a calçar os sapatos, a comerem sozinhos, a abafar-se, entre outras. As crianças já reconheciam os diferentes momentos da rotina diária, destacando os momentos de recreio.

Relativamente a Área da Expressão e Comunicação, era na área da casinha que as crianças realizavam as suas representações do quotidiano e, por sua vez, onde se evidenciava o desenvolvimento a nível da comunicação e a capacidade de ultrapassar desafios. Além disso, no Domínio da Expressão Motora, demonstravam grande controlo motor, quer a nível dos deslocamentos e atividades físicas, quer a nível da motricidade fina (evidenciados nos trabalhos solicitados pelas educadoras e na manipulação de materiais disponíveis).

Quanto ao Domínio da Expressão Plástica, as crianças revelavam grande interesse por: pinturas com tintas, modelagem de plasticina, grafismos e recortes, colagens, entre outros. No Domínio da Expressão Musical e Dramática, o grupo era extrovertido, mostrava vontade de aprender as novas músicas, interiorizando-as com facilidade.

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo, notava-se a sensibilidade para o cuidado com o planeta e os seres vivos, bem como uma grande curiosidade em compreender o mundo que as rodeia. Ao manipular os instrumentos disponibilizados nas atividades experimentais, as crianças mostravam muita satisfação e envolvimento nas tarefas.

Relativamente à capacidade de interação com adultos, o grupo evidenciou ser muito afetuoso e emocional, manifestando continuamente a necessidade de dar abraços e beijinhos. Entre pares, a situação assemelhava-se.

A escola apresentava um grande poder de resposta no que concerne às fragilidades encontradas, com largos recursos, principalmente no que se refere à comunidade não ouvinte.

4.2 | Projeto de Investigação-Ação

O presente projeto de I-A resultou de dez semanas de intervenção na sala da Pré. Como tal, considerou-se um conjunto de fases contempladas pela I-A e que podem ser observadas a partir do cronograma na tabela seguinte.

O cronograma foi construído tendo em consideração as cinco fases descritas por Bento e Mendes (2016), a saber: Planear, Agir, Refletir, Avaliar e Dialogar. Neste cronograma, podemos averiguar que, ao longo de todo o estágio, foram registados os dados observados. Estes registos foram determinantes para que fosse possível, nas primeiras semanas de intervenção, identificar o problema e delinear a questão-problema. Neste sentido, a partir desta fase, recorreu-se à revisão da literatura, que acompanhou, de forma articulada, a preparação e operacionalização das atividades.

A fase final, apresentada na Tabela 3, foi dedicada à reflexão constante sobre as estratégias e atividades implementadas de forma a ajustar lacunas e adequar melhor as metodologias. Saliente-se que a reflexão não faria sentido sem a avaliação e diálogo diário com as educadoras cooperantes, técnicas, a educadora do Ensino Especial e os profissionais de LGP.

Tabela 3

Cronograma das fases do projeto de I-A da sala da Pré

Cronograma das Fases do Projeto de I-A																
Fases	Procedimento	Duração														
		out		novembro				dez		jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul
	Semanas de intervenção	1.ª	2.ª	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	1.ª	2.ª	1.ª	À responsabilidade das educadoras cooperantes					
Planear	Observação e recolha de dados															
	Identificação do problema															
	Revisão literária preliminar															
Agir	Operacionalização das estratégias															
Refletir	Recolha e análise de dados															
Avaliar e Dialogar	Reflexão															

Nota. Após o término do estágio, as educadoras cooperantes deram continuidade ao projeto de I-A.

4.2.1 | Enquadramento do Problema

No processo de observação, ocorrido no mês de outubro, procurou-se conhecer a equipa da sala, o seu funcionamento e, principalmente, as crianças que constituíam o grupo da sala da Pré. Deste modo, selecionou-se de forma mais adequada as metodologias de intervenção e a orientação do projeto de I-A.

Um dos aspetos que ressaltou foi o facto de haver na sala uma criança com perturbação do espectro de autismo e surdez, que passava a maior parte do seu tempo no cantinho *TEACCH*. Por meio do diálogo com as educadoras cooperantes, percebeu-se que havia dificuldade em integrar esta criança nas atividades de sala com os restantes colegas, a maior parte das vezes pela necessidade de regular os seus comportamentos.

Por outro lado, teve-se em conta o facto de o grupo ser constituído por crianças exploradoras, curiosas e espontâneas, pelo que se pensou em incidir nas atividades que promovessem o interesse das mesmas. Entretanto, houve necessidade de conhecer as fragilidades do grupo de modo a tentar minimizá-las.

Nesta ordem de ideias, o problema que prevalecia estava relacionado com o momento da refeição, uma vez que foram observadas algumas dificuldades ao nível da mastigação, do reconhecimento dos alimentos, da expressão de sofrimento perante a refeição oferecida pela escola e do pedido dos pais para não obrigarem os filhos a comer. Além disso, no grupo havia duas crianças que com alergia ao ovo e uma delas também era intolerante à lactose. Outra criança, por opção dos pais, era vegana.

Estas situações começaram a evidenciar-se em diferentes momentos de observação, sendo um deles, na área do tapete, no seguimento de uma das atividades sobre a comemoração do Dia da Alimentação (16 de outubro), pois uma das crianças expôs a sua intolerância alimentar quando a educadora cooperante apresentou o ovo ao grupo. Por outro lado, no refeitório, em vários momentos observou-se que a maior parte das crianças escolhia os alimentos do prato. Algumas, se insistíssemos, vomitavam, outras recusavam segurar nos talheres, pelo que tínhamos de ajudar e dar na boca, acabando por levar mais tempo do que estava previsto. Havia, ainda, o caso de algumas crianças rejeitarem a refeição por verem os colegas a comer de forma diferente, especificamente a criança vegana e as que tinham alergias. Inclusivamente, algumas pediam aos pais para comerem em casa porque havia uma das crianças que, recorrentemente, ia a casa almoçar por não gostar das refeições da escola. As educadoras chegaram a comentar que ainda não tinham estado com um grupo “tão terrível para comer como este” e que “os pais preferiam que as crianças não comessem na escola”. Também havia a situação em que algumas crianças distorciam as ocorrências no momento da refeição, prejudicando e difamando os adultos que acompanhavam as crianças.

Sendo assim, como esta situação condicionava o bem-estar da equipa da sala e do grupo, optou-se por definir a questão de I-A a partir dela. Neste sentido, o principal objetivo debruçou-se sobre o incentivo das crianças para a ingestão de alimentos, procurando desmistificar a aversão sentida. De acordo com Nunes e Breda (s.d.), é desde cedo que se deve moldar as preferências alimentares, sendo que o comportamento alimentar dependerá dos alimentos que lhes forem disponibilizados.

Desta forma, teve-se em conta a faixa etária do grupo e o facto de ser cada vez maior o tempo que os educandos passam na escola. Portanto, insistir-se-á na necessidade de oferecer uma nutrição de qualidade para que as crianças obtenham o melhor desenvolvimento, quer a nível físico, quer a nível cognitivo. A articulação entre a apresentação dos alimentos saudáveis e os conceitos e informações sobre os mesmos será, assim, fundamental para que ocorra a assimilação e se promovam atitudes positivas face à escolha dos alimentos saudáveis (Guerra, et al., 2015).

Nesta linha de raciocínio, procurou-se proporcionar às crianças atividades que provocassem a mudança alimentar de forma voluntária nos diversos momentos do dia, por exemplo: na sala, a partir de atividades e jogos; no refeitório, no lanche da manhã, ao almoço e no lanche da tarde; e no recreio, com as atividades ao ar livre. Por sua vez, tentou-se agregar atividades diferenciadas, integrando as necessidades e interesses de todo o grupo.

Segundo Costa (2008), as atividades que implicam a própria ação da criança são as mais apropriadas, pois garantem uma aprendizagem mais significativa, já que a criança é capaz de construir o seu próprio conhecimento, fazem as suas próprias reflexões e conclusões. Aliada a este aspeto, a criatividade, sugerida pela pediatra Carla Rêgo no Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS, 2019), pode basear-se em servir a refeição em pratos apelativos, contando histórias, adicionando algo que as crianças gostem de comer (combinar o alimento novo com algo de que gostem), com incentivos positivos.

Assim, considerando todos os aspetos apontados, selecionou-se a educação e aquisição de hábitos alimentares como temáticas do Projeto de I-A, nunca esquecendo as particularidades e interesses das crianças. As educadoras apoiaram no desenvolvimento desta componente, visto que iria contribuir para o desenvolvimento individual e funcional do grupo.

4.2.2 | Questão de Investigação-Ação

Atendendo às debilidades enunciadas no enquadramento do problema e em conjunto com as educadoras cooperantes e orientadora científica, delineou-se a questão-problema e deu-se início a uma nova fase. De acordo com Máximo-Esteves (2008), esta fase corresponde ao destaque de tópicos, à previsão de ocorrências e às decisões do rumo a tomar, ou seja, constitui um ponto de partida para a condução da investigação.

Neste sentido, a questão a trabalhar com o grupo da Pré foi formulada da seguinte forma:

Como Promover a Educação e Aquisição de Hábitos Alimentares Saudáveis nas Crianças da Sala da Pré: “Reaprender a comer”?

Sendo assim, concretizou-se, a partir dos objetivos estratégicos, um conjunto de atividades que promovessem o *reaprender a comer*, estimulando, essencialmente, o nível sensorial.

4.2.3 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Vieira e Vieira (2005), as estratégias são reconhecidas como um conjunto de ações metodológicas com determinada intenção, procurando que o docente, a partir dos seus conhecimentos, potencie novas aprendizagens. Nesta perspetiva, a construção do projeto de I-A teve como foco principal os interesses e as curiosidades das crianças, de forma a satisfazer as suas necessidades através da utilização de estratégias pedagógicas, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

Deste modo, o tema central do projeto baseou-se na alimentação saudável. Salientou-se os benefícios da mesma para o organismo, bem como para o planeta Terra e proporcionou-se um contacto próximo e positivo com alimentos saudáveis e adequados a todas as crianças.

No início do projeto, foram definidos seis objetivos estratégicos com o intuito de responder à questão-problema, amplificar e melhorar a PP e manter o grupo motivado para a aprendizagem, a saber:

- a) Inculcar noções da alimentação saudável através da exposição de informação adequada e pertinente;
- b) Recorrer às tecnologias para introduzir novos conteúdos;
- c) Promover a abordagem das ciências no contexto de aprendizagem;
- d) Complementar atividades, recorrendo às expressões artísticas;
- e) Desenvolver a estimulação sensorial;
- f) Utilizar reforço positivo nas atividades desenvolvidas e nos momentos das refeições.

4.2.3.1 | Inculcar noções da alimentação saudável através da exposição de informação adequada e pertinente

Para o Ministério da Saúde (2019), a escola é um meio essencial para o desenvolvimento de hábitos alimentares adequados. Por outro lado, Ogata (2017), referenciado pela entidade supracitada, destaca que, no período entre os 3 e os 6 anos, torna-se necessário moldar as escolhas alimentares, posto que as mesmas potenciam o bom funcionamento cognitivo, social e emocional. Dado isto, a alimentação deve ser considerada em função do contexto e especificidades de cada criança.

Considerando as restrições alimentares presentes no grupo e as dificuldades sentidas já referidas, foi essencial aprofundar a importância da alimentação nos primeiros anos de vida. Desta forma, analisou-se as características cognitivas de Piaget (pré-operativa 2-7 anos), associando-as à alimentação.

Assim, a componente social, cognitiva e da linguagem ganham maior ênfase e a alimentação passa para um plano secundário. Noutra perspetiva, com o aumento da simbologia, os alimentos passam a ser descritos pelas cores, formas e quantidade. Por outro lado, a aparência dos alimentos ganha a categoria do “gosto” e “não gosto”. Além disso, muitas vezes, as crianças não compreendem a razão de existirem alimentos saudáveis ou não (Başkale, 2009; Ogata, 2017; referidos por Ministério da Saúde, 2019). Tendo em conta estes aspetos, manteve-se uma observação atenta e um diálogo permanente com a equipa da sala, que se revelou crucial na escolha e aplicação das atividades que tornassem os momentos de refeição mais aceitáveis aos olhos do grupo.

Sabe-se que, nesta fase de desenvolvimento, a criança sente muita dificuldade em apreender os conceitos abstratos e, como aprende por imitação, necessita de exemplos concretos, utilizando imagens, jogos e atividades que incluam alimentos (Ministério da Saúde, 2019).

Neste sentido, desenvolveu-se um leque variado de atividades que, sem se tornarem invasivas, incutissem as noções da alimentação saudável, procurando sempre dinâmicas que se fossem prazerosas para o grupo.

4.2.3.2 | Recorrer aos meios audiovisuais para despertar o interesse por novos conteúdos.

Tal como nos mostra Silva et al. (2016), o mundo tecnológico tornou-se cada vez mais comum na vida das crianças, tanto nos momentos de lazer (televisão, tablets, computadores, etc.) como no quotidiano (cozinha, cuidados pessoais e de beleza, entre outros). A tecnologia deverá combinar-se com outras áreas do saber para que se considere numa ferramenta de aprendizagem (Silva et al., 2016). Já o Referencial de Educação para os *Media* (2014) ressalta a necessidade de perceber o que fazer com eles, sendo que podem servir para informar, compreender o mundo atual, saber identificá-los (imprensa, rádio e televisão, cinema, entre outros).

De acordo com as noções anteriormente descritas, ambicionou-se o alargamento dos conhecimentos e do interesse do grupo pelas novas noções da alimentação. Deste modo, deu-se a conhecer as regras de segurança na utilização do liquidificador, do processador, da batedeira, da máquina fotográfica, da coluna de som e do computador.

4.2.3.3 | Promover a abordagem das ciências no contexto de aprendizagem

A abordagem às ciências propõe o desenvolvimento de múltiplos saberes na criança, daí fazer mais sentido se for ao encontro das necessidades, interesses e potencialidades da mesma. Além disso, devem promover aprendizagens que permitam a consciência de si, das suas capacidades e de pertença, relativamente ao meio onde se encontra (Silva et al., 2016).

Foi neste sentido que se concretizou várias atividades pedagógicas de forma a que o grupo se apropriasse de diferentes competências, nomeadamente: a realização de previsões, a colocação de questões e hipóteses, a experimentação, a manipulação de diferentes instrumentos, a identificação da propriedade dos materiais, o reconhecimento das funções dos recursos tecnológicos, o recolher de informação e a execução de conclusões.

De destacar que, nestas atividades, o grupo se mostrou interessado, comunicativo e participativo, o que nos levou a acreditar que a diversidade de materiais foi adequada e favoreceu o progresso das crianças.

4.2.3.4 | Complementar as atividades recorrendo às expressões artísticas

Complementar atividades com recurso às expressões artísticas permite estabelecer uma relação entre diferentes formas de linguagem indispensáveis para a interação com os outros e a expressão de sentimentos e pensamentos de forma criativa e única (Silva et al., 2016). Fazem parte do domínio da Educação Artística: as artes visuais, a dramatização, a música e a dança. As mesmas implicam que sejam usados materiais, de forma organizada, que possibilitem experiências nas diferentes linguagens.

Partindo deste pressuposto, proporcionámos diferentes momentos pedagógicos, relacionados com a alimentação saudável e com os cuidados a ter com o planeta Terra. Por sua vez, assinalámos a festividade do São Marinho, do Natal e dos Reis.

4.2.3.5 | Desenvolver a estimulação sensorial

É de realçar que o uso dos sentidos é essencial para a perceção do mundo e para a aprendizagem. Por conseguinte, o estímulo deve fazer-se acompanhar desde a vida intrauterina e ao longo da vida, principalmente na EPE. Assim, o contacto com diferentes sensações permitirá o conhecimento do próprio corpo e das suas funcionalidades, aumentando e melhorando as suas competências (Rodrigues, 2021). Nesta perspetiva, importa compreender a composição do sistema sensorial - tato, paladar, olfato, audição e visão - para melhor seleccionar as atividades pedagógicas.

Deste modo, tendo em consideração as características do grupo bem como o enquadramento do problema, seleccionou-se uma série de atividades que promovessem o estímulo sensorial. Efetivamente, todas as crianças, de certa forma, responderam a este objetivo estratégico, desde a visualização de imagens e vídeos, às pinturas com as mãos e os pés, passando por cheirar e provar os alimentos, contactar diretamente com os ingredientes das receitas, tocar instrumentos e realizar jogos cooperativos (Dia do Pijama, recreio).

4.2.3.6 | Utilizar o reforço positivo nas atividades desenvolvidas e nos momentos das refeições

De acordo com Martins (2019), o elogio espontâneo deve funcionar como reforço positivo, desde que seja dado no momento oportuno. Assim, deve ser privilegiado o processo, fazendo com que a criança reflita sobre o que consegue ou não fazer.

Atendendo à dificuldade na ingestão de alimentos, sentimos a necessidade de recorrer ao reforço positivo, provocando o sentimento de confiança e segurança. O mesmo foi aplicado de diferentes formas, tendo em conta as particularidades e necessidades das crianças.

Outros momentos fora das refeições também evidenciaram o esforço que as crianças faziam, mesmo em casa com os pais. Tal como se pode constatar na Figura seguinte:

Figura 13

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 13 de dezembro 2021

- Yenny, sabes uma coisa? – perguntou uma das crianças.
- Ainda não me contaste, o que foi? – indagou a educadora estagiária.
- Eu em casa experimentei uma coisa verde e amarela que a minha mãe pôs na comida.
- disse a criança.
- Muito bem! Estou orgulhosa! E não sabes o nome dessa coisa? – questionou a estagiária.
- A minha mãe não disse. Eu queria provar e então fechei os olhos e pus na boca. Não consegui mastigar muito, mas foi para a barriga. A minha mãe disse que tinha feito muito bem em experimentar. – concluiu a criança.
- Foi um grande passo. Agora ganhaste muita coragem para provar outras coisas, ou então, poderás noutro dia tentar mastigar mais um pouco. Quando te sentires preparada, claro, mas sei que a partir de agora serás capaz! – Incentivou a estagiária.
- Eu vou pedir à minha mãe para provar mais um bocadinho quando ela cozinhar!-disse a criança (com um grande sorriso na cara).

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Esses reforços traduziam-se em gestos, como piscar o olho ou dar um abraço, por exemplo, ou na utilização de expressões como: “Já viste como foste capaz; tenta mais uma vez, vais conseguir; vá, tu consegues! Confio em ti; deves estar orgulhoso por teres conseguido; não te preocupes, deste o teu melhor. Quem sabe para a próxima consegues.” (Y. Sá, DB, segunda-feira, 13 de dezembro de 2021).

4.3 | Momentos de Aprendizagem

Neste tópico, damos a conhecer, de forma sintetizada, todas as atividades que contribuíram para a operacionalização dos objetivos estratégicos traçados anteriormente (ver Tabela 4). Destas onze atividades, serão explanadas três (as assinaladas na tabela com *) por serem aquelas que agregam diversos objetivos estratégicos.

Estes momentos foram escolhidos de forma a manter uma lógica, tanto cronológica como a nível de conteúdo e progresso das respostas das crianças em relação aos alimentos.

Tabela 4

Atividades e objetivos estratégicos do projeto de I-A da PPI

Objetivos estratégicos para a operacionalização das atividades do projeto de I-A		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
25-10-2021	1- Explorar com tintas naturais 	a), b), e), f)
26-10-2021	2- Cantarolar a boa alimentação 	a), b), d), e)
27-10-2021	3- Experiências Assustadoras 	c), d), e)
2-11-2021	4- Adivinha qual fruto é (parte I) 	a), e), f)
3-11-2021	5- Adivinha qual fruto é (parte II) 	a), e), f)
8-11-2021	6- Percurso dos pés descalços 	a), d), e), f)
9-11-2021	7- Docinho de Outono 	a), b), c), e), f)
23-11-2021	8- Compostar, outra forma de reciclar 	b), c), e)
14-12-2021	9- Construindo o Natal (pinheirinho de Natal) 	a), d), f)
15-12-2021	10- Construindo o Natal (delícias natalícias) 	a), b), c), e), f)
03-01-2022	11- Fogo de artifício no frasco 	c), e)

De realçar que, em diferentes momentos, tanto na sala como no refeitório utilizou-se o reforço positivo e valorizou-se as pequenas conquistas e potencialidades das crianças.

Ao longo da PPI foram realizadas outras atividades que complementaram os objetivos estratégicos⁴, ainda que não estivessem diretamente ligadas à questão-problema. De realçar que, todas as planificações foram pensadas e delineadas de forma estratégica atendendo, também, aos objetivos específicos inscritos nas OCEPE, no PEE, no PAA e no Plano Curricular de Grupo.

4.3.1 | Explorar com Tintas Naturais

Objetivos específicos da atividade:

- Abordar a temática da alimentação saudável anteriormente iniciada pelas educadoras;
- Dar a conhecer algumas propriedades dos alimentos e substâncias (pigmentação, textura, fixação da cor, ...);
- Manipular materiais para misturar substâncias;
- Estimular os sentidos e a criatividade, explorando as tintas naturais.

Descrição da atividade:

Iniciou-se a atividade colocando algumas questões que serviram para fazer o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente aos alimentos que iriam ser introduzidos ao longo da atividade. Recorreu-se à saquinha das surpresas para introduzir a atividade. Nela estavam os legumes a usar: a cenoura, a beterraba, a salsa e os espinafres. Cantou-se a música da saquinha das surpresas, e de seguida, realizou-se uma pequena dinâmica de modo a suscitar a curiosidade do grupo, tal como se pode constatar na Figura seguinte:

⁴ A sequência de atividades das PPI encontra-se elucidada no Apêndice 1 - Planificações da PPI.

Figura 14

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, dia 25 de outubro de 2020

- Será que conseguem adivinhar qual o fruto que trago neste saco?!? Vou dar pistas! – disse a educadora estagiária, colocando a rama da beterraba fora do saco.
- É um nabo! – respondeu uma das crianças.
- Não é o nabo, nem é o rabanete, mas é parecido! Tem a casca escura, avermelhada. – concluiu a estagiária.
- É a beterraba! – disseram algumas crianças.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório

As crianças ao adivinharem o legume, começaram a identificar outras características da beterraba, apontando para a rama, onde os seus veios apresentam-se também avermelhados. Deste modo, o grupo demonstrou os seus conhecimentos e o que acrescentaram aos mesmos após o contacto direto com o legume e a sua exploração. O mesmo foi realizado para a salsa e os espinafres e a cenoura. As crianças conseguiram reconhecê-los sem dificuldade. Por sua vez, mostrou-se a lima e a maioria concordou que se tratava de um legume, então, questionei o porquê de eles a considerarem um legume e uma das crianças respondeu que era pelo facto de ser de cor verde. Passou-se a explicar que a lima não era um legume e pertencia a outro grupo alimentar, pelo que provocou reflexão por parte das crianças, isto porque uma delas afirmou de imediato que era um fruto como o limão.

Continuou-se a exploração dando a oportunidade de o grupo provar os alimentos apresentados. Todos mostraram maior interesse em provar a beterraba, e aproveitou-se para distinguir o legume com a casca e sem a casca. À medida que a beterraba foi sendo descascada, as mãos da estagiária foram ficando rosadas e as crianças associaram a cor a algo que já tinham aprendido: “A beterraba é boa para o sangue por causa da sua cor vermelha!” (Y. Sá, DB, segunda-feira, 25 de outubro de 2021).

Acrescentou-se que este alimento deveria ser ingerido com mais frequência nas nossas refeições para que o sangue se mantivesse saudável.

Procedeu-se de igual modo para os restantes alimentos e assim os preparamos para a atividade. Facilmente se deduz que o profissional de educação deve estar muito bem preparado para qualquer temática que seja do interesse e de grande necessidade para o grupo e que, por

vezes, poderão surgir questões que impliquem algum conhecimento e estudo. É de realçar que podiam ter sido realizadas associações entre os legumes e os seus benefícios e realizar a correspondência às partes do corpo, por exemplo: tomate – coração; noz – cérebro, entre outras. Estas propostas de atividades poderão ser implementadas em futuras planificações.

Após este momento inicial, foi sugerido ao grupo que utilizássemos os alimentos para fazer tintas para desenhar, com as mãos, em folhas de papel. As crianças mostraram interesse e curiosidade perante o desafio. Solicitou-se que as crianças se dirigissem à mesa onde estavam os utensílios e os restantes materiais para a confeção das tintas naturais e perguntou-se quais eram as cores que eles pensavam que iriam resultar daqueles alimentos, em conformidade com o explanado n Figura seguinte:

Figura 15

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 25 de outubro de 2021

- Quais são as cores que acham que vamos conseguir com estes alimentos? – perguntou a estagiária.

- Verde, laranja e roxo! – responderam as crianças.

- Qual é o legume que acham que vai dar uma cor parecida à cor de laranja? – questionou a estagiária.

- A cenoura! – replicaram as crianças.

A educadora interveio e disse então, que iríamos ter a cor de cenoura.

Perguntei qual era o legume que iria resultar a cor roxa e responderam que seria roxo com rosa que dava a cor de beterraba. E, assim, ficaram batizadas as nossas tintas: cor de cenoura, cor de beterraba e cor de salsa com espinafre.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Apresentou-se os materiais e explicou-se a forma como iriam participar. Fez-se a leitura da receita e, em simultâneo, apresentaram-se os ingredientes e materiais, identificando as suas características e lembrando os cuidados no seu manuseamento, deixando que fossem as próprias crianças a participar neste momento, partilhando e amplificando os seus conhecimentos. Todos reconheciam os recursos, por serem usados no meio familiar, porém, nem todos tinham tido a oportunidade de os explorar.

Concretizou-se as tintas naturais seguindo a receita disponível no Apêndice 1 - Planificações PP I.

Neste caso, dividiu-se as tarefas de modo que todos participassem; assim, as crianças foram chamadas à vez para evitar acidentes. Entretanto, iam sendo realizadas questões às crianças e explicava-se o que estava a acontecer. Por exemplo: os alimentos passaram do estado sólido para o estado líquido, o uso da lima para ajudar a fixar a cor e evitar que os alimentos oxidassem, bem como o uso da água, para ajudar a triturar os alimentos e a adição da cola para ajudar a manter a tinta no papel. Enquanto explicávamos o procedimento, já algumas crianças estavam a participar e quando uma parte das tintas estava pronta, essas crianças já experimentaram as tintas, pintando e fazendo desenhos em cima da mesa e os mesmos eram impressos colocando uma folha de desenho A3 em cima, isto com a supervisão da auxiliar.

Dividiu-se as crianças em mais dois grupos; um aguardava, brincando na área do tapete com os brinquedos disponíveis, e o outro, dava continuidade na confeção das tintas. As tarefas eram distribuídas da seguinte forma: uma criança deitava no copo do liquidificador o legume, outra colocava a água, enquanto uma criança espremia a lima. Quando já havia sumo de lima suficiente, uma das crianças, que ainda não tinha participado, adicionava-o ao legume triturado. Por fim, havia outra criança que misturava a cola branca ao preparado anterior.

Reforçou-se a ideia de a beterraba ter uma pigmentação forte e perguntou-se às crianças o que achavam que iria acontecer se usássemos o jarro do liquidificador sem o lavar, colocando a cenoura ou os espinafres. Elas responderam que ia ficar da cor da beterraba. Nas mesas, apercebeu-se que as crianças optaram por realizar misturas para verificar o que acontecia e iam relatando umas com as outras os resultados.

À medida que as tintas iam sendo confeccionadas (as diferentes cores) as crianças iam partilhando as tintas de forma a experimentarem todas as cores e sentirem as diferentes texturas. No entanto, as crianças que esperavam pela sua vez, ou aquelas que já tinham experimentado as tintas, tinham sido distribuídas pelas áreas da casinha e do tapete. Estas áreas eram as mais próximas à área das mesas de trabalho, pelo que facilitou a supervisão da equipa da sala das brincadeiras livres do grupo.

Todas as crianças mostraram interesse e experimentaram (ver Figura 16), embora houvesse um pequeno grupo que preferiu brincar na área do tapete após experimentar as tintas. Já as restantes puderam dar continuidade às pinturas até à hora de almoço.

É de salientar que a criança com espectro de autismo e surda assistiu a uma parte da confeção das tintas e mostrou interesse em experimentar. Quando a técnica achou oportuno, chamou-a e levou-a a experimentar as tintas. Ela reagiu bem, mas não quis ficar muito tempo.

Guardou-se um pouco das tintas para tentar noutro dia pintar com o pião reciclado para ver se ela se sentia mais à vontade.

Figura 16

Confeção e exploração das tintas naturais



Nota. Diferentes momentos da confeção e experimentação das tintas naturais e o resultado final.

Avaliação da atividade:

Ao realizar esta atividade, deu-se a conhecer algumas características dos alimentos, bem como a sua pigmentação, e, a partir de uma atividade sensorial, todas as crianças estiveram em contacto direto com os alimentos, puderam sentir os cheiros e as suas texturas. Em simultâneo, exprimiram-se de forma espontânea e criativa. Foi uma atividade que apesar da sua dimensão, as crianças mostraram interesse em experimentar e pediram para repetir. Além disso, adotou-se medidas de sustentabilidade na utilização de materiais amigos do ambiente, na reutilização de materiais, entre outros.

Um aspeto que poderia ter sido pensado doutra forma foi a necessidade de lavar o copo do liquidificador para poder triturar os outros vegetais, pois tive de me ausentar da sala por uns instantes para o lavar porque não havia pia dentro da sala. Aproveitou-se para falar da confeção das tintas naturais, que são fáceis de fazer e, até, antes de deitar a cola, é uma mistura passível de ser provada, isto porque uma criança disse que parecia um sumo. Neste momento, poderia ter sido dado a provar o preparado do sumo da beterraba, uma sugestão para futuras intervenções.

Note-se que esta atividade poderia ter corrido melhor no que se refere à impressão do desenho, feita na mesa para a folha de desenho, caso tivéssemos adicionado um pouco de farinha. Porém, conseguimos atingir os objetivos essenciais da atividade e fazer com que o grupo se mantivesse envolvido, implicado e com elevado bem-estar.

4.3.2 | Percurso dos pés descalços

Objetivos específicos da atividade:

- Consciencializar as crianças acerca do seu corpo;
- Dar a conhecer a funcionalidade dos sentidos a partir da audição de uma história dramatizada;
- Despertar sensações sentindo diferentes texturas com os pés;
- Compreender que o corpo se habitua às diferentes texturas, à medida que se familiariza com elas.

Descrição da atividade:

Considerando a capacidade de adaptação do corpo, à medida que é exposto a novas situações, decidiu-se preparar uma atividade que possibilitasse às crianças compreender a importância de habituar o corpo a novas sensações a fim de, em momentos específicos da refeição, ser possível recorrer a esta experiência para motivar para a ingestão de novos alimentos.

Após o recreio e higienização, as crianças foram reunidas na área do tapete para dar início à atividade. Como estavam agitadas, realizaram-se alguns exercícios de concentração. Desta vez, incentivou-se a que dessem um abraço a si próprias, pediu-se para alongarem os braços e fez-se o exercício de respiração: *Cheira a flor; sopra a vela*. Assim, regularam o comportamento a partir da respiração profunda e calma.

Por meio de questões e recorrendo a imagens, lembrou-se os alimentos que tinham conhecido ao longo da semana anterior. As crianças conseguiram identificar os frutos, mencionaram algumas das suas características e aproveitaram para os identificar através da LGP. De seguida, explicou-se que iriam ouvir uma história dramatizada. Apresentou-se a personagem “convidada” e, no biombo feito em cartão, dramatizou-se a história do *Pepe, o explorador* (ver Apêndice 1- Planificações PP I).

Esta peça foi escrita com a intenção de relembrar os frutos e de os caracterizar e, com recurso a uma mini *Superlupa*, dar um toque de fantasia de que as crianças destas idades tanto gostam. A lupa permitiu à personagem descobrir aquilo que lhe trazia novas sensações aos pés. Desta forma, demonstrou-se às crianças a importância de experimentar situações diferentes, de uma forma espontânea, sem deixar que o momento se torne desagradável. Além disso, salientou-se a importância de sentir de várias formas, com diferentes partes do corpo, amplificando o conhecimento que já possuíam.

Após a história, preparou-se o grupo para o momento seguinte: realizar um percurso, igual àquele que a personagem da história tinha realizado, com os pés descalços. O percurso foi realizado no espaço exterior coberto com a ajuda da educadora e das técnicas da sala. Ainda na sala, explicou-se como deveriam proceder e pediu-se para que cada um tirasse os sapatos e os arrumasse de forma que, posteriormente, os pudesse encontrar e calçar.

Só no exterior é que as crianças retiraram as meias e as colocaram no bolso das calças. Cada criança levou uma Superlupa na mão feita em cartão, no intuito de se manterem envolvidas e atentas aos materiais encontrados ao longo do percurso (ver Figura 17).

Figura 17

Dramatização e Percurso dos Pés Descalços



Nota. Dramatização e sequência da atividade do percurso dos pés descalços realizado pelas crianças da Pré. Sendo que, na sequência, o n.º 1 corresponde à primeira vez que o grupo percorreu o caminho seguindo as indicações; o n.º 2 representa o percurso realizado com maior autonomia e o n.º 3 o momento mais calmo quando se incluiu a criança autista e surda na atividade.

O percurso era composto por: pedras (calhaus), folhas, tecido, terra, plástico de bolhas, tampinhas e água, a 'levada'. As inferências das crianças são apresentadas na Figura seguinte:

Figura 18

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, dia 8 de novembro de 2021

- Olha, encontrei o caminho das pedras, não sabia que eram tão grandes! – exclamaram as crianças.
- Eu estou a ver muitas tampinhas! Não magoam os pés! – alertou a educadora estagiária.
- Isto faz cócegas nos pés (ao passar pelo caminho do plástico de bolhas, as crianças faziam pressão com os pés tentando rebentar as bolhas). – sussurravam as crianças.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 2 do relatório.

Na primeira vez, as crianças não sabiam muito bem como colocar os pés, estavam com receio, parecia que queriam correr para não sentir os materiais do percurso. Então, interveio-se para que as crianças fruissem do percurso com calma, mencionando o que sentiam ao realizá-lo.

Avaliação da Atividade:

Esta atividade surgiu como forma de dar continuidade à exploração dos sentidos e das sensações com os pés. Assim, fomos ao encontro do que era pretendido, mas sem falar da alimentação. Considero que o recurso à dramatização da história para introduzir a atividade foi uma mais-valia. As crianças mostraram grande interesse, interagiram com a personagem no decorrer da dramatização, conseguiram recapitular as características dos frutos que tinham aprendido e compreenderam que experimentar novas sensações pode ser divertido.

A *Superlupa* fez com que as crianças se sentissem mais confiantes para sentir os materiais disponibilizados ao longo do percurso, embora, numa fase inicial, não demonstrasse muito impacto, pois, apesar de se tratar da representação do percurso da personagem Pepe, na primeira vez que o grupo foi convidado a percorrê-lo, as crianças estranharam e tiveram algum receio em sentir os materiais com os pés. Contudo, quando chegaram ao final do percurso, mostraram interesse em repetir a experiência e acompanharam com a lupa, identificando os materiais que encontravam.

A criança com espectro de autismo e surda participou quando parte das crianças estava a regressar à sala com uma das técnicas. Deste modo, escolheu-se um momento mais calmo

que permitisse estarmos mais atentas, sendo que a técnica de Educação Especial ajudou a realizar a atividade. No início, ela manifestou desagrado, mas, quando chegou à água, esboçou um sorriso, largou as nossas mãos e não queria sair do recipiente. Ainda realizamos a atividade com ela duas vezes.

4.3.3 | Construindo o Natal (delícias natalícias)

Objetivos específicos da atividade:

- Conhecer as tradições natalícias do grupo;
- Partilhar conhecimentos e vivências natalícias entre as crianças;
- Recriar um momento, onde, em conjunto, pudessem construir o Natal da sala da Pré;
- Perceber que o corpo reage aos alimentos;
- Adaptar e confeccionar uma receita que pudesse ser ingerida por todos.

Descrição atividade:

Atendendo a que a atividade correspondia a uma das últimas intervenções do estágio, pretendeu-se com a mesma demonstrar o progresso das crianças em relação a novas texturas e sabores.

A atividade introduziu-se, relembrando, por meio de adivinhas, a festividade natalícia, bem como as atividades que tinham sido realizadas até ao momento. Como se tratava da confeção de uma sobremesa, certificou-se se havia mais algum elemento do grupo que tivesse mais alguma restrição alimentar além das já referidas no dia anterior. Posto isto, apresentaram-se os ingredientes e explicou-se que, a partir do rótulo, era possível identificar se os produtos eram aptos ou não para serem consumidos por todas as crianças.

Para a atividade, seguiu-se uma receita (ver Apêndice 1 - Planificações PP I), sendo que, ainda na área do tapete, foram apresentados os ingredientes e os utensílios bem como explicados os passos a seguir para confeccionar a sobremesa. De seguida, solicitou-se que as crianças se dirigissem à mesa onde se encontravam os materiais, dividiram-se tarefas por uma parte do grupo enquanto a outra parte observava, para que posteriormente pudessem proceder com maior autonomia. Tal como nas atividades anteriores, à medida que a receita ia sendo narrada, as crianças iam participando à vez na confeção do creme.

Uma das crianças, ao ouvir a forma como tinham sido escolhidos os ingredientes referiu que “Assim todos podemos comer, mesmo quem não tem alergias” (Y. Sá, DB, quarta-feira, 15 de dezembro de 2021).

Deste modo, conferiu-se que a informação estava a ser assimilada e que o grupo ganhava noção e respeito pelo outro. Por outro lado, as crianças verificaram a importância de experimentar alimentos diferentes àqueles que eram recorrentes na sua alimentação.

Depois de o creme estar pronto, foi dividido em sacos de plástico (com uma das pontas tirada) e demonstrou-se como poderiam enfeitar a sua bolacha ou uva. De seguida, sugeriu-se que as crianças que já tinham participado na confeção se dirigissem para outra mesa para enfeitarem a bolacha e a fruta. Enquanto isto, o restante grupo preparava-se para confeccionar o creme da sobremesa.

Saliente-se que cada elemento tinha o seu prato devidamente identificado e enfeitou a seu gosto a sua sobremesa. Neste momento da atividade, estavam a ser supervisionados pela assistente operacional. As crianças que já tinham a sua sobremesa acabada deixaram o prato em cima da mesa e foram realizar a higienização das mãos para se prepararem para o almoço. Na deslocação para o refeitório, cada criança levou o seu prato (ver Figura 19).

Figura 19

Delícias natalinas



Nota. Sequência da confeção da sobremesa seguido do momento de refeitório.

Avaliação da atividade:

No decorrer da atividade, era notório um nível considerável de bem-estar e entusiasmo no grupo, apesar de, no final, haver crianças que decidiram não comer a sobremesa, por não se agradarem do sabor da bolacha, e ofereceram-na a outro colega. Saliente-se que, no momento da confecção, todas as crianças mostraram interesse e provaram, de forma voluntária, alguns dos ingredientes disponíveis. Considerou-se que o facto de elas confeccionarem a sua própria sobremesa contribuiu para manterem o entusiasmo.

Com esta atividade, deu-se a conhecer outro robô de cozinha (batedeira) e, a partir dele, verificar o comportamento de outras substâncias alimentares: a junção do creme de coco, o sumo da laranja e o açúcar. Esta atividade poderia ter sido mais explorada, realizando previsões e verificando as conclusões em relação à mistura das substâncias. Suponho que, no futuro, será pertinente disponibilizar bolachas com glúten de modo que todas pudessem usufruir da sobremesa.

Por outro lado, percebeu-se que a tarefa de cada um levar o seu prato para o refeitório fez com que estimulasse o equilíbrio motor e a concentração ao subirem os degraus. Considero que as oportunidades de aprendizagem foram apropriadas às crianças.

4.4. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Segundo Máximo-Esteves (2008), a avaliação do projeto visa averiguar se os objetivos inicialmente propostos foram alcançados, se foram tomadas as melhores opções metodológicas e a possibilidade de observar resultados positivos. Neste sentido, tornou-se fulcral, ainda que não se tenha respondido por completo à questão, verificar se foi sentido algum progresso no final do estágio.

Considerando a problemática identificada, acredita-se que as estratégias e metodologias selecionadas para a intervenção pedagógica foram ao encontro das necessidades e individualidades das crianças. Portanto, estavam também adequadas à questão-problema, isto porque o grupo conseguiu estimular e complementar um conjunto de competências.

Os recursos pedagógicos utilizados beneficiaram o trabalho cooperativo, o pensamento crítico, o aprender fazendo, a criatividade e a inclusão. As ferramentas apresentadas provocaram um aumento do nível de implicação e interesse, já que se evidenciou a participação das crianças e as pequenas grandes conquistas, principalmente nas atividades experimentais, nas relacionadas com as expressões artísticas e nas brincadeiras ao ar livre.

Todavia, não respondendo por completo à questão-problema, surgiu a necessidade de redefinir novas atividades e estratégias de forma que o grupo conseguisse atingir novas experiências e saberes.

4.5. | Participação em Comunidade

No âmbito da PP I, desenvolveu-se o projeto: *O Natal está a chegar...*, que tinha como finalidade a participação da comunidade educativa da escola. Deste modo, em cooperação com duas colegas que também se encontravam a estagiar com a EPE, introduziu-se a época natalícia com a realização uma dramatização. Este projeto foi concretizado em dois dias: 29 e 30 de novembro (ver Figura 20) e contou com a colaboração da diretora pedagógica, do docente responsável pela organização do Natal, dos docentes especializados em LGP, do docente de TIC e ainda, do coordenador do CREA.

Figura 20

Cartaz publicitário da peça de teatro



Nota. O cartaz foi criado pelas estagiárias com o intuito de promover a peça de teatro a toda a comunidade educativa.

Além do cartaz, construiu-se um convite para entregar à direção da escola, de modo a mostrar a nossa honra pela presença da diretora e de toda a comunidade escolar.

O facto de não contarmos com a participação dos pais deveu-se ao aumento de casos de COVID-19 na região, que também se fez sentir na escola. Contudo, é de realçar que se

tentou manter um contato próximo com a família, partilhando e dando a conhecer as atividades realizadas ao longo do estágio. Esta partilha era realizada através de panfletos ou de pequenos cartões do género de marcadores de livro.

No contexto escolar, foram ainda promovidos outros momentos de interação com a comunidade: a recolha das cascas de legumes para depositar no compostor e a celebração do Dia dos Reis, em que o grupo percorreu todas as salas a entoar músicas alusivas à festividade. Ressalve-se que estas atividades foram selecionadas de um conjunto de ideias apresentadas anteriormente à orientadora científica e à diretora da escola. Havia ideias interessantes, como a realização do calendário do advento da generosidade, mas não foi possível implementá-lo, não só devido ao contato físico que exigia, não muito recomendável no momento por questões de saúde, como pelo escasso tempo que havia para a sua preparação.

Deste modo, surgiu a ideia de uma peça de teatro (ver Figura 21) que introduzisse a época natalícia da escola, destacando os valores e a importância do Natal. Esta atividade implicou a participação de grande parte da comunidade educativa, pois pretendeu-se que a peça fosse apresentada a todos os grupos e turmas da escola e, para isso, tínhamos de incluir a LGP.

Figura 21

Alguns momentos da peça de teatro: O Natal está a chegar



Nota. A peça de teatro foi realizada em dois dias, no ginásio da escola. A mesma foi repetida de modo que toda a escola assistisse, sendo que, havia grupos de 60 crianças de cada vez (cerca de 3 turmas).

O processo demonstrou-se desafiante, porém com o apoio de todos os profissionais da escola, alcançou-se um bom resultado. Destaque-se que a peça de teatro foi criada pelas estagiárias (ver Apêndice 1 - Planificações PP I), incluíram-se algumas partes com LGP e a música final foi acompanhada por uma intérprete de LGP (no dia 29 a mesma não pode estar presente, mas no dia 30 esteve).

4.6 | Reflexão Sobre a Prática Pedagógica I

No decurso da PP em contexto da EPE, a componente reflexiva foi uma constante, pois, a partir dela, foi possível melhorar metodologias e tomar consciência de todo o processo da ação pedagógica. Efetivamente, Cardona et al. (2021) sustentam que, para poder justificar as intenções pedagógicas, será essencial que se reflita acerca do contexto familiar e social e do processo educativo realizado, dando prioridade àquilo que é essencial que as crianças aprendam, o porquê, o como e o quando.

Antes de ingressar neste estágio, tive a oportunidade de conhecer e analisar documentos, tais como: as Orientações Curriculares para a EPE, o D-L n.º 55/2018 e o PEE, o PAA, entre outros. À medida que os mesmos iam sendo consultados, íamos adquirindo noções sobre a intervenção pedagógica bem como as áreas e domínios a serem trabalhados pelas crianças da sala da Pré nas diferentes etapas de desenvolvimento e a sua pertinência.

Com efeito, ao longo das sessões da PP, evidenciou-se a motivação e o à-vontade do grupo e da equipa da sala com a minha presença. Durante o estágio, aproveitaram-se todos os momentos da rotina, como o acolhimento, as refeições, as brincadeiras livres e as restantes atividades, de modo a fortalecer laços e a construir confiança. Portanto, o bom ambiente e o acolhimento sentidos permitiram uma aproximação que influenciou de forma positiva toda a ação pedagógica.

Por outro lado, o período de observação/intervenção pedagógica foi essencial para compreender e identificar as características do grupo, as suas potencialidades, necessidades e interesses. Do mesmo modo, foram adquiridas informações sobre o contexto que facilitaram o planeamento da ação pedagógica de forma adequada, flexível e integradora.

Como complemento, manteve-se o diálogo com a orientadora científica e as educadoras cooperantes, a docente de LGP e a restante equipa da sala. Assim, em colaboração e cooperação, procurou-se implementar atividades que fortalecesse tanto o bem-estar da equipa como a qualidade pedagógica. Deste modo, pretendeu-se que as atividades garantissem o papel

ativo das crianças, ouvindo-as, mantendo-as envolvidas, a partir de jogos, momentos ao ar livre, atividades experimentais, entre outras.

Tendo em conta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente o 4.º - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, surgiu o interesse em garantir a diferenciação pedagógica, não apenas por se tratar de uma escola Bilingue, mas atendendo às particularidades que o grupo apresentou, bem como às questões de sustentabilidade, isto numa vertente de sensibilização.

Segundo Silva e Lopes (2015), a planificação permite ao docente articular o que se pretende ensinar e o contexto de aprendizagem, determinando o ambiente da sala, as estratégias e as metodologias. De início, planificar parecia uma tarefa mais acessível, contudo, ao operacionalizar, foi sentida alguma dificuldade a nível da gestão do tempo e na forma de lidar com os imprevistos. Na verdade, algumas atividades acabaram por sofrer alterações e foram adiadas para a semana seguinte. Porém, esta situação foi uma mais-valia, pois deu a oportunidade de o grupo adquirir as novas noções com mais calma, dando tempo para fruírem das atividades, tornando-as mais significativas.

De acordo com Cohen e Fradique (2018), a concretização da flexibilidade curricular garante a aprendizagem de todas as crianças, que se assumem cidadãos ativos, autónomos e responsáveis num ambiente de cooperação e bem-estar. Ao operacionalizar a interdisciplinaridade, incluindo a LGP, os domínios de Matemática e Português, as questões da formação pessoal e social, as expressões artísticas e a abordagem às ciências, foram mobilizadas múltiplas literacias. De facto, as noções referentes à alimentação foram complementadas com as intervenções em LGP e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita foi articulado com as expressões artísticas. A abordagem às ciências e as brincadeiras livres incluíram o domínio da Matemática, do Português, o estímulo do pensamento crítico e a criatividade.

A aprendizagem cooperativa também foi aplicada neste grupo, principalmente na elaboração das receitas e na abordagem às ciências. A aprendizagem cooperativa é entendida por Silva et al. (2018) como uma forma de trabalhar em grupo com o objetivo de aprender em conjunto, aprender a ajudar-se mutuamente e a participar ativamente.

O levantamento dos conhecimentos prévios também teve um importante papel, pois possibilitou perceber o que foi aprendido, o que lhes despertou interesse, facilitando a direção e implementação das atividades. Este levantamento de ideias deverá ser reforçado de modo a clarificá-las e, segundo a teoria de Piaget, acomodá-las (Amaral et al., 2012).

Devido à situação atípica, gerada pela COVID-19, a melhor forma de envolver os pais nas atividades foi com a partilha de atividades realizadas com o grupo, dando a conhecer o trabalho desenvolvido no sentido de sensibilizar para os cuidados a ter com a alimentação e a sua implicação no meio ambiente. No entender de Mata e Pedro (2021), os pais são personagens importantes e de grande proximidade relacional que as crianças têm. Logo, estes desempenham um papel fulcral e de suporte aos desafios colocados no contexto educativo, relativamente ao relacionamento com os outros e com as novas tarefas. Se a criança reconhecer a disponibilidade e o interesse da família para com a comunidade escolar, a mesma sentirá mais segurança e confiança em aprender.

Por outro lado, o espaço, os materiais e a organização do ambiente são considerados área de intervenção do educador (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

A inserção do calendário na sala mostrou-se um instrumento essencial para que as crianças refletissem sobre as noções temporais e matemáticas com a contagem (quantos dias estiveram ausentes; quantos dias correspondem ao fim de semana), dias da semana, meses, estações do ano. Do mesmo modo, o calendário ajudou a pensar nas rotinas diárias (atividades destinadas à parte da manhã e à parte da tarde). Oliveira-Formosinho et al. (2007) definem a rotina diária como um promotor de oportunidades para todas as crianças, um organizador da ação do educador.

A avaliação realizada em todas as atividades, de forma gradual, possibilitou-me refletir sobre a minha ação, a reação das crianças, a escolha das atividades e dos materiais, permitindo que fizesse as alterações necessárias, tanto no espaço educativo, como na adequação dos materiais e atividades. Cardona et al. (2021) destacam a missão primordial da avaliação enquanto mecanismo para ajudar a desenvolver o currículo, de forma flexível e adequada, para ajudar a criança a aprender e a desenvolver-se, não servindo para escolher ou excluir alguém, mas antes para adequar a sua metodologia pedagógica às características e necessidades das crianças, contribuindo para a sua evolução e aprendizagem.

Através da supervisão por parte das educadoras e da orientadora científica, em contexto de estágio e durante o Projeto de Intervenção na Comunidade, foi-me garantida a orientação pedagógica e a melhoria das intervenções. Na opinião de Oliveira-Formosinho (2002, referenciando Glickman, 1985), a função da supervisão é sentida como atividade de instrução de grande relevância, na qual se orientam professores de forma direta e nos diferentes princípios da pedagogia.

Em jeito de conclusão, o local escolhido para o estágio revelou-se desafiante, porém, acabou por mostrar ser grande potencializador do desenvolvimento das PP, oferecendo grande

bagagem no que diz respeito à flexibilidade curricular, interdisciplinaridade e diferenciação pedagógica.

Capítulo 5 | Percursos de Aprendizagem e Partilha na

Prática Pedagógica II

A operacionalização de um modelo de gestão diferenciada da sala de aula passará, necessariamente, pela assunção muito clara de que as atividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com, e pelos alunos, deverão ser organizadas num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as diferenças presentes nos alunos.

(Morgado, 2003, p. 107)

No presente capítulo, apresenta-se uma reflexão sobre a Prática Pedagógica II, em contexto do primeiro ciclo do ensino básico, nomeadamente com uma turma do 1.º ano. A prática decorreu num período de 135 horas, sendo que 15 horas foram destinadas à observação participante, com início no dia 14 de março e término no dia 31 de maio. Portanto, estavam reservados para este fim, três dias da semana: a segunda, a terça e a quarta-feira.

Pretende-se ainda explanar a organização do ambiente educativo, incluindo o meio, o estabelecimento educativo, o tempo educativo, o espaço, o tempo e a turma. Por sua vez, integrou-se o projeto de I-A, os momentos de aprendizagem, a participação em comunidade e, por último, uma reflexão sobre a Prática Pedagógica II.

5.1 | Organização do Ambiente Educativo⁵

5.1.1 | O Meio envolvente

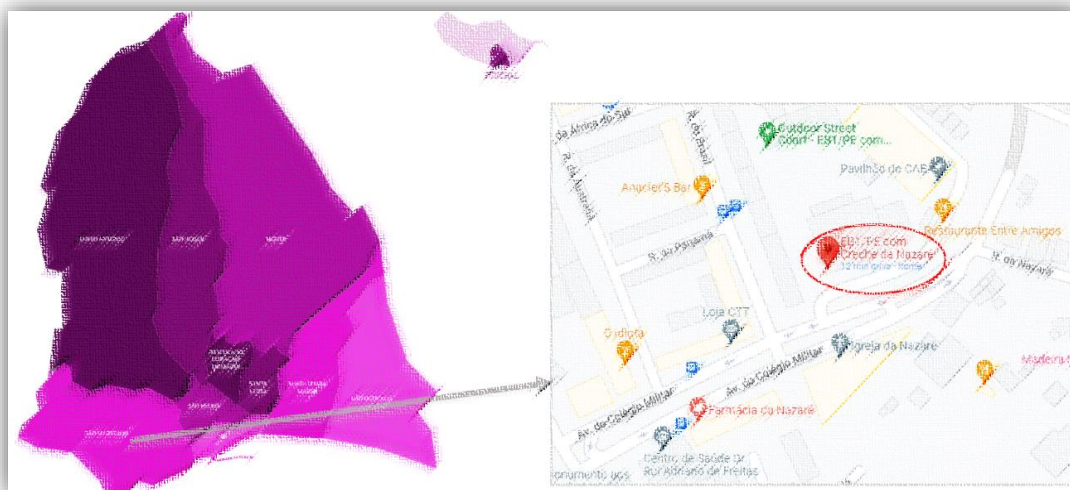
“Quando estudamos os contextos, necessitamos de nos concentrar na área particular de interesse relacionada com o nosso objetivo, sem nos esquecermos da estrutura global.” (Harms & Clifford, 2002, p. 1096).

⁵ As informações relativas a esta secção foram retiradas do PEE (2020/2024). <https://escolas.madeira-edu.pt>
Além do PEE recorreu-se à consulta do PCT e do PAA.

O meio envolvente à escola poderá incluir espaços de possíveis parcerias potenciadoras do sucesso educativo. Esta escola situa-se no concelho do Funchal, mais especificamente na freguesia de São Martinho (ver Figura 22).

Figura 22

Localização da escola da PP II



Nota. Montagem realizada a partir de imagens retiradas da plataforma google maps e da página do Município do Funchal: <https://www.google.com/maps/@32.6580017,-16.8296376,15z?entry=ttu> e <https://www.funchal.pt/municipio/juntas-de-freguesia/sao-martinho/>

Considerando os Censos 2021, a freguesia com mais população na RAM é a de São Martinho, com um total de 26.985 residentes. Com uma área de 8,06 km², São Martinho encontra-se banhada pelo Oceano Atlântico a Sul e cercada pelas montanhas a Norte (freguesia de Santo António). Por outro lado, limita-se na zona Este pelas freguesias da Sé e de São Pedro e a Oeste pela freguesia de Câmara de Lobos.

A freguesia de S. Martinho destaca-se como uma das maiores da Região Autónoma da Madeira, caracterizando-se pela coexistência entre elementos antigos e modernos, bem como pela fusão entre os aspetos urbanos e rurais, pois é possível observar algumas vivendas e muitas quintas, na sua maioria particulares. Nesta freguesia, podemos encontrar uma diversidade de serviços relacionados com Associações Culturais; Serviços de Caráter Social; Educação (Creches e jardins de infância privados; Escolas do Ensino Básico e Secundário públicas) e Recursos Desportivos.

Considerou-se um meio rico, capaz de potenciar as competências da Escola pela possibilidade de múltiplas parcerias que beneficiem a qualidade das aprendizagens dos alunos.

5.1.2 | O Estabelecimento Educativo

A Escola onde ocorreu a PP II é uma instituição pública que integra o regime de Escolas a Tempo Inteiro desde o ano letivo de 97/98, sendo que, no ano letivo de 2016/2017, foi feita uma reorganização da rede escolar. Deste modo, realizaram a fusão com dois infantários, passando a ter o nome atual. Desta forma, a sua oferta formativa inclui a Creche (dos 0 aos 3 anos), a EPE (dos 3 aos 6 anos de idade) e o 1.º CEB (a partir dos 6 anos de idade), o que perfaz aproximadamente um total de 490 educandos. Este estabelecimento educativo é constituído por três edifícios, todos pertencentes à freguesia de São Martinho (ver Figura 23).

A população envolvente é oriunda de diversos estratos sociais e a escola abrange os educandos que moram na zona, bem como noutras localidades do Funchal ou noutros concelhos da região.

Figura 23

Fachada da Escola da PP II



Nota. Imagem relativa à fachada do edifício principal da Escola, disponível em: [Portal das escolas - Página inicial \(madeira-edu.pt\)](http://portal-das-escolas-pagina-inicial.madeira-edu.pt)

No que concerne aos edifícios, o edifício principal compreende uma sala da EPE e 13 turmas do 1.º CEB. O segundo edifício é constituído por 4 salas de Creche e 3 salas da EPE. Finalmente, o terceiro edifício engloba 3 salas de Creche, 2 salas de transição e 2 salas da EPE. Como espaços exteriores, encontramos: o campo polidesportivo; pátios semicobertos; parque infantil e horta pedagógica.

Relativamente aos recursos humanos, encontram-se ao serviço da escola 154 elementos, entre eles 78 docentes e 76 de pessoal não docente. Saliente-se que, nas valências Creche e EPE, as equipas de sala são formadas por duas Educadoras de Infância e duas assistentes operacionais de apoio educativo e, no 1.º CEB, existe um professor titular em cada turma. Além disso, há docentes com formação específica para o ensino especial destacados a apoiar na operacionalização das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Além das valências de Creche, EPE e 1.º CEB, a escola contempla a oferta educativa na Componente da Educação Artística, respetivamente a Musical e a Dramática, a expressão Físico-Motora, as TIC para crianças de 5 anos e o Inglês, destinado às crianças entre os 4 e os 5 anos.

É de salientar que a Escola tem como missão contribuir para a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno, com a intenção de facilitar a sua integração na sociedade, com autonomia, liberdade e respeito por si e pelos outros. Deste modo, pretende promover valores humanos, éticos e democráticos que respeitem a individualidade de todos: a responsabilidade, a tolerância, o respeito, a solidariedade, a cooperação, a equidade e a amizade, entre outros.

5.1.3 | A Sala do 1.º ano

A sala de aula deve ser entendida como um espaço onde se promovem múltiplas oportunidades de aprendizagem. Deste modo, pode e deve ser adaptada mediante as necessidades que surjam, por isso, acarreta um papel fundamental no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2011). Estas adaptações associam-se à Componente Pedagógica, às atividades a serem implementadas, bem como às necessidades e especificidades dos alunos.

De acordo com Santana (2000, citado por Cosme, 2018, p. 76), a sala de aula deve constituir-se “comunidade de aprendizagem”, sendo para isso necessário organizar os recursos didáticos em áreas de trabalho e de modo que se encontrem acessíveis e adequados a todos. É nesta ordem de ideias que se considerou essencial a verificação da organização da sala do 1.º ano (ver Figura 24).

Figura 24

Mapa do espaço da sala do 1.º ano



Nota. Planta da sala realizada recorrendo ao aplicativo Room Sketcher e PowerPoint.

A sala caracterizava-se por ser ampla e dispunha de janelas grandes na sua lateral direita, que possibilitavam uma boa iluminação e arejamento.

A salientar que, à entrada da sala, havia três armários e uma mesa de apoio ao docente entre eles, posicionados junto à parede, que ocupavam toda aquela área. Importa mencionar que a sala era partilhada por duas turmas distintas: o 1.º ano no turno da manhã e uma turma de 4.º ano no turno da tarde. Assim sendo, os armários e a arrumação de materiais aconteciam em função das necessidades das duas turmas, sendo que cada turma tinha dois armários.

Como é possível constatar, as mesas e as cadeiras apresentavam-se em fileiras e afastadas umas das outras, efeitos ainda resultantes da situação pandémica. Porém, a disposição era alterada de acordo com a atividade a desenvolver e era decidida em conjunto pelas docentes que partilhavam o espaço. A forma como as mesas e cadeiras se encontravam proporcionava uma circulação eficaz por todo o espaço. Estrategicamente, a docente sentava os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem mais próximos do quadro branco. Desta forma, estava mais próxima deles para os poder auxiliar e, em simultâneo, evitava possíveis distrações e oferecia um melhor campo de visão.

A turma usufruía da maior parte dos placares devido à necessidade de expor informação que os apoiaria na escrita e na oralidade. Assim, tinha um placar destinado à exposição de produtos dos alunos e outro continha informações relativas à calendarização, aniversário dos alunos, entre outros.

Relativamente ao quadro interativo, ao longo do ano letivo apresentou anomalias nas canetas, o que prejudicava o seguimento da aula, provocando constrangimentos. Por este motivo, o uso das canetas era restringido aos alunos, reduzindo as hipóteses de os mesmos participarem no que respeita às idas ao quadro.

Note-se que, além dos recreios, ainda foi possível usufruir do espaço exterior para realizar uma atividade da Componente da Matemática relativa às unidades de medida não convencionais. De acordo com o que defende Neto (2020), os espaços exteriores contribuem para “despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia” (p. 29).

5.1.4 | Organização do Tempo Educativo

Segundo Morgado (2003), a gestão cuidada do tempo irá contribuir para evitar os tempos mortos e, por sua vez, aumentar a qualidade da aprendizagem. Esta gestão só é possível com o esforço do docente, no que concerne à planificação e à articulação das Componentes Curriculares, procurando desenvolver atividades alternativas ou complementares. Nesta ordem de ideias, a gestão curricular garante aprendizagens mais consistentes e eficientes por parte dos alunos e assegura a implementação da Autonomia e Flexibilidade Curricular.

Em conformidade com o D-L n.º 55/2018, a apropriação da autonomia curricular permite ajustar as matrizes curriculares-base, em função das opções curriculares de cada escola. As matrizes curriculares-base constituem um conjunto de Componentes Curriculares que abrangem os planos curriculares de âmbito nacional por ciclo e ano de escolaridade, bem como a carga horária atribuída a cada um deles. Assim, suporta a intervenção do professor no desenvolvimento e planeamento curricular da turma.

Com efeito, a Componente de Cidadania e Desenvolvimento, bem como a de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), são consideradas componentes curriculares transversais e de suporte às restantes disciplinas. No que respeita ao Apoio ao Estudo, o mesmo constitui parte integrante da matriz e engloba todas as componentes do currículo. Por outro lado, o complemento à Educação Artística e à Educação Física deve ser coadjuvado de forma

adequada, tendo em conta os recursos humanos disponíveis. No caso da oferta complementar da disciplina de Inglês, esta deverá apresentar uma hora na sua carga semanal.

Nesta linha de raciocínio, o horário da turma (ver Figura 25) apresentava um carácter flexível no que se refere à possibilidade de ser alterado conforme as necessidades dos alunos e perante outras situações pedagógicas que assim exigissem. Na sua generalidade, a turma frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no turno da tarde, após o almoço, ou seja, das 14h15 às 18h15, enquanto as Componentes Curriculares ocorriam durante a manhã, entre as 8h15 e as 13h15.

Figura 25

Distribuição da carga horária semanal da turma do 1.º ano

Hora	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
8:15/8:45	Português	Apoio ao Estudo	Português	Português	Estudo do Meio/ Apoio ao Estudo
8:45/9:15		Português			
9:15/10:15	Português	Português	Matemática	Matemática	Português
10:15/10:45	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Matemática
10:45/11:15		Ed. Física*		Ed. Física*	
11:15/12:15	Matemática	Matemática	Expressões artísticas: Música	Inglês	Matemática
12:15/13:15	Ed. Física	Estudo do Meio	Exp. Dramática/ Teatro	Estudo do Meio	Expressões artísticas: Artes Visuais

Nota. Horário da turma realizado pela docente da sala em conjunto com a equipa multidisciplinar.

Ao analisar o horário, constatou-se que a Componente de Português era trabalhada diariamente ao iniciar o dia, o que revela que esta é das mais importantes para o desenvolvimento e eficácia das restantes Componentes Curriculares. De seguida, colocava-se a Componente Curricular da Matemática como facilitadora do estímulo ao pensamento crítico e à abstração. Relativamente ao Apoio ao Estudo, ocorria em vários momentos de forma a apoiar os alunos e minorar as suas dificuldades. Por sua vez, o Estudo do Meio acontecia à

terça e à quinta-feira na parte da tarde ou na sexta-feira, na parte da manhã, com a possibilidade de ser substituído ou articulado como Apoio ao Estudo.

Quanto às expressões artísticas, distribuía-se estrategicamente a meio da semana ou no fim da semana, atendendo à sua capacidade de canalizar energia, descontraír e regular comportamentos. Nesta perspetiva, a Educação Física era assegurada à segunda-feira e em dois momentos do intervalo. Por fim, as TIC encontravam-se a meio da semana de forma a apoiar as diferentes disciplinas, sendo que a oferta complementar da disciplina de Inglês acontecia à quinta-feira.

5.1.5 | A Turma do 1.º ano

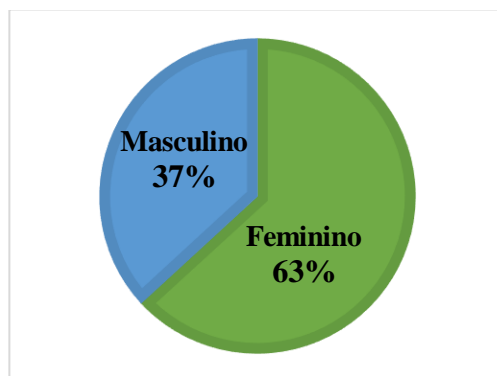
Segundo Cortesão e Torres (2018), os docentes deverão gerir o currículo, articulando-o com o contexto e as características da turma, de modo a contribuir para uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, para o aumento do sentido de pertença. Assim, o docente ajustará a sua intervenção pedagógica, considerando aspetos inerentes às necessidades, potencialidades e realidade dos alunos. Desta forma, ao adequar as metodologias à turma, a aprendizagem revelar-se-á mais significativa, pois parte de algo que os alunos já conhecem para a construção de novos conhecimentos.

Nesta ótica, segue-se a caracterização da turma, que se revelou bastante significativa no contexto de estágio, tanto na elaboração das planificações, como na seleção de metodologias.

O grupo era constituído por 19 alunos, 12 do género feminino e 7 do género masculino (ver Gráfico 2), que se encontravam na faixa etária entre os 6 e os 7 anos.

Gráfico 2

Constituição da turma da Prática Pedagógica II



Nota. Gráfico da constituição da turma, diferenciando o género em percentagens.

Na sua maioria, os alunos eram oriundos da freguesia de São Martinho. Por sua vez, um deles residia em Santa Cruz, um em S. António e outro em Santa Maria Maior.

Grande parte dos educandos vivia com os pais biológicos, com a exceção de dois deles, cuja família era monoparental, por separação dos respetivos progenitores. Verificou-se alguma diversidade profissional entre os encarregados de educação, mas as habilitações literárias dos mesmos variavam entre o 3.º Ciclo e Secundário, ainda que existissem dois encarregados de educação licenciados. No que diz respeito ao nível socioeconómico, dos 19 alunos que constituíam a turma, 5 não beneficiavam do apoio da Ação Social Escolar (ASE), os restantes encontravam-se entre os escalões 1 e 3.

Em traços gerais, a turma era assídua e pontual. Além disso, mostrava interesse e curiosidade. Contudo, havia alunos que se distraíam com facilidade e era notória a falta de estudo e prática. Dos problemas identificados no PCT, aqueles que mais prevaleciam eram: a autonomia, a concentração, a resolução de problemas, o raciocínio e a aquisição e aplicação de conhecimentos. Neste sentido, foram mobilizadas medidas universais de suporte à aprendizagem, que facilitassem a superação das dificuldades sentidas pelos alunos da turma. Adicionalmente, um dos alunos encontrava-se abrangido pelas medidas seletivas de suporte à aprendizagem, especificamente a adaptação curricular não significativa, o apoio psicopedagógico, a antecipação e o reforço das aprendizagens e o apoio tutorial. Desta forma, o aluno acompanhava as intervenções em simultâneo com os restantes colegas, com a ajuda de uma docente do Ensino Especial.

Relativamente ao perfil atitudinal/comportamental, ainda havia a necessidade de relembrar as regras e regular comportamentos, aspeto que dificultava a realização de atividades cooperativas. Noutra perspetiva, era monitorizada a organização dos registos e materiais.

No que concerne à disciplina de Matemática, a turma revelou dificuldades na resolução de problemas e na abstração. Desta forma, eram promovidas tarefas que estimulassem o raciocínio lógico-matemático, recorrendo a materiais manipuláveis, estruturados e não estruturados. Além disso, foram explorados diferentes métodos de resolução de situações problemáticas.

Em relação à disciplina de Português, havia alunos com dificuldades na dicção e, conseqüentemente, na expressão oral. De modo superar esta fragilidade, incentivou-se a requisição de livros e a sua leitura e reconto. Por outro lado, promoveu-se a construção de textos coletivos e o apelo à consciência fonológica no sentido de despertar a consciência para o erro ortográfico. Note-se que os alunos se esforçavam para mostrar o nível de aprendizagem, através de relatos de acontecimentos, pelas tentativas de leitura e escrita.

A área de Estudo do Meio era apreciada por todos através da partilha de experiências e conhecimentos. Por sua vez, na área da Expressão Físico-Motora, os alunos demonstravam boa coordenação motora e empenho. Porém, ainda havia necessidade de relembrar regras nas atividades de cooperação. Relativamente à expressão Plástica, os alunos revelavam interesse, criatividade e sensibilidade estética. Além disso, denotavam grande facilidade na manipulação da tesoura, cola e de outros recursos disponibilizados. Por fim, na Expressão Musical, os alunos evidenciavam o seu empenho e agrado, ainda que houvesse momentos de regulação de comportamento. Assim, mantinham uma postura adequada e domínio na variação da voz e movimentos corporais ajustados às melodias cantadas. Por sua vez, evidenciou-se uma boa capacidade de memorização e representação de papéis.

No que respeita ao relacionamento interpessoal, a turma mostrou ser acolhedora, na sua generalidade, manifestou afeto e simpatia ao longo das semanas de estágio.

5.2 | Projeto de Investigação-Ação

Segundo Silva e Lopes (2015), a I-A permitirá a resolução de um problema, pois implica que os docentes invistam no estudo de situações, amplifiquem os seus conhecimentos e, conseqüentemente, ofereçam uma maior qualidade na aprendizagem.

O presente projeto de I-A aborda, de forma sucinta, a intervenção realizada ao longo das 135 horas de estágio com a turma. Neste sentido, são apresentadas as diferentes fases do seu processo através de um cronograma (ver Tabela 5).

Tabela 5

Cronograma das fases do projeto de I-A da turma do 1.º ano

Cronograma das Fases do Projeto de I-A													
Fases	Procedimento	Duração											
		março			abril		maio					junho	julho
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	1. ^a	2. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	À responsabilidade da professora cooperante	
Planear	Observação e recolha de dados												
	Identificação do problema												
	Revisão literária preliminar												
Agir	Operacionalização das estratégias												
Refletir	Recolha e análise de dados												
Avaliar e Dialogar	Reflexão												

Nota. Após o término do estágio, professora cooperante deu continuidade ao projeto de I-A.

A partir da análise do cronograma, podemos constatar que, ao longo de todo o estágio, se realizou a observação e recolha de dados. É de realçar que a disponibilização do Plano Curricular de Turma se revelou primordial para a primeira fase da recolha de dados e revisão da literatura, pois nele constavam as dificuldades assinaladas pela professora cooperante. Contudo, houve a necessidade de verificar o progresso das mesmas e incidir sobre aquelas que se mantinham. Estes registos foram determinantes para que fosse possível, nas primeiras semanas de intervenção, identificar o problema e delinear a questão-problema.

A observação, a recolha e análise de dados, bem como a fase da reflexão foram transversais a todo o projeto de I-A. As mesmas facilitaram e acompanharam a revisão da literatura e a operacionalização.

5.2.1 | Enquadramento do Problema

Neste momento, apresentam-se os aspetos considerados mais pertinentes e adequados ao projeto de I-A com a turma.

A identificação dos problemas foi possível com a observação que decorreu ao longo de toda a prática, mas, de uma forma mais cuidada, nas duas primeiras semanas de estágio. Estas semanas permitiram cruzar os dados do PCT com aquilo que era observado.

Assim, procurou-se colmatar a problemática que mais atingia os elementos da turma e foram delineadas as metodologias mais adequadas com o intuito de encontrar a melhor solução.

No que concerne ao grande grupo, apresentava grande dificuldade a nível da concentração, capacidade de raciocinar e resolver problemas, bem como a aquisição e aplicação de conhecimentos.

Ao nível das aprendizagens curriculares, três alunos revelaram muitas dificuldades na aquisição e posterior aplicação de conteúdos mais complexos. Necessitavam, por isso, de mais tempo do que o estipulado para concluir as tarefas propostas e do apoio da profissional da Educação Especial.

Havia um aluno que mostrava grande desagrado em cumprir as orientações da professora quando ela solicitava a resolução de exercícios na sala de aula. O mesmo chegava a chantagear a docente, afirmando que os pais iam falar com ela caso ele tivesse de realizar trabalhos, tanto na sala de aula como em casa. Esta situação sentiu-se ao longo do estágio com a mesma criança. Muitas vezes, ela queixava-se e choramingava que lhe doía muito a mão e acabava por não escrever. No entanto, parecia tratar-se de falta de motivação, pois, quando alguém se aproximava para o ajudar, ele acabava por fazer as tarefas solicitadas.

Por outro lado, percebia-se que, por distração ou desinteresse, os alunos levavam mais tempo do que esperado para passar para o caderno os conteúdos que estavam escritos no quadro. Observou-se que, na maioria das vezes, estavam distraídos a conversar uns com os outros. Quando percebiam que a professora ia apagar o quadro, eles pediam para que não o apagasse e continuavam a escrever apressados.

Nos momentos de avaliação sumativa, também eram evidentes as reações de desmotivação, tal como se pode verificar na Figura que se segue:

Figura 26

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 21 de março de 2022

Pelas atitudes que testemunhei, a maior parte das crianças desvalorizava este tipo de avaliação, mostrando desinteresse em resolver as questões de forma completa, ou em estar com atenção às explicações e indicações dadas pela professora cooperante. Perante esta situação, a professora cooperante mostra desgosto e afirmou já não saber o que fazer.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Além disso, havia uma situação de uma criança que se destacava pela sua alteração de comportamento. Notava-se que, por vezes, começava bem o dia, chegava bem-disposta, mostrava interesse em ajudar os colegas, acompanhava muito bem a aula. Contudo, caso fosse contrariada, ou se o dia não estivesse a começar bem, batia nos colegas sem razão aparente, causava alguma confusão dentro da sala, não sendo fácil, por vezes, de orientar as aulas.

Tal como seria de esperar, no PEE, era evidente a necessidade de inculcar valores de cidadania na turma, ajudando os alunos a viver em comunidade, a serem respeitados e respeitadores do outro.

Por sua vez, na sala prevalecia também a necessidade de desenvolver atividades que fomentassem a autonomia, a organização e a participação. Notou-se que os alunos tinham dificuldade na organização dos cadernos, saltavam folhas, ou colavam fichas onde não era para colar e, apesar de ser uma fragilidade trabalhada deste o início do ano, ainda havia muita necessidade de passar por todos os lugares e explicar como deveriam realizar a colagem, ou indicar onde começar a escrever.

Relativamente à participação, percebeu-se que apenas participavam aqueles que se sentiam mais seguros, ou que já tinham realizado tarefas idênticas no Apoio ao Estudo. Esta situação encontra-se relacionada com os valores de realização, de envolvimento na aprendizagem. Do mesmo modo, a autoconfiança propulsiona a capacidade de resolver tarefas e sentir prazer na aprendizagem (Silva & Lopes, 2015).

Em suma, a turma carecia do desenvolvimento de atividades adequadas e motivadoras que facilitassem a aquisição e aplicação de conhecimentos e, em simultâneo, regulassem comportamentos.

O problema que predominava, de acordo com o observado, durante estes dias de estágio incidia na falta de motivação levando à dificuldade na aprendizagem, nomeadamente, aplicação de conhecimentos tanto na Área Curricular de Português como na de Matemática (ver Figura 27).

Figura 27

Diário de Bordo Y. Sá – Práticas Pedagógicas II

Neste dia a professora fez um ditado e foram claras as dificuldades da turma relativamente à escrita e compreensão oral (segunda-feira, 14 de março de 2022).
Percebeu-se que havia alunos que chegavam com muito sono. Comentavam que estavam cansados por terem assistido a filmes e programas até tarde. O cansaço dos alunos refletia-se durante os momentos de aprendizagem. Esta situação acrescia a dificuldade de motivar para a aprendizagem da leitura e da escrita (terça-feira, 22 março de 2022).
Dois dos pares que estavam na conversa e um dos alunos respondeu que não podia resolver a ficha porque estava a gostar de brincar com o colega (quarta-feira, 20 de abril de 2022).

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

Com efeito, a motivação pode ser definida como um conjunto de processos que ativam o interesse e comportamentos que provocam uma ação voluntária. Sem ela, torna-se difícil fazer aprender. Por outro lado, com ela, os alunos confiam nas suas capacidades e valorizam o ato de aprender (Silva & Lopes, 2015).

Neste sentido, dirigiu-se a ação pedagógica para momentos mais lúdicos, onde a articulação entre disciplinas se tornasse algo prazeroso e fizesse sentido para os alunos. Para o efeito, foram definidas estratégias pedagógicas que contribuíssem para a resolução da problemática.

5.2.2 | Questão de Investigação-Ação

Após a observação participante, a pesquisa e a recolha de dados e em concordância com a professora cooperante, foi possível constatar que a fragilidade mais sentida era a falta de interesse nas aulas. Assim, centrámo-nos em ajudar a turma a motivar-se para a aprendizagem.

Segundo Bento (2011), o foco de investigação parte da problemática identificada. Assim sendo, para o estudo do problema encontrado, formulou-se a seguinte questão-problema:

Como posso promover a motivação para a aprendizagem na turma do 1.º ano?

5.2.3 | Estratégias de Intervenção

Na ótica de Alonso e Roldão (2005), o docente deve ser capaz de diagnosticar, refletir e investigar sobre os problemas. Neste sentido, encontrará a forma mais adequada para orientar a ação pedagógica, escolhendo metodologias que melhor respondam aos objetivos propostos.

Saliente-se que o projeto de I-A teve como foco principal os interesses e as necessidades dos alunos, procurando oferecer orientação de qualidade, uma ação pedagógica motivadora e facilitadora da aquisição e construção de conhecimentos e, em simultâneo, capaz de regular comportamentos.

Assim, no decorrer do estágio foram aplicadas algumas estratégias com o intuito de amplificar e melhorar a PP e de manter a turma motivada.

Seguem-se os cinco objetivos estratégicos delineados para o presente projeto de I-A:

- a) Promover a aprendizagem cooperativa;
- b) Operacionalizar a interdisciplinaridade;
- c) Fomentar a curiosidade dos alunos através dos meios audiovisuais;
- d) Utilizar a componente curricular das expressões para o reforço dos conteúdos;
- e) Inculir competências sociais nos alunos através do estímulo de emoções positivas;

5.2.3.1 | Promover a aprendizagem cooperativa

De acordo com Moreira (2019), a aprendizagem cooperativa permite atitudes mais positivas em relação à equipa educativa e colegas de sala. Por outro lado, melhora as competências sociais e da empatia, potenciando igualmente o aumento da retenção de conteúdos e a motivação.

Tivemos em atenção que um ensino baseado no trabalho cooperativo não significa a permanente realização de trabalhos em grupo, mas momentos nos quais os alunos aprendam juntos (Morgado, 2003). Nesta perspetiva, é importante que os docentes se libertem do ensino

tradicional e contribuam, com a sua intervenção, para o aumento da autonomia, da responsabilidade e do envolvimento dos alunos.

Ressalve-se que o jogo apresenta o seu contributo a nível da aprendizagem dos alunos, no que concerne à capacidade de adaptação às situações inesperadas de natureza motora, bem como as de fórum emocional e social (Neto, 2020). Além disso, a partir desta metodologia, há possibilidade de os alunos aumentarem a sua segurança e a autonomia e vivenciarem experiências criativas e lúdicas.

Atendendo às características dos alunos do 1.º ano e à necessidade de os envolver nas tarefas de sala de aula, procurou-se promover momentos de cooperação entre eles. Deste modo, as atividades garantiram: a criação das regras dos jogos e atividades em conjunto; o trabalho em equipa, distribuindo as tarefas por todos; a execução de tarefas diversificadas e dinâmicas.

5.2.3.2 | Operacionalizar a interdisciplinaridade

Para formar futuros cidadãos de sucesso, com conhecimento e autonomia cívica, é necessário, também, promover e valorizar a interdisciplinaridade, de modo que se desenvolvam projetos e se juntem aprendizagens de diferentes disciplinas, fomentando uma ação recíproca entre elas (Cohen & Fradique, 2018).

Operacionalizar a interdisciplinaridade implica a integração de disciplinas e promove a aprendizagem significativa. As metodologias selecionadas devem favorecer o trabalho do docente e, principalmente, garantir a interação dos alunos (Cohen & Fradique, 2018).

Pretendeu-se, então, articular disciplinas como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões (Música e Expressão Plástica), de modo a amplificar a possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, no momento do planeamento, cruzaram-se pontos em comum das diferentes Áreas Curriculares, por exemplo o pensamento crítico e criativo, e desenvolveram-se trabalhos práticos, como as atividades experimentais. Além disso, aproveitou-se a interpretação de textos de Português ou de Estudo do Meio para abordar noções da Matemática. Por sua vez, recorreu-se à música que já estava a ser trabalhada para introduzir e amplificar conteúdos do Estudo do Meio (música da sementinha – a germinação).

5.2.3.3 | Fomentar a curiosidade dos alunos através dos meios audiovisuais

O contacto direto com os *media*, na componente educativa, tem como finalidade alargar horizontes para o conhecimento do mundo (Ministério da Educação e Ciência, 2014).

A teoria construtivista e a construcionista intercetam-se no facto de a aprendizagem ocorrer na interação entre o sujeito e o objeto, que engloba a assimilação (com a reflexão) de novas experiências ou informações já existentes. Por outro lado, incorpora a acomodação, provocando no sujeito a alteração da ação, as suas ideias e até conceitos em função da aquisição de novos conteúdos e informações. Desta forma, o sujeito constrói o seu próprio conhecimento (Clements & Nastasi, 2002).

Neste sentido, propiciaram-se momentos de partilha de conteúdos através da visualização de vídeos. Adicionalmente, acedeu-se a plataformas *online* para consolidar conteúdos.

5.2.3.4 | Utilizar a componente das expressões para o reforço dos conteúdos

A abordagem das artes na educação é transversal a todas as Áreas Curriculares, pois a expressão artística possibilita a inclusão e a conceção de diferentes sinergias (Morgado *et al.*, 2015). Em conformidade com o D-L n.º 55/2018, artigo 21.º, alínea 6, a Educação Artística deve ser privilegiada no Ensino Básico.

Deste modo, as atividades que envolveram a componente artística demonstraram ser estimulantes e adequadas às capacidades de cada aluno, sendo as mesmas implementadas na introdução de conteúdos, ou para os complementar.

Cada vez mais, estimula-se a criatividade pelo prazer da descoberta, pela própria capacidade de criar e de agir nos diferentes contextos. Assim, a criatividade pode ser despertada através da ação, de modo que a criança descubra a sua própria forma de agir e de se exprimir e consiga identificar o material que melhor se adapta à sua expressão (Rodrigues, 2004).

5.2.3.5 | Desenvolver as competências sociais dos alunos, estimulando as emoções positivas

Segundo Silva e Lopes (2015), as competências sociais permitem interagir de forma positiva, incluindo a boa educação, o respeito, a capacidade de ouvir o outro, a interajuda, entre

outros. Assim, espera-se que o aluno seja capaz de resolver problemas, estabeleça um relacionamento saudável com os colegas e alcance sucesso escolar.

Os autores supracitados afirmam que a abordagem mais holística pode melhorar o bem-estar do aluno e influenciar a aprendizagem, contribuindo para um clima mais agradável, facilitando a atenção dos alunos e o regulamento de comportamentos. Neste sentido, as emoções positivas promovem o prazer de aprender e a motivação.

Nesta ordem de ideias, as aulas foram iniciadas com o estímulo de emoções positivas: os alunos partilhavam mensagens positivas uns com os outros, trocavam elogios, ajudavam-se mutuamente nas tarefas solicitadas; realizavam exercícios de respiração e meditação, emitiam agradecimentos sobre acontecimentos concretos da sua preferência; faziam a terapia do riso e também um minuto de dança.

Note-se que estes momentos de estímulo das emoções positivas variavam diariamente, sendo que o agradecimento ocorria sempre no início da semana (segunda-feira).


5.3 | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP II, desenvolvida com a turma do 1.º ano, planificou-se diferentes atividades. Além das características e necessidades da turma tivemos por base as AE, o PASEO, o PEE, o PAA, bem como o PCT. Adicionalmente, é de realçar que a sua concretização teve em consideração as orientações da orientadora científica e da professora cooperante.

Da panóplia de momentos de aprendizagem, treze foram as atividades mais direcionadas em solucionar a questão do projeto de I-A. Na tabela seguinte são apresentados os objetivos estratégicos associados às atividades.

Tabela 6

Atividades e objetivos estratégicos do projeto I-A da PP II

Objetivos estratégicos para a operacionalização das atividades do projeto de I-A		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
28-03-2022	<p>Vamos aprender o 'já', 'je', 'ji', 'jo', 'ju'</p> 	a), b), d), e)
19-04-2022	<p>Os Animais:</p> 	a), c), d), e)
27-04-2022	<p>O ar existe?</p> 	a), b), e)
02-05-2022	<p>Vamos aprender o 'ga', 'gue', 'gui', 'go', 'gu', 'ge' e 'gi'</p>	a), b), e)
03-05-2022	<p>As quatro estações do ano</p> 	b), c)
04-05-2022	<p>Onde encontrar água na natureza?</p> 	a), b), e)

09-05-2022	A ovelhinha preta 	b), c)
10-05-2022 *	Germinação 	a), b), d), e)
16-05-2022	Singular e plural 	a), b), c), d), e)
17-05-2022	Medidas e propriedades dos materiais 	a), b), c), d), e)
23-05-2022 *	Os valores do 'X' 	a), b), e)
24-05-2022 *	O mercadinho 	a), b), d), e)
30-05-2022	10 dedos, 10 segredos 	a), b), c), d), e)

De seguida, abordar-se-á e descrever-se-á com maior pormenor três sequências de atividades que melhor atingiram os objetivos estratégicos delineados para o presente estudo.

As mesmas encontram-se assinaladas na tabela com um *.

A salientar que o principal objetivo apresentado em todas as planificações foi proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e significativos, que garantissem o desenvolvimento integral dos alunos.

5.3.1 | A Germinação da Semente

Objetivos específicos da atividade:

- Inculir noções da germinação a partir dos conhecimentos dos alunos;
- Despertar a curiosidade dos alunos através da expressão dramática, musical e a abordagem às ciências;
- Aumentar o sentido de responsabilidade dos alunos a partir da germinação.

Descrição da atividade:

A sequência de atividades que se segue decorreu ao longo de 16 dias, ou seja, desde o dia 10 de maio ao dia 26 de maio. A mesma surgiu no âmbito das orientações fornecidas pela professora cooperante no que diz respeito aos conteúdos a abordar.

Estas atividades tiveram como ponto de partida a importância da água e do ar para a vida dos seres vivos. Neste sentido, pretendeu-se que a turma compreendesse a importância dos cuidados a ter com as sementes, bem como os fatores indispensáveis para que ocorra a germinação e o crescimento das plantas.

Segundo o Martins et al. (2007), observar a germinação de sementes permite uma aproximação às noções científicas, nomeadamente no que se refere ao ciclo de vida, à necessidade da água e do ar, etc. Além disso, ajuda na estruturação da noção de tempo a partir da observação contínua e dos registos efetuados desde o início do estudo.

Neste sentido, procurou-se introduzir a atividade experimental a partir da dramatização da história “O João e o pé de feijão”, como forma de despertar a curiosidade da turma e criar um contexto favorável ao desenvolvimento das atividades. Por já ser uma história conhecida, os alunos identificaram outras versões que já conheciam e deu-se espaço para que dialogassem sobre o assunto. Deste modo, verificou-se que tinham estado atentos à dramatização, conforme se constata em Y. Sá (DB, terça-feira, 10 de maio de 2022), “A que eu conheço, a menina toca harpa! O João, na outra, história sobe o feijoeiro três vezes e leva muitas coisas para casa.”

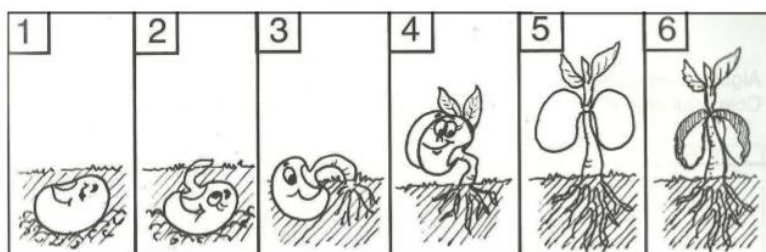
Dado este breve momento, abordou-se de forma simples a constituição da semente e o seu crescimento. Por sua vez, clarificou-se a necessidade de reunir as condições ambientais favoráveis que garantissem a germinação.

Posto isto, realizou-se a experiência de modo a descobrir se as sementes alimentadas com água conseguem germinar e crescer, de tal forma que chegue ao céu como aconteceu na história.

De forma a elucidar melhor os procedimentos a seguir, mostrou-se um vídeo da RTP ensina. De seguida, entregou-se o protocolo experimental e realizou-se a sua leitura, as previsões e os registos. É de ressaltar que o protocolo fazia-se acompanhar da tabela onde se iria realizar os registos diários do desenvolvimento da semente. Este registo consistia em escrever o número da fase da germinação, seguindo um esquema disponível (ver Figura 28).

Figura 28

Esquema da fase de germinação de uma semente



Nota. Este esquema foi posteriormente colado no copo de iogurte para facilitar no momento do registo. Os alunos colocavam no seu registo o número correspondente à fase de germinação que se encontrava a sua semente.

À medida que o protocolo ia sendo lido, dialogou-se acerca do material necessário e do procedimento, dos cuidados a ter. De seguida, solicitou-se a alguns alunos para que ajudassem a distribuir o kit da germinação. Este kit era composto por um copo de iogurte do lanche do dia anterior, algodão, um frasco com água e as sementes (feijão branco, feijão preto e feijão vermelho). Usou-se o algodão para ser melhor de visualizar a germinação da semente, porém poderia ter sido usado terra para a experiência.

Durante a concretização da atividade experimental foi visível a autonomia e responsabilidade dos alunos em todas as fases do procedimento: ao colocarem o algodão, as sementes e a água, ainda que houvesse alguns momentos de exploração. Neste âmbito, um dos alunos referiu que “vou cuidar da minha semente tão bem que ela vai ultrapassar o castelo e chegar ao céu!” (Y. Sá, DB, terça-feira, 10 de maio de 2022).

Note-se que para identificar os copos de iogurte, entregou-se a cada aluno, um castelo semelhante ao da história para que o colorissem e escrevessem o seu nome. O mesmo foi posteriormente colado num pau de espetada e fixado no copo de iogurte. Enquanto isto, relembrou-se a letra da música da sementinha, já aprendida na aula de música, e, ao som da viola, cantarolou-se a mesma. Os alunos associaram os benefícios da música ao crescimento da semente quando mencionaram que “Com esta música as sementes vão crescer melhor

porque a música traz alegria às pessoas e aos seres vivos!” (Y. Sá, DB, terça-feira, 10 de maio de 2022).

No final, cada aluno encarregou-se de colocar o seu copo no parapeito da janela onde se reuniam as melhores condições para a germinação e para a realização dos registos.

Entre a dramatização, o colorir o castelo e o cantar, nesta atividade, enfatizou-se a componente curricular da Educação Artística. Face à proposta das AE (2018), tornou-se mais clara a importância que a componente curricular assume relativamente ao desenvolvimento artístico. Além disso, contribui para o desenvolvimento da personalidade que inclui diversas dimensões, quer as biológicas, as cognitivas, as sociais e as motoras.

Seguem-se alguns registos fotográficos da atividade (ver Figura 29):

Figura 29

Sequência de atividades da germinação



Nota. Nesta sequência, é possível observar os diferentes momentos que integraram a atividade, desde a dramatização, a exploração do protocolo, ao registo das previsões, a entrega do kit da germinação, a colocação do copo de iogurte no parapeito da janela e o cantar da música da sementinha.

A componente curricular de Matemática desenvolveu-se a partir das figuras geométricas que compunham o castelo utilizado para a dramatização da história. Os alunos mostraram interesse em descobrir as figuras geométricas no castelo e, posteriormente, a possível construção de um castelo com os sólidos geométricos. Esta dinâmica impulsionou para

um jogo que consistia em distinguir as figuras geométricas dos sólidos geométricos e associá-los aos objetos do quotidiano.

Avaliação da atividade:

Esta atividade permitiu que os alunos compreendessem a importância de cuidar do meio onde vivemos, com a possibilidade de adotar atitudes mais sustentáveis, reduzindo a poluição. Por outro lado, adquiriram a noção dos bons nutrientes para o bom desenvolvimento. Além disso, usufruíram dos benefícios da Componente das Expressões para o processo de crescimento. Deste modo, a atividade permitiu uma maior consciencialização dos alunos sobre as suas necessidades enquanto seres vivos, implicando uma maior sensibilização para o mundo que os rodeia.

Saliente-se que, durante a atividade experimental, houve a necessidade de supervisionar alguns alunos que tendiam a brincar com a água. No entanto, sentiu-se que a atividade deveria dar abertura para a exploração e manipulação de materiais, de modo que os alunos compreendessem o comportamento das substâncias, amplificando os seus conhecimentos.

É de referir que esta atividade podia ter sido organizada com maior rigor de forma a realizar a atividade experimental em dias diferentes, quiçá no exterior, promovendo um contacto mais próximo com a natureza, apresentando diferentes possibilidades e condições para a semente concretizar a germinação ou, até, permitindo que os alunos aumentassem a sua criatividade com a criação da sua própria história da semente, expondo-a à escola através de uma dramatização.

Ainda assim, este conjunto de atividades possibilitou a operacionalização da interdisciplinaridade, com a leitura do protocolo, a escrita das previsões, a necessidade de verificar quantidades (das sementes, algodão e água), a noção de tempo, sendo que a dramatização e a música ajudaram a associar e a prever as transformações da semente.

5.3.2 | Os Valores do 'X'

Objetivos específicos da atividade:

- Dar a conhecer os valores de 'X';
- Recorrer ao jogo para facilitar a distinção dos diferentes sons do 'X';
- Introduzir a educação financeira.

Descrição da atividade:

Considerou-se que contar histórias constitui um ato que permite modificar atitudes e o comportamento dos alunos. A maior parte das vezes, os alunos são atraídos pelas ilustrações. Neste sentido, procurou-se criar pequenas histórias dirigidas ao que era pretendido que os alunos aprendessem, próximas dos seus interesses e realidades.

Neste caso particular, o texto criado apresentava-se em formato de mensagens instantâneas, uma conversa entre um pai e uma mãe. Porém, ao contrário do que se esperava, os alunos não mostraram muito interesse pelo formato apresentado.

No entanto, a tarefa solicitada após o texto teve um impacto diferente. A mesma consistia em rodear com cores distintas as palavras que apresentavam a letra 'X'. Note-se que cada cor representava um valor da letra 'X'. Esta atividade ajudou a que os alunos identificassem os valores de 'X' e, em conjunto, fizessem a sua distinção. Por outras palavras, preparou a turma para a tarefa seguinte, a do jogo de tabuleiro gigante.

Na verdade, a componente lúdica despertou a atenção e o interesse dos alunos. Foi um momento em que se sentiu a turma implicada, curiosa, participativa e com um nível de bem-estar elevado. Ressalve-se que, para esta atividade, houve a necessidade de dividir a turma em duas partes de modo a evitar confusão e a manter o bom ambiente na sala.

Já Piaget (1976) e Neto (2020) defendiam que o jogo era capaz de transformar a aprendizagem da iniciação à leitura, à ortografia, ao cálculo, além de promover a participação e favorecer a socialização e motivação dos alunos.

Sugeriu-se, então, que uma parte da turma executasse o jogo de tabuleiro gigante enquanto a outra parte assistia e ajudava os colegas a identificar o valor do 'X' e a escrever a palavras no quadro, na coluna correspondente.

Para este jogo, foram divididas as tarefas pelos alunos. Assim, havia um aluno responsável por lançar o dado, outro que se deslocava pelas casas do tabuleiro gigante e identificava o valor de 'X', um retirava uma imagem de dentro de um saco a ser lida pelo peão do jogo, outro cronometrava o tempo que os alunos demoravam a identificar o valor de 'X', por sua vez, também era necessário um aluno para escrever a palavra na coluna correspondente (ver Figura 30).

Figura 30

Sequência da atividade dos valores de 'X'



Nota. Nesta sequência é possível observar o momento de preparação da atividade, a divisão de tarefas, bem como o executar do jogo.

Saliente-se que nesta atividade, todos os alunos realizaram a leitura de uma imagem e identificaram o valor de 'X'. O conjunto de imagens fez uma lista de palavras que, numa fase posterior, os alunos escolheram dentro da sua preferência, quatro delas, para a construção de duas frases. As mesmas foram corrigidas pelas docentes no caderno.

Avaliação da atividade:

A tentativa de despertar o interesse dos alunos a partir das conversas instantâneas, não surtiu o efeito esperado. Contudo, ao recorrer ao uso das cores para destacar os valores de 'X' recuperou-se a atenção e envolvimento dos alunos.

Considero que a atividade do tabuleiro gigante foi adequada e motivadora, notou-se o à-vontade e prazer em participar no jogo. Os alunos conseguiram entender-se quanto à criação de regras e distribuição de tarefas. Contudo, havia pouco espaço entre o quadro e a área estipulada para o jogo, o que dificultava o registo das palavras no quadro. Nesta perspetiva, a atividade poderia ter tido maior impacto caso tivesse sido realizada no exterior, permitindo uma maior circulação entre os alunos e facilitando as funções de cada um.

Por outro lado, o momento da construção de frases com palavras da lista criada provocou algum desinteresse e falta de atenção, pois houve alunos que reclamaram da quantidade de palavras e as copiaram mal assim como as frases que estavam corrigidas no quadro.

5.3.3 | O Mercadinho da Turma do 1.º ano

Objetivos específicos da atividade:

- Desenvolver a educação financeira;
- Apresentar diferentes situações da realidade e associa-las aos conteúdos das componentes curriculares de Português (interpretação) e de Matemática (cálculos).

Descrição da atividade:

A Educação Financeira é um dos componentes do currículo que é transversal, razão pela qual, pode ser utilizada em diversos contextos que contribuem para a formação pessoal e social dos alunos (Dias et al., 2013). Neste sentido, procurou-se que os alunos estabelecessem a diferença entre ‘necessitar’ e ‘querer’; compreendessem a noção de orçamento; tomassem decisões tendo em conta o limite do orçamento. Por outro lado, visou-se que compreendessem o valor e a funcionalidade da moeda, realizando simulações de pagamentos e efetuando trocos com notas e moedas.

Esta atividade surgiu no seguimento da exploração dos valores da letra ‘X’. De forma a introduzir a temática da Educação Financeira, recorreu-se a um conjunto de imagens para contar uma história (ver Apêndice 7 - Planificações PP II).

Estabeleceu-se um diálogo acerca do assunto de forma a compreender o que os alunos conheciam sobre o assunto. Mostrou-se um vídeo acerca da moeda Euro, como surgiu e o seu valor na Europa e no mundo. Posto isto, entregou-se a cada um o material destacável para que o mesmo fosse explorado e manipulado pelos alunos.

Numa primeira fase, foram exploradas as moedas, identificando a de maior e menor valor. A partir daqui, fomos verificando quantas moedas de 1 cêntimo eram necessárias para perfazer uma moeda de 1 e de 2 euros. O mesmo foi feito com as restantes moedas. De seguida, solicitou-se que os alunos organizassem as moedas por ordem crescente de acordo com o seu valor monetário.

No que respeita à exploração das notas, os alunos conseguiram identificar sem dificuldade a de menor e a de maior valor. Depois, sugeriu-se que os alunos referissem de quantas notas de 5 euros necessitariam para perfazer 10 euros e rapidamente responderam. Notou-se que os alunos estavam a interagir entre si, dialogando acerca das notas e possíveis transações, então deixou-se que os alunos mantivessem esta interação enquanto se apoiava os

alunos com mais dificuldades. Antes de passar à resolução de exercícios, à semelhança daquilo que tinham realizado com as moedas, pediu-se que ordenassem as notas por ordem crescente de valor monetário (ver Figura 31).

Figura 31

Manipulação e exploração do material destacável (moedas e notas)



Nota. Nesta sequência é possível observar a manipulação do material destacável, bem como as moedas e notas pela ordem crescente de valor monetário.

Como tarefa final, os alunos resolveram alguns exercícios do manual, recorrendo ao material manipulável.

No dia seguinte, deu-se continuidade à exploração do material destacável, corrigiu-se os exercícios do manual aproveitando as explicações dos alunos, relativamente à forma como tinham chegado ao resultado.

De seguida, realizou-se um sorteio para iniciar as simulações do mercadinho. Antes de passar para a simulação, leu-se a situação a ser representada e os alunos dividiram os papéis.

A turma estava entusiasmada com a tarefa que coube a cada um, todos aceitaram muito bem os papéis sugeridos. O facto de cada um ter o seu ‘dinheiro’ e os materiais disponibilizados para a simulação fez com que se mantivesse o nível de bem-estar e implicação elevados (ver Figura 32).

Figura 32*Simulação de compras no mercadinho*

Nota. Nesta sequência de imagens é possível observar o interior da caixa registradora, com o dinheiro organizado por ordem de valor e as simulações realizadas pelos alunos.

Avaliação da atividade:

A sensibilização à Educação Financeira apresentou benefícios para a turma. As tarefas foram adequadas, permitiram uma exploração e manipulação do material destacável. Além disso, o momento de simulação permitiu que colocassem em ação os seus conhecimentos, que resolvessem um problema, que raciocinassem de forma criativa e, por outro lado, assumissem atitudes com valores éticos.

Importa referir um outro contributo da atividade: sensibilizar para os cálculos mentais, saber fazer escolhas de acordo com o fundo monetário que possuem. Neste sentido, os alunos ganham consciência e compreendem a importância e o valor que o dinheiro tem, bem como a responsabilidade que devemos ter para o saber usar.

A forma como se dinamizou esta aprendizagem foi adequada e bem estruturada. Porém, apesar das tentativas, não foi oportuno, devido aos conteúdos e ao limite de tempo, proporcionar mais momentos similares. No entanto, em situações futuras, o ideal seria que os próprios alunos construíssem a máquina registradora, bem como as notas e as moedas. Na mesma perspetiva, todo o material deveria ficar disponível nos intervalos para que os alunos pudessem simular outras representações de forma autónoma.

5.4 | Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

Seguindo as linhas de Cardona et al. (2021), a avaliação permitiu refletir e adequar o planeamento, tendo em conta o grupo e a sua evolução. Assim, possibilitou decidir como melhorar o processo de aprendizagem.

Neste sentido, importa referir que se verificou, ao longo das intervenções, que os alunos conseguiram progredir positivamente a nível de atitudes, dos conhecimentos e do saber-fazer. Deste modo, recorreu-se a diversificadas atividades de modo a garantir um nível considerável de motivação, envolvimento e bem-estar dos alunos.

Portanto, foram proporcionadas atividades que implicaram o desenvolvimento da autonomia dos alunos com a própria ação (o aprender fazendo). Do mesmo modo, a interligação entre disciplinas permitiu potenciar conhecimentos e capacidades. Por outro lado, a exploração e manipulação, dos diversos materiais, bem como dos recursos tecnológicos, e o contato com as expressões, contribuíram para abranger diferentes inteligências/estilos de aprendizagem.

Considerou-se que as oportunidades de aprendizagem escolhidas foram adequadas ao pretendido, visto que os alunos se mantiveram envolvidos e, através dos diálogos, produções, atitudes e registos, conseguiram evidenciar a aprendizagem.

Desde o primeiro dia de estágio, procurou-se saber os interesses dos alunos, conhecer a turma, as atividades já realizadas, o tipo de atividades que mais despertava interesse, as suas dificuldades, o que facilitou na seleção e justificação do problema, bem como na escolha metodológica das intervenções e nas decisões a tomar quanto às planificações.

É de referir que teria sido pertinente realizar uma análise de documentos relacionados com o problema de forma mais aprofundada, para melhor sustentação da ação pedagógica. Não obstante, a diversidade de materiais e atividades disponibilizados aos alunos foram imprescindíveis, sendo estes bons recursos para serem usados novamente em futuras intervenções.

Refira-se que a questão não ficou resolvida, pelo que deverá ser repensado pela professora cooperante um novo ciclo de intervenção que consiga responder ao problema.

5.5 | Participação em Comunidade

Efetivamente, a colaboração da comunidade educativa conduz ao alargamento e enriquecimento dos conhecimentos. Neste sentido, a Prática Pedagógica desenvolvida com a turma tornou possível a participação em comunidade educativa.

Esta participação evidenciou-se na festa do Dia da Criança. Inicialmente, estava preparada uma saída a pé até à Junta de Freguesia de S. Martinho, mas, como estava a chover, a celebração do Dia da Criança passou a ser no pavilhão do CAB.

Refira-se que estava preparada para realizar outras dinâmicas caso houvesse mudança de planos. Deste modo, tinha levado a guitarra clássica e algumas músicas para cantar e tocar, pinturas faciais e balões de moldar. Contudo, como a professora cooperante sugeriu que os alunos concluíssem os desenhos alusivos ao Dia da Criança, não foi necessário recorrer à alternativa pensada.

Aproveitou-se para esclarecer as alterações realizadas para as comemorações do dia e organizou-se os alunos para se deslocarem até ao pavilhão, situado mesmo ao lado da escola. Apesar de não ocorrido a saída, foram evidentes a alegria e o entusiasmo dos alunos, tal como se pode constatar na Figura seguinte:

Figura 33

Diário de Bordo, Y. Sá, quarta-feira, dia 1 de junho de 2022

Foi um dia diferente, onde os alunos não conseguiam esconder os seus sorrisos e entusiasmo pelo dia em si. Podiam sair do lugar, falar uns com os outros, partilhar cores, brincar ao faz de conta (uns alunos fingiam ser pais e mães ou professores e alunos), evidenciando as celebrações do Dia da Criança.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 8 do relatório.

No recinto, juntaram-se as turmas de 1.º CEB e grupos da EPE da Freguesia de S. Martinho. Criou-se um ambiente onde os alunos puderam interagir com as crianças, ainda que cada grupo e turma estivesse com a respetiva equipa de sala. Proporcionou-se o momento de lanche em conjunto e, pouco tempo depois, surgiu a surpresa que a Junta de Freguesia tinha preparado para a escola. (ver Figura 34).

Figura 34

Celebração do Dia da Criança



Nota. Sequência de imagens relativas aos diferentes momentos da celebração do Dia da Criança.

Surgiram mascotes que realizaram algumas atividades de movimento corporal com as crianças. Numa fase seguinte, o diretor da escola preparou um momento de sensibilização, convidando um pediatra, que alertou para a importância da adoção de bons hábitos alimentares e de exercício físico e, ainda, valorizou todo o esforço dos pais na procura do melhor desenvolvimento dos filhos. Para finalizar, foram distribuídos pelos alunos uns presentes da Junta de Freguesia: um lanche, um boné, bolinhas de sabão e um gelado. As escolas ainda tiveram a oportunidade de assistir à atuação de um grupo de dançarinos *Tik Tok*.

Por outro lado, no que diz respeito à participação em comunidade, os alunos da escola envolveram-se na celebração do Dia do Livro, dramatizando a “História do Coelho Branco”. Esta atividade estava incluída num projeto do Domínio de Autonomia Curricular (DAC), cuja relação incluía os docentes das Expressões Artísticas e a docente da turma. O local reservado para esta celebração foi o palco da escola, um espaço que possibilitou a participação de todas as turmas.

Ressalve-se que, além deste momento de participação em comunidade, considerou-se o contributo e a disponibilidade das funcionárias na atividade realizada no exterior, bem como a limpeza diária da sala, pois a sua intervenção possibilitou um melhor ambiente e organização dos momentos de aprendizagem.

5.6 | Reflexão Sobre a Prática Pedagógica II

Ao concluir a PP II, na valência do 1.º CEB, em particular na turma do 1.º ano, é possível afirmar que aprendi e cresci mais do que esperava.

Para justificar as intenções pedagógicas numa fase antecedente ao estágio, foi imperativo refletir acerca do contexto social onde se inseria a escola. Neste sentido, acedi aos documentos disponibilizados na plataforma *online*, tais como as AE, o PASEO, o D-L n.º 55/2018, bem como o PEE e o PAA.

A partir da Ação Pedagógica concretizada, tive a oportunidade de observar, realizar registos escritos e fotográficos, investigar e refletir acerca das minhas fragilidades e as dos alunos.

Quanto às dificuldades, numa fase inicial, sentia-me muito insegura relativamente à responsabilidade de desenvolver nos alunos as competências da leitura e da escrita e também no que respeita ao acompanhamento individual dos alunos com medidas seletivas. Senti que estas fragilidades provocaram repercussões, principalmente a nível da gestão do tempo.

No entanto, à medida que a investigação ia sendo realizada e que se compreendia o funcionamento das aulas, consegui sentir-me mais confiante perante os desafios. Assim, ao longo do estágio, adotei uma atitude de permanente atenção, minimizando dificuldades e potenciando as capacidades do grupo. Recorri, para o efeito, a atividades lúdicas diversificadas e adequadas às aprendizagens dos alunos.

O estágio é um momento de formação que permite fazer esta articulação entre a teoria e a prática. Esta ação compreende um caráter investigativo, uma observação participante mais cuidada e aprofundada, uma reflexão constante que facilite a compreensão da PP, dos métodos utilizados (Pimenta & Lima, 2005-2006). Recorri à metodologia de I-A, embora não tivesse sido solicitada nesta PP, permitiu sustentar a ação pedagógica. Coutinho (2018) afirma que a I-A pode ser descrita como um conjunto de metodologias que implicam a ação ou a mudança e a investigação que permite e garante a compreensão com recurso ao processo cíclico que articula a ação e a reflexão crítica.

O planeamento efetuou-se de forma adequada, com propósitos educativos e de acordo com os contextos concretos da ação pedagógica (Pais & Monteiro, 2002). Saliente-se que a planificação foi realizada de forma a evitar a existência de tempos mortos e a rotura de ritmos entre os distintos momentos da aula. Além disso, a passagem de uma componente curricular para outra foi suave, procurando manter um elo de ligação entre os conteúdos abordados. Esta articulação curricular permitiu interligar e integrar conhecimentos, atitudes e procedimentos.

Valorizou-se também um grupo de disciplinas que proporcionou uma visão global das situações de aprendizagem (Cohen & Fradique, 2018).

No que concerne à turma, além das dificuldades no âmbito da escrita, da leitura e da resolução de problemas, havia a necessidade de regular comportamentos. Deste modo, procurou-se fortalecer os valores associados à vida em sociedade e, conseqüentemente, aumentou-se o bem-estar e a motivação para a aprendizagem.

Relativamente à realização de materiais, considero que esta tarefa não foi fácil. Os ficheiros realizados exigiam muita reflexão acerca das dificuldades e nível de complexidade. As fichas adaptadas tornavam-se uma tarefa ainda mais complexa, pois, dependendo da atividade, eu ficava na dúvida se os alunos seriam capazes de resolver os exercícios. Além disso, o fator “criatividade” exigiu muito de mim, uma vez que nem sempre consegui pensar em atividades/ficheiros diversificados e “escapar” dos suportes mais comuns, como o *PowerPoint* e o *Word*. Ainda assim, considero que as atividades proporcionadas foram diversificadas, adequadas e dinâmicas, a partir de jogos, músicas, dramatizações, atividades experimentais e com recurso às tecnologias.

Ao findar o estágio e após reflexão, consciencializo-me da necessidade de melhorar alguns aspetos, a saber: estabelecer maior diálogo com a docente do Ensino Especial, procurando perceber melhor como atuar perante determinadas dificuldades dos alunos; melhorar a abordagem do uso do material manipulável, evitando dúvidas por parte dos alunos; organizar melhor os tempos das atividades, tendo em conta as possíveis interrupções e os diferentes ritmos dos alunos; e, finalmente, proporcionar mais momentos ao ar livre.

Finalizei esta etapa desafiante com satisfação e já com um sentimento de saudade. Apesar das dificuldades sentidas e dos desafios que surgiram, dei sempre o meu melhor e trabalhei para os superar. Sei que ainda tenho muito a aprender e é isso que espero. Ainda assim, senti um progresso positivo e acredito que cumprí com os objetivos delineados para a concretização da PP II. Sem dúvida, esta prática abriu-me horizontes, ensinou-me a sair da zona de conforto e a viajar noutros mundos, que me mostraram outras formas de me recriar, transformar e melhorar como pessoa e como futura docente. De toda esta experiência, o mais importante a reter é olhar para os desafios como oportunidades de aprendizagem, aceitá-los e ter a capacidade de se adaptar ao contexto em que nos encontramos.

Capítulo 6 | Percursos de Aprendizagem e Partilha na Prática Pedagógica III

A organização do estabelecimento educativo deverá ser mudada, ajustá-la a um novo tempo, de modo a cumprir a sua missão de elevar conhecimentos e valores nos alunos. (...) É urgente mudar a escola para locais mágicos, estimulantes e alegres em que nenhum protagonista fique de fora, e sim todos dentro de muitos lados ao mesmo tempo.

(Neto, 2020, p. 130)

A Unidade Curricular da Prática Pedagógica III decorreu no 1.º semestre do ano letivo 2022-2023, portanto, desenvolveu-se ao longo de 10 semanas (de segunda a quarta-feira), com uma turma de 4.º ano e com uma carga horária de cinco horas, entre o dia 3 de outubro e 14 de dezembro.

Neste sentido, o presente capítulo visa apresentar e refletir criticamente sobre a *praxis* desenvolvida. Para o efeito, serão abordados: a organização do ambiente educativo, o Projeto de I-A, os momentos de aprendizagem, a participação em comunidade, bem como a Reflexão relativa à prática.

6.1 | Organização do Ambiente Educativo⁶

6.1.1 | O Meio Envoltente

A aprendizagem torna-se significativa, na medida em que se proporcionam momentos de participação em comunidade, ou seja, quando o aluno participa em atividades reais no seu contexto (Vosniadou, 2001). Nesta perspetiva, considera-se fundamental que o docente

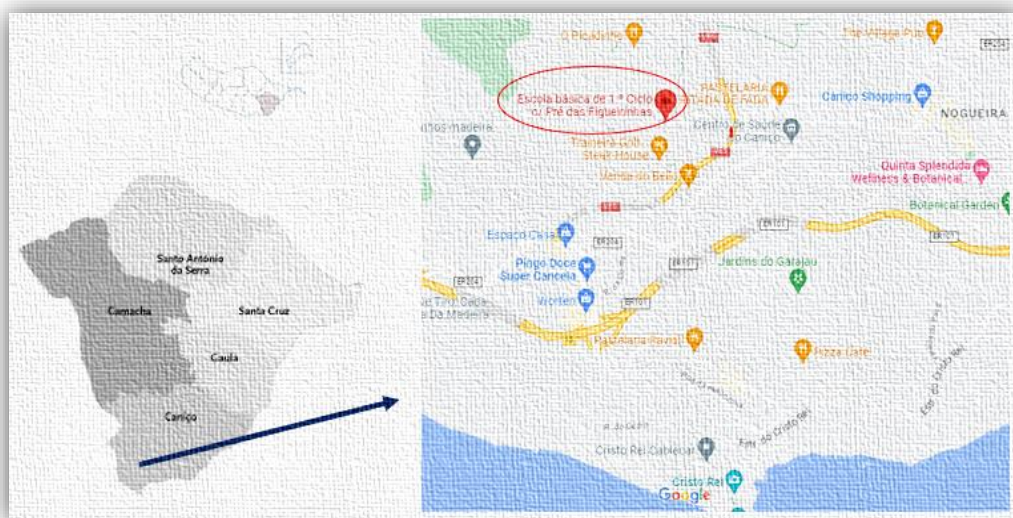
⁶ As informações relativas ao capítulo foram retiradas do PEE (2020/2024). Além do PEE recorreu-se à consulta do PCT e do PAA. <https://escolas.madeira-edu.pt/>

conheça o meio envolvente em que a escola se insere e que promova experiências reais aos alunos.

Esta escola localiza-se na cidade do Caniço, confrontando a norte com a freguesia da Camacha e a Leste com a freguesia de S. Gonçalo (ver Figura 35).

Figura 35

Localização geográfica da escola da PP III



Nota. Montagem realizada a partir de imagens retiradas da plataforma google maps e da página do Município de Santa Cruz: https://www.google.com/search?q=freguesia+de+Santa+Cruz+-+ILHA+DA+MADEIRA&tbm=isch&ved=2ahUKEwiI0bOqtPj_AhUBrycCHXPWC2sQ2-cCegQIABAA&oq=freguesia+de+Santa+Cruz+-+ILHA+DA+MADEIRA

Em conformidade com os censos 2021, a freguesia do Caniço contempla um total de 24.104 residentes, mais de metade da população total do concelho de Santa Cruz (42.188) e apresenta a taxa mais elevada de emprego. Da mesma forma, destaca-se a nível económico por ser o segundo maior polo de desenvolvimento turístico do arquipélago.

A nível cultural, existem algumas instituições que contribuem para o desenvolvimento da cidade, já que dinamizam atividades culturais. Por sua vez, o Caniço alberga também zonas industriais, muito próximas da escola. Além disso, esta localidade possui vários núcleos residenciais, incluindo o Estabelecimento Prisional do Funchal. A atividade comercial também está muito desenvolvida, evidenciando-se mais na zona centro.

A experiência da Prática Pedagógica propiciou uma maior familiaridade no estabelecimento de conexões entre os conteúdos abordados e o contexto escolar envolvente,

considerando que se tratava do nosso ambiente residencial. Consequentemente, foi possível observar uma maior propensão dos alunos para partilharem as suas experiências, o que, a nosso ver, contribuiu significativamente para uma melhor compreensão das temáticas abordadas.

6.1.2 | O Estabelecimento Educativo

À luz daquilo que Lourenço-Gil et al. (2020) afirmam, a escola deve ser considerada como um sistema social onde cada membro da comunidade assume funções que contribuam positivamente para o desenvolvimento e concretização da ação pedagógica e das aprendizagens. Nesta perspetiva, procurou-se conhecer o PEE, os seus valores e missão para melhor instigar os conhecimentos culturais, os valores, a integração social e, por sua vez, disponibilizar recursos que garantissem um contexto favorável aos momentos de aprendizagem.

Esta escola (ver Figura 36) foi inaugurada a 28 de setembro de 1998, sob a tutela da Secretaria Regional da Educação. Portanto, é uma instituição educativa de caráter público, que integrou o regime de Escolas a Tempo Inteiro pouco tempo depois da sua inauguração.

Figura 36

Fachada da Escola da PP III



Nota. Imagem relativa à fachada da escola, disponível em: <https://www.jm-madeira.pt>

De acordo com a informação obtida no PEE, a escola é constituída pelo rés-do-chão, reservado para as salas da EPE, e pelo 1.º piso, onde se concentram, essencialmente, as salas do 1.º CEB. Os espaços desportivos são: o ginásio, os balneários e o campo de jogos. Também têm espaços de recreio, espaços cobertos e um jardim.

No que respeita aos recursos materiais, disponibiliza uma grande diversidade tanto a nível das TIC como materiais para as atividades experimentais.

Relativamente aos recursos humanos, acolhe educandos para a valência da EPE e 1.º CEB com uma faixa etária entre os 3 e os 10 anos. No que diz respeito ao corpo docente, apresenta um grupo de 38 elementos, havendo 16 funcionários do corpo não docente.

Quanto à oferta educativa, podemos encontrar: EPE, 1.º CEB, Atividades de Enriquecimento do Currículo; Clubes e Ocupação dos Tempos Livres (OTL).

Através das parcerias estabelecidas, a escola almeja não só suprir as necessidades identificadas no seu Projeto Educativo, mas também incluir as instituições parceiras, de forma a assegurar o êxito e a excelência das estratégias pedagógicas e administrativas implementadas, como podemos observar na tabela que se segue.

Tabela 7

Parcerias da Instituição 2022-2023

Entidade	Parceria
Associação de Pais (APAIS)	Apoio a atividades escolares Angariação de fundos
Junta de Freguesia do Caniço	Apoio nas atividades escolares
Câmara Municipal de Santa Cruz	Apoio nas atividades escolares
Centro de Saúde do Caniço	Garantir os direitos da criança
Direção Regional do Ambiente e Recursos Naturais	Dinamização de palestras Voucher de participação na decoração de Natal do Caniço Shopping
Liga Portuguesa Contra o Cancro	Dinamização de palestras Apoio às famílias
	IAVE
Casa do Povo do Caniço	Apoio nas atividades escolares

Nota. Informação retirada do Projeto Anual de Atividades 2022-2023.

Através da análise do PEE, constatou-se que o objetivo fundamental da instituição é ser reconhecida como uma Escola de Referência, ousada e inovadora nas suas PP, de modo a

promover capacidades e qualificação individual bem como bem-estar socioemocional. De realçar que se procurou, ao longo do estágio, contribuir para a concretização deste objetivo, promovendo atividades diferenciadas, próximas da realidade dos alunos e que permitissem o aprender fazendo.

6.1.3 | A Sala do 4.º ano

Segundo Silva e Lopes (2015), duas das variáveis que comprometem o clima da sala de aula são o ambiente físico e as características organizacionais. Estas variáveis irão comprometer a qualidade das interações entre alunos e alunos e professores. Por sua vez, influenciarão o bem-estar do aluno, bem como o processo de aprendizagem.

A sala de aula era compartilhada entre o 4.º ano e uma turma do 1.º ano (ver Figura 37).

Figura 37

Mapa do espaço da sala do 4.º ano



Nota. Planta da sala realizada recorrendo ao aplicativo *Room Sketcher* e *PowerPoint*.

Apresentava uma disposição das mesas que variava de acordo com as necessidades, estabelecidas em consenso pelas professoras titulares das turmas. Na maioria do tempo, as mesas estavam organizadas em formato de "U", com as demais mesas agrupadas em fileiras de três, posicionadas no centro da sala.

Essa configuração direcionava todas as mesas para a parede do fundo, onde se encontravam placares (um em cada extremo), um quadro de ardósia (dividido em duas partes nas extremidades) e, centralmente, um quadro branco e um quadro interativo. Os quadros eram facilmente acessíveis aos alunos e o espaço entre as mesas permitia uma circulação eficiente. De forma estratégica, os alunos com maiores dificuldades estavam posicionados mais próximos do quadro branco. Além disso, acima dos quadros, eram expostas informações complementares para auxiliar na aprendizagem da escrita e da Matemática.

A sala era ampla e dispunha de cinco janelas na sua lateral direita, o que possibilitava uma boa iluminação. Ao entrar na sala, do lado direito, encontravam-se os cabides para os alunos e *placards* para afixar os trabalhos dos mesmos. Ao lado esquerdo, havia três armários de suporte aos materiais dos alunos e, na esquina, a biblioteca da sala.

Morgado (2003) defende que a organização da sala deve ser um procedimento que permita concretizar a diferenciação pedagógica, de forma que todos consigam aprender. Neste sentido, consideramos que os recursos expostos na sala de aula estavam adequados e bem organizados, pelo que facilitavam o processo de aprendizagem, já que permitiam que os alunos recorressem à informação exposta para escrever sem erros.

Ao longo do estágio, a professora cooperante mostrou-se sempre disponível para estas alterações. Por vezes, a docente que partilhava a sala solicitava que fosse seguida uma certa disposição, acabando por alterar a dinâmica da atividade. Apesar do constrangimento causado, os ajustes realizados permitiram realizar as atividades com sucesso. Os alunos sempre evidenciaram prontidão em contribuir para a organização espacial da sala de aula, o que promovia um aumento na curiosidade intrínseca e favorecia uma maior sensação de participação ativa no processo de aprendizagem em questão.

Por outro lado, considerou-se o espaço exterior propício para a aprendizagem, pois, ao trabalhar conteúdos numa visão prazerosa de brincadeira, os educandos entram em ação e os conteúdos tornam-se mais significativos, sendo mais facilmente assimilados (Neto, 2020). Neste espaço, realizou-se uma sequência de atividades que incluía tarefas de desenvolvimento motor e, em simultâneo, respondiam a questões de consolidação de conteúdos, bem como atividades experimentais que implicavam o uso de água.

6.1.4 | Organização do Tempo Educativo

De acordo com Moura (2005), o tempo apresenta-se como fator essencial na organização do ensino. Desta forma, percebe-se a relevância de organizar os tempos e as atividades do dia, tendo por base os ritmos e a progressão das aprendizagens. Esta organização acarreta consequências não só no âmbito da ação pedagógica, mas também a nível sociológico, psicológico e, principalmente, administrativo.

Em conformidade com o D-L n.º 55/2018, artigo 3.º, alínea h), a matriz curricular-base integra o conjunto de componentes curriculares e a carga horária prevista para cada uma delas, permitindo a concretização do currículo por parte da escola, dos docentes e do grupo/turma. No que respeita à carga horária, esta deve ser gerida de modo a oferecer a resposta pedagógica mais adequada ao contexto da comunidade educativa.

Neste sentido, o horário do 4.º ano (ver Figura 38) distribuía a carga horária das componentes curriculares no turno da tarde, ou seja, entre as 13:30 e as 18h30.

Figura 38

Distribuição da carga horária da turma do 4.º ano

Horas	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
<i>Almoço</i>					
13:30	TIC (13:30/14:30)	Português (13:30/14:30)	Matemática (13:30/15:30)	Português (13:30/14:30)	Matemática (13:30/14:30)
15:30	Estudo do Meio (14:30/15:30)	Estudo do Meio (14:30/15:30)		Espaço do Conhecimento (14:30/15:30)	Espaço do Conhecimento (14:30/15:30)
<i>Intervalo – 15:30/16:00</i>					
16:00	Educação Artística – música (16:00/17:00)	Expressão Físico-motora (16:00/17:00)	Espaço do Conhecimento (16:00/17:00)	Matemática (16:00/17:00)	Inglês (16:00/17:00)
18:30	Matemática (17:00/18:30)	Espaço do Conhecimento – Ed. Artística (17:00/18:00) <u>Apoio ao Estudo</u> (18:00/18:30)	Português (17:00/18:30)	Inglês (17:00/18:00) Apoio ao Estudo (18:00/18:30)	Português (17:00/18:30)

Nota. Horário da turma realizado pela docente da sala em conjunto com a equipa multidisciplinar.

Tal como estava previsto no D-L n.º 55/2018 de 6 de julho, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento, bem como as de Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC), incorporavam-se de forma transversal como suporte e complemento às aprendizagens. Ao contrário daquilo que acontecia com as turmas de 1.º e 2.º anos, as turmas de 3.º e 4.º anos integravam no seu horário as componentes de currículo de modo articulado e durante a parte da tarde, das 13h30 às 18h30.

Ao analisar as componentes curriculares, contactou-se que aquelas que contemplavam maior carga horária eram a de Português e Matemática, distribuídas ao longo da semana. Das restantes componentes curriculares, o Estudo do Meio ocorria no início da semana (2.ª e 3.ª feira) e o Inglês no final da semana (5.ª e 6.ª feira), uma hora cada dia. No que diz respeito ao Apoio ao Estudo, contava com meia hora às 3.ªs e 5.ªs feiras, sendo estes momentos para concluir tarefas, tirar dúvidas ou treinar a leitura. Quanto à Expressão Físico-Motora, decorria à 3.ª feira após o intervalo. A aula de TIC ocorria às 2.ªs feiras no 1.º tempo e a Expressão Musical no mesmo dia, logo após o intervalo.

Relativamente aos momentos de Espaço de Conhecimento, destinavam-se aos Domínios de Autonomia Curricular, cujas áreas curriculares funcionavam de forma interdisciplinar. Nestes momentos, eram desenvolvidos projetos de diferentes escalas e com a articulação de diferentes disciplinas.

Os tempos livres dos alunos eram complementados, essencialmente, a jogar no *tablet*, a praticar desporto, em particular o futebol, a brincar, a passear, entre outros.

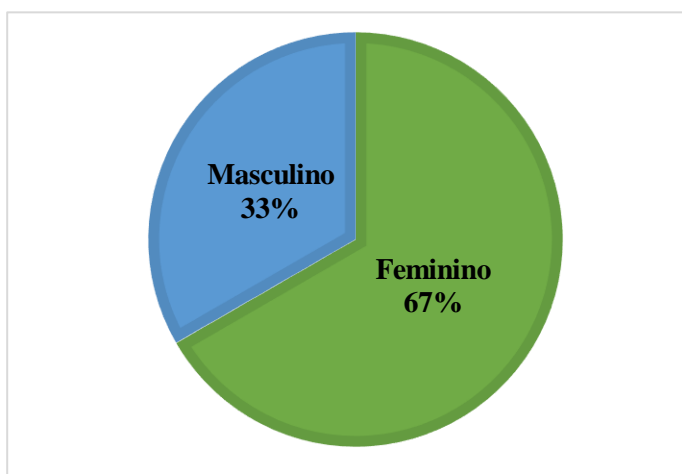
6.1.5. A Turma do 4.º ano

A relação entre casa/escola pretende realçar a articulação entre as culturas que influenciam, de certo modo, o processo de desenvolvimento dos alunos (Cortezão & Torres, 2018). Neste sentido, tornou-se essencial conhecer as características dos alunos da turma e, a partir delas, projetar as estratégias a serem implementadas na ação pedagógica.

Sendo assim, a turma era constituída por dezoito alunos, 12 do género feminino e 6 do género masculino (ver Gráfico 3), que se encontravam na faixa etária entre os 9 e os 11 anos.

Gráfico 3

Constituição da turma do 4.º ano da PP III



Nota. Gráfico da constituição da turma, diferenciando o gênero em percentagens.

A maioria dos alunos pertencia à freguesia do Caniço, com a exceção de uma aluna que era oriunda da Camacha. Relativamente ao método de transporte, os alunos deslocavam-se de carro; porém, alguns dos alunos que moravam perto iam a pé para a escola.

No que concerne aos contextos de proveniência dos alunos, verificou-se que nesta turma havia alguns alunos de nacionalidade estrangeira. Nesta perspetiva, tornou-se relevante averiguar se os mesmos tiveram algum acompanhamento especializado, se os Encarregados de Educação e os alunos comunicavam e compreendiam a língua portuguesa. Por sua vez, pretendeu-se conhecer a sua religião. Assim sendo, três alunos tinham nacionalidades diferentes: um era francês; outro venezuelano e outro inglês, sendo que apenas um aluno não era católico. Estas informações facilitaram a seleção das atividades e temáticas, principalmente as relacionadas com a interculturalidade e o Natal.

Um dos alunos encontrava-se sob a guarda da tia, estabelecida pelo Tribunal de Família e Menores, e estava a receber acompanhamento por parte de profissionais especializados (psicólogo e professor de ensino especial). Os restantes educandos viviam com os pais biológicos. Apenas quatro alunos não tinham irmãos, outros quatro tinham dois irmãos e os restantes educandos apenas um irmão.

A maioria dos Encarregados de Educação apresentava habilitações ao nível do secundário (12), sendo que sete eram licenciados, seis tinham o 3.º Ciclo, quatro o 2.º Ciclo e três o 1.º CEB. O interesse e a disponibilidade dos Encarregados de Educação relativamente à

aprendizagem dos seus educandos eram evidentes. Além disso, mostravam-se acessíveis e disponíveis para ajudar nas atividades pedagógicas quando solicitados.

Através da PP concretizada, da observação e diálogo efetuado com a professora cooperante, foi possível aferir que a turma é um grupo heterogêneo no que diz respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, a turma apresentava três grupos de trabalho distintos. Havia um grupo de dez alunos motivados e disponíveis para a aprendizagem, que, por sua iniciativa, procuravam o saber e o saber fazer autonomamente. Este grupo apresentava um bom ritmo de trabalho. Por outro lado, existia um grupo de quatro alunos, igualmente disponíveis para a aprendizagem, que revelaram insegurança e falta de iniciativa para a concretização das tarefas, necessitando de alguma orientação do adulto. Por fim, havia um grupo de três alunos que necessitavam de apoio individualizado constante na realização dos trabalhos. Relativamente à escrita, necessitavam de desenvolver esta competência, de modo a saber escrever pequenos textos, e progredir nas dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita. Estes alunos usufruíam de medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão devido ao diagnóstico de discalculia, hiperatividade e déficit de atenção. Os mesmos revelavam um ritmo de trabalho muito lento, pouco organizado e cuidado, necessitando do apoio individualizado do professor. Por este motivo, encontravam-se abrangidos pelo D-L n.º 54/2018 de 6 de julho de 2018, ou seja, beneficiavam de acomodações curriculares, diversificação e adequação de metodologias e estratégias de aprendizagem. Desta forma, conseguiam acompanhar as aulas com os devidos apoios da professora do Ensino Especial e da professora titular de turma.

De referir que dois dos alunos demonstravam maior dificuldade na área do Português, principalmente na leitura e, conseqüentemente, na interpretação de textos e enunciados.

Numa outra aluna, as dificuldades incidiam na área da Matemática, sendo que foram realizados testes com o intuito de identificar possíveis indícios de discalculia. Neste caso, foi necessário desenvolver o sentido de número e a fluência do cálculo mental e escrito.

Na generalidade, em relação à componente curricular das Expressões (Música e Expressão Físico-Motora), os alunos demonstravam grande interesse e empenho. A nível motor, era claro o equilíbrio, a coordenação, a resistência, embora houvesse dois alunos com maior dificuldade, a necessitar de algum incentivo e apoio a nível instrucional.

Relativamente à componente curricular de Estudo do Meio, os alunos demonstraram interesse nos conteúdos e facilidade em associá-los a outras áreas do saber e outros conhecimentos já adquiridos.

Constatou-se que, de um modo geral, todos os alunos demonstraram interesse em conhecer, descobrir ou aprender novos conteúdos, evidenciando, assim, algum entusiasmo e motivação. Por outro lado, demonstraram uma boa relação com o Professor Titular de turma e, também, com os restantes professores das Áreas Curriculares e das Atividades de Enriquecimento Curricular.

No que respeita ao relacionamento interpessoal, o grupo demonstrou respeito, amabilidade, vontade de aprender, empatia e afeto no decorrer do estágio.

6.2 | Projeto de Investigação-Ação

A I-A é uma metodologia que permite ao próprio investigador analisar e estudar a sua prática, sendo que, a partir da reflexão, procura melhorar a forma de intervir. Deste modo, é, simultaneamente, pessoal e social, pois visa a melhoria dele próprio como investigador assim como dos fenómenos em estudo (Castro et al., 2012).

O projeto de I-A que se apresenta tem como finalidade dar a conhecer os aspetos mais relevantes no âmbito da intervenção realizada com a turma no decurso das 135 horas de estágio.

Nesta senda, organizaram-se as diferentes etapas do processo de investigação de forma cronológica (ver Tabela 8).

Tabela 8

Cronograma das fases do projeto de I-A da turma da PP III

Fases	Procedimento	Duração															À responsabilidade da professora cooperante
		outubro					novembro					dezembro					
		1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a		
Planear	Observação e recolha de dados																
	Identificação do problema																
	Revisão literária preliminar																
Agir	Operacionalização das estratégias																
Refletir	Recolha e análise de dados																
Avaliar e Dialogar	Reflexão																

Nota. Após o término do estágio, a professora cooperante deu continuidade ao projeto de I-A.

Ao analisar o cronograma é possível constatar que a observação, a recolha e análise de dados bem como a reflexão, foram constantes e determinantes para garantir a qualidade das aprendizagens. Por seu turno, articularam-se os dados recolhidos com as informações relativas à turma que estavam presentes no PCT. Consequentemente, estas informações facilitaram e impulsionaram a identificação do problema e as decisões quanto à revisão da literatura.

No caso da turma do 4.º ano, decidiu-se potenciar as capacidades e as competências dos alunos, acreditando que, a partir delas, conseguiriam amenizar as fragilidades existentes.

6.2.1 | Enquadramento do Problema

De acordo com a caracterização da turma, conseguiu-se verificar que a maioria dos alunos apresentava grandes potencialidades na aprendizagem e autonomia. Acreditou-se que, ao amplificar as potencialidades da turma, os alunos com maior dificuldade sairiam beneficiados, aumentando a confiança e a autonomia. Na verdade, apesar de se evidenciarem

ritmos de trabalho distintos, percebeu-se que, com o apoio das docentes de Ensino Especial, o trabalho em tutoria, o *feedback* e as tarefas adaptadas, todos conseguiam acompanhar as aulas.

Tendo em conta o mencionado, decidimos realçar não um problema da turma, mas as suas potencialidades, sendo que as mesmas teriam de estar relacionadas com as necessidades, a vontade, o interesse e a curiosidade em aprender.

Neste sentido, dirigiu-se a ação pedagógica e criaram-se ambientes de aprendizagem onde os alunos partilhassem os seus conhecimentos, trabalhando de forma cooperativa e mantendo as tutorias. De acordo com Morgado (2003), a aprendizagem é entendida como um processo social, daí a diversidade de conhecimentos dos alunos ser acolhida na sala de aula de forma a alcançar o progresso através das trocas e apoios recíprocos.

Além disso, procurou-se que as atividades propostas fossem diferenciadas e significativas, visando o estímulo, a autonomia e o desenvolvimento de competências nos alunos. Neste âmbito, foram promovidas tarefas realistas, variadas, que envolvessem manipulação de instrumentos, que permitissem a articulação de conteúdos e que os fizessem refletir (Morgado, 2003).

6.2.2 | Questão de Investigação-Ação

Segundo Reis (2022), formular questões em projetos de investigação implica justificar, apresentando as razões da própria investigação, e, em simultâneo, testar e compreender o conhecimento científico.

Após ter decidido, em conjunto com a professora cooperante, debruçar o nosso olhar sobre as potencialidades da turma, formulou-se a seguinte questão-problema:

Como estimular e potencializar as competências dos alunos da turma do 4.º ano a favor da aprendizagem?

6.2.3 | Estratégias de Intervenção

De acordo com Roldão (2009), as estratégias de ensino viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro. As mesmas estão relacionadas com o “como” e “porquê” fazer aprender, tendo em consideração o “para quê” e “para quem”. É certo que, numa fase, para a operacionalização, haverá necessidade de responder a: “Com que meios, “em que ordem” e “porquê?”.

De realçar que as estratégias delineadas para o presente projeto de I-A tiveram como finalidade principal estimular e potencializar as competências dos alunos, tendo em conta as suas características, competências e fragilidades.

Neste sentido, ao longo do projeto, foram aplicados os seguintes objetivos estratégicos:

- a) Aplicar as Técnicas de Avaliação Formativa (TAF);
- b) Promover atividades no espaço exterior;
- c) Desenvolver atividades experimentais;
- d) Utilizar e construir recursos didáticos;
- e) Operacionalizar a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade.

Em consonância com a professora cooperante da turma, as estratégias acima referidas seriam continuadas até ao final do ano letivo.

6.2.3.1 | Aplicar as Técnicas de Avaliação Formativa (TAF)

A avaliação das aprendizagens dos alunos é uma dimensão fundamental da Educação Escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem, constituindo-se como uma estratégia prioritária para qualquer modificação e melhoria do Sistema Educativo (Cosme et al. 2020). A avaliação dos alunos permite potenciar aprendizagens, por isso é uma das atividades pedagógicas e curriculares mais decisivas dos docentes (Cosme, 2018). Nesta linha de pensamento, e em conformidade com o D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, artigo 22.º, torna-se fundamental avaliar as aprendizagens numa dimensão formativa, de forma contínua, durante a ação pedagógica.

Com efeito, a avaliação formativa assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências dos alunos. Este género de avaliação fornece informações que permitem conhecer o aluno, as suas competências, ajudando no ajustamento da planificação e melhor seleção de metodologias (Lopes & Silva, 2012). Os autores supracitados defendem tratar-se de um processo contínuo e dinâmico, que garante o envolvimento e a boa relação entre professor/aluno.

O professor, ao possibilitar que os alunos se localizem no processo de ensino-aprendizagem, contribui para o desenvolvimento da capacidade de os alunos autorregularem as suas próprias aprendizagens (Cosme et al., 2021).

Neste sentido e atendendo às características dos alunos, foram aplicadas algumas TAF, que permitiram o reconhecimento das fragilidades e a superação das mesmas, trabalhando de forma cooperativa.

De acordo com Lopes e Silva (2012), o docente, para mobilizar a avaliação formativa durante o processo de aprendizagem, deverá ter em conta três momentos: o antes (diagnóstico da situação inicial dos alunos), o durante (o processo de ensino aprendizagem, possibilitando uma maior diferenciação de aprendizagem e reajustamento de métodos) e o após (balanço das aprendizagens: novas oportunidades de reorganização de atividades).

Seguem-se alguns exemplos das TAF executadas com a turma (ver Figura 39):

Figura 39

Cartões para aplicar TAF ‘Cartões Semáforo’



Nota. Os cartões semáforo foram usados em diferentes ocasiões e momentos do dia.

Neste âmbito, verifica, ainda, alguns registos alusivos à implementação da TAF (ver Figura 40):

Figura 40

Diário de Bordo, Y. Sá, terça-feira, 18 de outubro de 2022

Recorri à TAF do semáforo para criar uma dinâmica de trabalho de grupo, em que a partir de 3 cartões (vermelho, verde e amarelo), os alunos teriam de escolher a cor vermelha quando não estivessem a perceber, a cor amarela, quando tivessem dúvidas, e a cor verde quando já tivessem terminado.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

A TAF ‘Caça ao intruso’ foi também implementada, como se constata nas Figuras 41 e 42:

Figura 41

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 31 de outubro de 2022

Uns alunos já estavam a responder, mas solicitei que aguardassem para vermos em conjunto, então eu li em voz alta e os alunos identificavam o intruso. Alguns alunos fizeram confusão em saber qual das palavras riscar, depois expliquei que tinham de ser os intrusos a serem riscados, para que o texto pudessem fazer sentido.

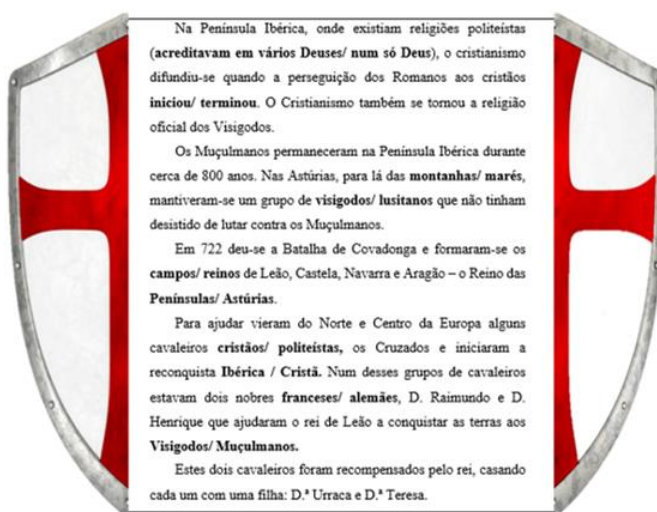
De seguida, os alunos colaram o seu escudo no caderno diário, depois da data e do sumário.

Alguns alunos disseram: - Professora, nós hoje estamos a receber coisas muito fixes!
- Mais uma coisa para ajudar a estudar, a professora está sempre a trazer coisas diferentes. – respondeu a professora estagiária.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Figura 42

TAF ‘Caça ao intruso’



Nota. O desdobrável foi respondido em conjunto e só no final os alunos dobraram-no e colaram-no no caderno.

Outra TAF implementada na PP III foi ‘Bilhetes à entrada e bilhetes à saída’ (ver Figura 43). Pela sua funcionalidade, esta técnica de avaliação foi adequada à turma. “Em conjunto, corrigimos os exercícios e no final preencheram a TAF dos Bilhetes à saída. Todos escreveram que não tinham dúvidas e a maioria disse que tinham aprendido a fazer um gráfico circular.” (Y. Sá, DB, quarta-feira, 9 de novembro de 2022).

Figura 43

TAF ‘Bilhetes à entrada, Bilhetes à Saída’

The image shows two examples of 'TAF - Bilhetes à Saída' forms. Each form has a header with the title 'TAF - Bilhetes à Saída' and a date field filled with '9/11/2022'. The first form has a name field filled with a blue box. The text in the first form reads: 'o que aprendi hoje foi a recolha de dados e a frequência relativa. E eu gostei muito.' and 'ainda tenho dúvidas não tenho dúvidas'. The second form also has a name field filled with a blue box. The text in the second form reads: 'o que aprendi hoje eu aprendi o gráfico circular e a organizar dados' and 'ainda tenho dúvidas eu já não tenho dúvidas'.

Nota. A TAF foi entregue no final da atividade como verificação das aprendizagens. Nesta figura encontra-se duas respostas. A primeira, correspondia a um dos alunos que acompanhava bem as aulas e a segunda resposta, foi expressada por um dos alunos que usufrui das medidas seletivas de suporte à aprendizagem.

Com o objetivo de aferir os conhecimentos dos alunos, recorreu-se também à TAF ‘Galeria’. “Contudo, foi trabalhado o que estava previsto, exploramos o texto em conjunto e relembramos alguns aspetos do trabalho de grupo realizado na segunda-feira através da TAF galeria.” (Y. Sá, DB, quarta-feira, 16 de novembro de 2022).

Ainda neste âmbito, apresenta-se um registo complementar na Figura que se segue:

Figura 44

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 21 de novembro de 2022

Os alunos ficaram entusiasmados, formamos os grupos e relembramos as regras de trabalhar em grupo. Dividi os grupos pelos cantos e iniciamos os jogos.

Os alunos demonstraram ter compreendido bem o que fazer em cada grupo, pois não surgiram muitas dúvidas.

Todos os grupos tiveram a oportunidade de experimentar todos os cantos com a exceção do tangram que estava como canto “extra” (para o caso de algum grupo já ter experimentado todos os outros).

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Saliente-se que as TAF foram aplicadas no decorrer do estágio de forma adequada aos conteúdos e momentos do dia, promovendo o bem-estar e envolvimento dos alunos. De facto, as TAF são consideradas ferramentas que permitem aproveitar e conhecer as potencialidades dos alunos, sendo necessário selecionar as mais adequadas com à sua finalidade, tornando a aprendizagem mais eficaz (Lopes & Silva, 2012).

6.2.3.2 | Promover atividades no espaço exterior

Contrariar o modelo tradicional e conservador das escolas é olhar para além das quatro paredes da sala de aula, é ser capaz de aumentar a participação ativa dos alunos, a curiosidade, a capacidade de resolução de problemas, a autonomia. Além disso, os educandos necessitam de conhecer a complexidade do seu corpo de forma dinâmica e cooperativa, visto que nenhum dos protagonistas fica de fora. Assim, aprender a brincar, a superar desafios, a correr riscos, fará com que a pedagogia se transforme em algo mais interessante (Neto, 2020).

De acordo com Neto (2020), a qualidade dos conteúdos curriculares e o prazer podem ser potencializados de forma intencional nos espaços exteriores, onde a aprendizagem inclui movimento, pesquisa e interação. Certamente, a gigantesca transformação tecnológica deixa-nos reflexivos quanto à alteração da vida humana, quer a nível pessoal, quer a nível escolar, fazendo com que se dê mais valor às experiências exteriores, aos jogos de movimento, à superação de dificuldades e apreensão de conhecimentos estruturantes para o futuro.

Nesta perspetiva, foram planificadas algumas atividades no espaço exterior, cuja aprendizagem teve por base atividades lúdicas. Estas atividades implicavam jogar, recorrendo ao uso de regras de interação social (permitiam a cooperação), à manipulação de objetos e à atividade física (movimentos locomotores, posturais, ritmos).

Desta forma, permitiu-se que os alunos interagissem e aprendessem uns com os outros. Além disso, pretendeu-se que estes ativassem o pensamento, a criatividade, o sentido de humor e a consciência das suas capacidades, quer a nível do movimento corporal, quer a nível cognitivo.

6.2.3.3 | Desenvolver atividades experimentais

Em conformidade com o PASEO (2017), as áreas de competências incluem o saber científico e tecnológico com a finalidade de capacitar os alunos no que refere a compreensão de fenómenos importantes a cerca do mundo, a tomada de decisões democráticas, numa perspetiva de responsabilidade social, económica e ecológica.

Sá e Varela (2004) defendem que o desenvolvimento das ciências no ensino permite a aprendizagem construtivista garantindo a diferenciação pedagógica, a renovação e adequação da ação pedagógica. Por conseguinte, permitirá que as crianças sejam capazes de superar novos desafios quer a nível social, quer a nível cognitivo, numa atmosfera de estímulo de pensamento e criatividade, baseada nos princípios de respeito, liberdade de expressão e de comunicação. Desta forma, os alunos aprendem a pensar com prazer e satisfação, onde experimentam e testam hipóteses, manipulam diferentes materiais.

Neste sentido, o ensino experimental das ciências implica a criação de um ambiente construtivista e a adoção de estratégias investigativas, com o objetivo dos alunos aprenderem ciência de um modo mais significativo, bem como, o desenvolvimento de inúmeras competências fundamentais para o seu futuro e previstas nas AE de Estudo do Meio e o PASEO.

Assim sendo, os docentes ao promoverem atividades experimentais aos alunos permitirão:

Aprender melhor os conceitos ao facilitarem a atividade de pesquisa sobre várias questões com eles relacionadas e ao colocarem-nos na situação de construtores ativos do seu próprio conhecimento, num ambiente de trabalho de cooperação ao nível do grupo e ao nível da turma, em que a avaliação está perfeitamente integrada na aprendizagem possuindo uma forte componente formadora (Matos & Valadares, 2001, p. 236).

Nesta linha de pensamento, procurou-se que os alunos fossem orientados não só para exprimirem as suas ideias, mas também para desenvolverem competências para planear, prever, executar e rever procedimentos e as respetivas ideias.

Por sua vez, e de acordo com Valadares (2006); Trowbrige e Bybee (1990), promover as ciências facilitará o aluno a aquisição do saber ouvir, observar e pesquisar, bem como saber registar, comparar e constatar. Além disso, capacita os alunos para planificar, criar através da manipulação de instrumentos diversos e, por último, saber questionar, refletir e pensar.

6.2.3.4 | Utilizar e construir recursos didáticos

Os recursos lúdicos, na sua diversidade, seleção e adequação pedagógica, possibilitam aos alunos adquirirem respostas mais concretas e conscientes. Por seu turno, o processo de ensino-aprendizagem torna-se mais dinâmico e estimulante, permitindo o gradual desenvolvimento do aluno (Pinheiro & Ramos, 2000).

De acordo com Botas e Moreira (2012), os materiais didáticos são aqueles que podem ser manipulados e permitem facilitar as tarefas trabalhadas na sala de aula. Os autores supracitados consideram três grupos de materiais didáticos:

- os materiais convencionais (jogos didáticos, materiais manipuláveis, materiais de laboratório, livros, revistas, fotocópias e documentos escritos);
- os materiais audiovisuais (filmes, vídeos, rádio, leitor de CD, DVD, diapositivos);
- as tecnologias (computador, *tablet*, programas informáticos, *internet*, televisão interativa).

Devido à elevada potencialidade educativa que estes recursos comportam, a sua utilidade permitirá um maior envolvimento e o destaque na ação do aluno. Segundo Vale (1999), manipular este género de recursos favorece a criação de imagens mentais que colaboram na representação das ideias abstratas. Cabe ao docente refletir acerca dos materiais que disponibiliza de forma que os mesmos sejam manuseados de forma correta e significativa, levando a que o aluno adquira ou amplifique os seus conhecimentos (Dinis, 2018).

Procurou-se proporcionar aos alunos da turma diferentes momentos de aprendizagem, nos quais era fundamental a manipulação de recursos didáticos (ver Figura 45). Neste sentido, os alunos demonstraram maior interesse e criatividade no aprender a fazer e a construir, transformando o conhecimento em algo mais significativo.

Figura 45

Momentos de manipulação de materiais didáticos com turma do 4.º ano



Nota. Apresentação de alguns momentos que evidenciaram a manipulação de materiais convencionais, audiovisuais e tecnológicos.

6.2.3.5 | Operacionalizar a diferenciação pedagógica e a interdisciplinaridade

De acordo com o mencionado no subtema: 5.2.3.2. *Operacionalizar a interdisciplinaridade*, a interdisciplinaridade permitirá a integração de diferentes componentes curriculares e promoverá aprendizagens mais significativas, potenciando a interação dos alunos.

Neste ponto de vista, Cohen e Fradique (2018) defendem a interdisciplinaridade como forma de combater o ensino tradicional, passando a assumir uma organização curricular mais flexível que possibilite a adoção de uma pedagogia diferenciadora e individual, capaz de:

- a) assegurar a aprendizagem de todos os alunos, de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, conscientes, preparados para o futuro e que se sintam integrados no mundo;
- b) preparar crianças e jovens reflexivos e colaborativos;
- c) desenvolver a capacidade de resolver problemas, de comunicar eficientemente e de promover o bem-estar;

Desta forma, a flexibilidade curricular contribui para que a diferenciação pedagógica se concretize, dotando os docentes da capacidade de gerir o currículo, consoante os conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos. Assim sendo, surge uma abordagem mais centrada no aprendiz, refletindo no *como* ensinar, naquilo que se deve ou não fazer, enquanto contributo para acabar com o insucesso escolar, na procura das opções didáticas e pedagógicas mais adequadas aos alunos (Cohen & Fradique, 2018).

Para facilitar o processo de aprendizagem, é essencial que os docentes desafiem os educandos, que preparem atividades prazerosas e úteis e que aumentem a confiança mútua.

Neste sentido, pretendeu-se desenvolver com a turma atividades pedagógicas, cujas componentes curriculares se articulassem de forma harmoniosa e adequada às necessidades de cada um (ver Figura 46).

Figura 46

Diário de Bordo, Y. Sá, quarta-feira, 9 de novembro de 2022

Considero que esta atividade final veio complementar todo o conteúdo trabalhado durante os três dias, permitiu a diferenciação (por ter feito trabalho de tutoria, por ser algo real para eles), obrigou a que refletissem acerca das suas características e visualizá-las de forma diferente.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Na verdade, algumas tarefas necessitaram de ser adaptadas para os alunos que usufruíam das medidas seletivas de suporte à aprendizagem. Por outro lado, os trabalhos de grupo e as tutorias revelaram-se uma mais-valia para a aprendizagem. Além disso, os materiais manipuláveis, como o material multibásico, o dominó e o bingo das frações, as *pizzas*, os *flipbooks*, entre outros, foram essenciais para a compreensão dos conteúdos.





6.3 | Momentos de Aprendizagem

No decorrer da PP III, idealizou-se e planificou-se, uma vez mais, um conjunto de atividades, as quais tiveram em conta os objetivos definidos pelas AE, pelo PASEO, pelo PEE e pelo PCT. Ademais, teve-se em consideração as orientações e sugestões fornecidas pela orientadora científica e pela professora cooperante.

De todo o conjunto de atividades executadas com a turma, foram selecionadas aquelas que mais se relacionaram com os objetivos estratégicos delineados e que se encontram assinaladas na tabela que se segue:

Tabela 9

Atividades e objetivos estratégicos do projeto de I-A da PP III

Objetivos estratégicos para a operacionalização das atividades do projeto de I-A		
Data	Atividade	Objetivos estratégicos
17-10-2022	Friso cronológico 	d), e)
18-10-2022 15-11-2022 22-11-2022	Atividades experimentais barco de papel 	b), c), e)
31-10-2022	Jogos matemáticos – TIC 	a), e)
2-11-2022	Formação de Portugal 	d), e)

7-11-2022 *	Revisões no exterior 	a), b), e)
8-11-2022 9-11-2022	O normal é ser diferente 	c), d), e)
14-11-2022 16-11-2022	Polígonos 	d), e)
15-11-2022 12-12-2022	Galeria TAF 	a), e)
21-11-2022	Dia do Pijama 	a), e)
23-11-2022 5-12-2022 7-12-2022 *	Poliedros e não poliedros 	d), e)
6-12-2022 *	Classe de palavras 	d), e)
7-12-2022	Quero fazer anos muitas vezes 	d), e)
14-12-2022	Bolas coloridas de Natal 	c), d), e)

É de salientar que todas as atividades foram desenvolvidas de forma intencional e adequada, no intuito de seguir uma sequência lógica, articulando diferentes áreas do saber.

Nos subtópicos seguintes serão descritos com mais pormenor três momentos de aprendizagem, assinalados na tabela com um *.

6.3.1 | Revisões no Espaço Exterior

Objetivos específicos da atividade:

- Tornar o momento de revisões de conteúdos mais apelativo;
- Articular os conteúdos das revisões de Estudo do Meio com os novos de Matemática.

Descrição da atividade:

De forma a consolidar os conteúdos relativos aos primeiros povos e à formação de Portugal, recorreremos à Expressão Físico-Motora. Pensou-se em tornar este momento mais agradável e dinâmico, procurando que os alunos se envolvessem nas tarefas a realizar e se esforçassem por responder da forma correta e em cooperação.

A Expressão Físico-Motora permite o desenvolvimento de diversas competências, não só específicas da área, mas também de outras áreas, nomeadamente: cooperação, respeito, amizade, justiça, empenho e trabalho de equipa. Esta componente curricular permite desenvolver capacidades motoras, bem como despertar a alegria e o prazer através do movimento (Leite, 2019).

Preparou-se o espaço exterior para a atividade. De forma a criar um ambiente mais interessante, estabelecemos tarefas como “batalhas” e os alunos seriam os “cavaleiros cruzados”. Assim, aproximámos os alunos dos conteúdos desenvolvidos de uma forma mais realista e prazerosa.

As tarefas em cada batalha comportavam uma parte física e uma parte escrita. No que respeita à parte física, a mesma consistia no treino de passos, introduzidos pelo professor de música para uma dança, o jogo tradicional da “macaca” e uns passos selecionados de acordo com o programa curricular de Expressão Físico-Motora: movimentar o corpo a partir de passos, deslocamentos, gestos, equilíbrios, posturas, voltas e saltos. Já a parte escrita teve por base os conteúdos abordados até à formação de Portugal, cujas questões consistiam em respostas na forma de ligação, preenchimento de lacunas, identificar as frases verdadeiras e falsas e ordenar frases para construir um texto.

Segundo Freitas, Morais e Pereira (2017), os professores devem articular os princípios pedagógicos das expressões, descritos nas AE e no PASEO, com as características individuais dos alunos e da turma. Assim, tornar-se-á possível que os alunos adquiram novas experiências

e oportunidades no desenvolvimento de atividades estimulantes, diversificadas e integradoras.

Reunimos os alunos no espaço e formaram-se os grupos de trabalho. Cada aluno retirou de dentro de um saco um círculo de papel autocolante e colou-o na parte da frente da camisola de forma que ficasse visível para todos. Depois, solicitou-se que os alunos se juntassem pelas cores e, desta forma, formaram-se quatro grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos. Dado este momento, passou-se à explicação das tarefas e à organização dos grupos pelos postos de batalha (ver Figura 47). Note-se que, no ponto de partida, existia um painel com instruções das tarefas em cada posto de batalha para ajudar os grupos que precisassem de orientação.

Figura 47

Atividade de revisões no espaço exterior coberto



Nota. Apresenta-se alguns momentos da atividade de revisões, desde o painel de apoio aos ‘cavaleiros’ à execução das batalhas.

Apresentam-se algumas considerações da atividade de revisões que consta na Figura seguinte:

Figura 48

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 7 de novembro de 2022

Os alunos estavam entusiasmados. Na escolha dos grupos, não levantaram confusões, o que demonstra a aceitação dos colegas de trabalho e maturidade.

Foi evidente o trabalho em equipa, ajudaram-se uns aos outros, embora note-se que os alunos que são mais tímidos, tinham dificuldade em expor as suas opiniões e tive de intervir de modo que estes alunos falassem com o grupo, por exemplo, ditando as suas respostas.

No final, os alunos tinham de verificar as respostas num painel previamente preparado. O facto de serem eles próprios a ter verificado as suas respostas foi positivo, pois, ganharam consciência das respostas erradas e ainda houve espaço para discussões dentro dos grupos, defendendo as respostas anteriores como certas. O trabalho em equipa por vezes nos leva a acreditar naqueles que se sentem mais seguros. Se calhar poderiam ter lido com maior atenção o que estava escrito.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Como recompensa final, os alunos receberam uma fita de participação com o nome de uma personagem da História de Portugal com que mais se identificavam. Alguns alunos acabaram por lembrar outros conteúdos relacionados com a História de Portugal (a rainha Santa Isabel de Portugal, os descobridores da ilha da Madeira, ...).

Após o intervalo, na componente curricular de Matemática, aproveitámos os escudos que marcavam os postos de batalhas para abordar a temática das retas no plano. Preparou-se uma pequena história que introduzia a temática, a evidenciar a necessidade de os portugueses construírem mais mantimentos para combaterem os invasores, e pensou-se na possibilidade da construção de escudos (ver Figura 49).

Figura 49

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 7 de novembro de 2022

Perguntei o é que eles achavam que os cruzados precisavam para construir os seus escudos. Os alunos começaram por referir o tipo de material. Depois levei-os a refletir acerca da forma como iriam trabalhar aquele material para ficar com a forma do escudo. Os alunos tentaram explicar com as mãos dizendo: ‘assim’ e faziam com o braço para à horizontal e depois para a vertical.

Perguntei o que era aquele ‘assim’ e ‘assim’ repetindo os gestos que tinham feito até que eles dissessem vertical e horizontal. Neste diálogo, um dos alunos referiu que seria “na vertical e na diagonal, mas depois tinha de dar uma volta”. E voltei a questionar o que era aquela volta até chegar à linha curva. A partir daqui os alunos já referiram e identificaram as linhas curvas e as linhas retas.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Relembrou-se o conceito de reta no plano e passou-se a apresentar um PPT com o intuito de facilitar a análise e identificação de retas no escudo. Foram identificadas linhas retas e linhas curvas e, numa fase posterior, as retas paralelas e concorrentes. Os alunos escreveram as definições no caderno e, com a ajuda de palitos e autocolantes, representaram as retas no caderno (ver Figura 50).

Figura 50

Retas no plano



Nota. Apresentam-se alguns momentos da componente curricular de Matemática, como a identificação das retas e as suas definições.

Depois de os alunos terem escrito e representado as retas no seu caderno, solicitou-se aos que já tinham terminado para se deslocarem para os pontos da sala que estavam assinalados no chão por letras. A ideia era que os alunos, ao deslocarem-se de um ponto para o outro, referissem a reta que estava a ser representada. Como exercício de consolidação, realizou-se em conjunto uma pequena ficha, que consistia em identificar retas paralelas e retas perpendiculares, usando cores diferentes e, por último, representar num plano retas paralelas e perpendiculares. Ainda houve oportunidade para apresentar a funcionalidade do aplicativo *geoboard* para treinar a representação das retas.

Avaliação da atividade:

Considera-se que, no conjunto de atividades propostas, foram evidentes a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica a partir do trabalho cooperativo entre os alunos. Por sua vez, foi possível concretizar a atividade no espaço exterior, proporcionando um momento de aprendizagem de forma prazerosa, no qual os alunos se mantiveram num nível considerável de implicação e bem-estar.

Na fase inicial, havia um grupo que estava um pouco distraído, e pensou-se que poderia estar relacionado com a diversidade de etapas que teriam de superar. O mesmo foi, de seguida, orientado de forma a alcançar sucesso.

Foi evidente o trabalho em equipa, ajudaram-se uns aos outros, embora se tenha notado que os alunos mais tímidos revelaram dificuldade em expor as suas opiniões e tivemos de intervir de modo que fosse valorizada a participação dos mesmos, por exemplo, com a leitura das suas respostas.

O facto de terem sido os próprios alunos a verificar as respostas foi positivo, pois ganharam consciência daquilo que precisavam de melhorar. Ainda houve espaço para discussões dentro dos grupos, defendendo que as respostas anteriores estavam certas, mas acabaram por mudar devido à opinião assertiva de um dos alunos. Esta situação mostrou que o trabalho em equipa os levou a considerar a resposta daquele que mostrava maior segurança. Porém, neste caso, o aluno não estava certo e, tendo dúvidas, poderiam ter lido com maior atenção o que os restantes elementos tinham escrito.

O aplicativo do geoplano poderia ter sido explorado pelos alunos numa outra ocasião, por exemplo para consolidar os polígonos regulares e não regulares.

6.3.2 | O Normal é Ser Diferente

Objetivos específicos da atividade:

- Sensibilizar os alunos para a importância de aceitar as nossas características e as dos outros;
- Apelar à ajuda mútua e ao respeito;
- Identificar características de personagens da História de Portugal;
- Relembrar a frequência absoluta e realizar gráficos com estudo de dados dos alunos da turma.

Descrição da atividade:

Em conformidade com o D-L n.º 55/2018, de 6 de julho, a escola deve sensibilizar e promover a igualdade, a não discriminação, cuja ação pedagógica deve responder à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos.

Neste âmbito, e tendo em conta o conjunto de conteúdos a serem abordados, pensou-se em dinamizar um momento em que os alunos tomassem consciência do valor que cada um possui independentemente das suas características e limitações. Cada vez mais há necessidade de educar e sensibilizar para a equidade procurando que todos os alunos recebam o apoio que necessitam para desenvolver e aprender.

Usou-se o espaço do fundo da sala, perto da biblioteca, para facilitar a organização da sala, sentados no chão e em roda. Este momento serviu essencialmente para introduzir a sensibilização para a valorização daquilo que nos define. Recorreu-se a uma música, adaptada de Jair Oliveira, “O normal é ser diferente”. De seguida, desafiou-se os alunos a acompanhar a música, cantando o refrão. Posteriormente, analisou-se a letra da música e dialogou-se acerca da temática. Deu-se espaço para que os alunos partilhassem as suas experiências ou situações relacionadas com o assunto. Nisto, surgiu a ideia de destacarmos as características de alguns reis das dinastias que estavam a ser pesquisadas nas aulas de TIC.

Saliente-se que o diálogo estabelecido entre o docente e os colegas deve ser desenvolvido desde cedo, pois saber ouvir e partilhar conhecimentos constituem competências sociais (Valadares & Moreira, 2009).

Recorrendo a um fantoche conhecido por *fadinha Marta* (associou-se à fada da capa do livro da Pasta Mágica), desenvolveu-se o diálogo, alertando para a importância de

valorizar as diferenças. Apelámos à necessidade de serem mais empáticos com os colegas, ajudando nos momentos de aprendizagem e de brincadeira.

De seguida, a fadinha sugeriu que os alunos construíssem um cartaz com as palavras ou frases relacionadas com o que os alunos consideravam que deveria ser feito para que nos sentíssemos bem com as nossas características e para ajudar outras crianças a sentirem-se bem consigo próprias (ver Figura 51).

Figura 51

Dinâmica introdutória à temática: o normal é ser diferente



Nota. Evidencia-se o interesse e envolvimento dos alunos na dinâmica inicial.

Logo após a dinâmica, os alunos ajudaram a arrumar o espaço e passou-se para a Componente Curricular de Português, com a leitura silenciosa e em voz alta do texto do manual de Português “Nem pato, nem cisne”, cuja temática incidia sobre as características físicas. Esclareceram-se as palavras que eram desconhecidas pelos alunos e realizou-se uma breve análise do texto e, de seguida, a sua interpretação.

Numa fase seguinte, os alunos foram submetidos a uma pequena dinâmica: cada aluno retirava um cartão de dentro de um saco, que continham as características de um dos reis que ia ser abordado posteriormente. Cada aluno leu em voz alta a característica que estava escrita no cartão e afixou-a no quadro branco com *bostick*. No final, tentou-se adivinhar de qual rei se tratava e afixou-se a foto do mesmo no quadro branco. Os alunos não tiveram dificuldade em adivinhar qual era o rei e qual a dinastia a que pertencia (D. Afonso Henriques), pois já tinham realizado pesquisas acerca da personagem em questão.

Apresentou-se um PPT informativo sobre a primeira dinastia e entregou-se um recurso didático com a mesma informação para que os alunos o colassem no caderno. À medida que o PPT ia sendo analisado, os alunos acompanhavam com a informação entregue, sublinhando as partes mais importantes e partilhando o que já tinham pesquisado sobre os reis daquela dinastia. No final, os alunos resolveram umas questões.

O último tempo do dia serviu para a realização de uma atividade experimental: o *taumatrópio*. Esta atividade estava relacionada com a temática das características e aproveitámos as características dos cavaleiros e do rei para este momento.

Refira-se que, para esta atividade, necessitou-se de mais um dia, sendo que se seguiu o protocolo experimental e o V-Gowin. Respondeu-se às previsões e, de seguida, concretizou-se a atividade. Neste momento, os alunos tiveram de pintar, recortar e colar. Experimentaram o taumatrópio e preencheram as conclusões.

Esta atividade experimental permitiu concretizar a interdisciplinaridade, pois os alunos tiveram de realizar a leitura, interpretar informação, realizar previsões e pintar, recortar e colar.

Nesta atividade evidenciou-se a curiosidade e espanto no resultado obtido ao manusear o taumatrópio (ver Figura 52).

Figura 52

Diário de Bordo, terça-feira, 8 de novembro de 2022

- Este taumatrópio mostra o rei D. Afonso Henriques antes de ser rei e quando foi rei que ganhou bigode e coroa!
- O meu mostra o escudo em construção para combater os Muçulmanos, antes não tinha cruz, mas ao rodar já tem cruz!
- Este taumatrópio, mostra um careca que fez tratamento e ganhou cabelo!

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

No dia seguinte, concluiu-se o preenchimento do V-Gowin e cada aluno criou o seu *avatar* na plataforma: *AVATAR MAKER*.

O V-Gowin visa organizar os dados das observações realizadas ao longo das atividades experimentais, permitindo uma resposta mais eficaz à questão central do protocolo. Por outro lado, valoriza-se a necessidade de compreender os conceitos para que sejam articulados com a prática (Novak & Gowin, 1999).

Na componente curricular de Matemática, aproveitou-se a temática das características para realizar um estudo da cor do cabelo dos alunos. Esclareceram-se os conteúdos relacionados com a frequência absoluta e os diferentes gráficos para a representação dos dados obtidos.

De forma a concluir esta temática, em conjunto, construiu-se a tabela de frequência absoluta, o gráfico de barras.

Avaliação da atividade:

Senti que houve momentos em que se estava a divagar um pouco, acabando por prejudicar a nível da gestão do tempo. Concordo com a possibilidade de ter corrido melhor, contudo, o nervosismo acabou por impedir o fluir da aula. Apesar disso, o momento proporcionado foi positivo, adequado à turma e aos objetivos estratégicos delineados.

Foi notório o efeito da temática, pois, à medida que se ia sensibilizando para respeitar as diferenças do nosso próximo, sentia-se, entre os alunos, a vontade de ajudar. Os alunos conseguiram respeitar a sua vez no que respeita à construção do cartaz com as pinturas e a escrita das frases.

Na atividade experimental, o facto de os alunos apresentarem as suas previsões e os seus resultados foi positivo. Conseguiram perceber que cada um teve uma forma diferente de pensar no que aconteceria. Além disso, ficaram surpresos perante os resultados obtidos.

Considero que o conjunto de atividades trouxe à turma a percepção de que nos complementamos com as nossas diferenças e que as nossas características definem quem nós somos. Além disso, a turma percebeu o contributo das características para a realização de estudos estatísticos. Por sua vez, a tecnologia veio alargar a criatividade, estimulando os alunos a imaginar-se com outras características.

6.3.3 | Poliedros e Não Poliedros

Objetivos específicos da atividade:

- Distinguir os polígonos dos poliedros;
- Identificar os poliedros e os não poliedros;
- Representar sólidos geométricos com material didático;
- Construir planificações de pirâmides e prismas.

Descrição da atividade:

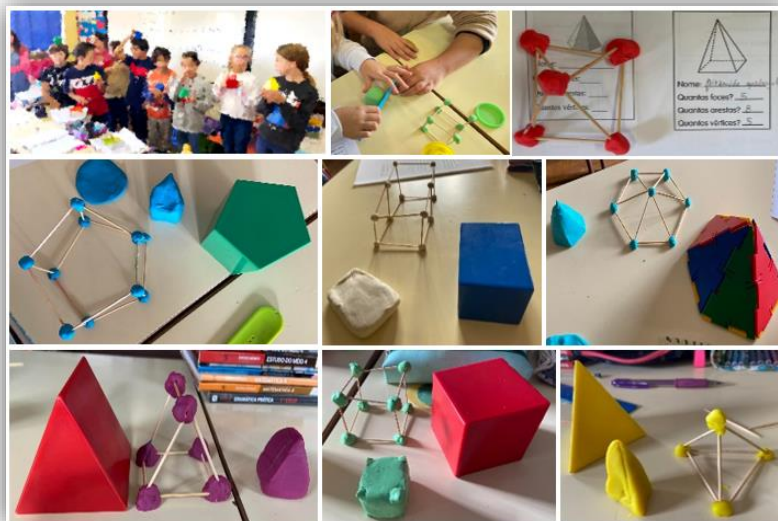
Admitindo a importância de promover atividades próximas da realidade dos alunos, procurou-se disponibilizar objetos do dia a dia para introduzir as noções matemáticas de

poliedro. Para isto, foi necessário realizar a descrição do bombo, instrumento musical utilizado na Componente Curricular anterior. De seguida, questionou-se se o instrumento fazia lembrar algum sólido geométrico e os alunos compararam-no logo com o cilindro e justificaram.

Nesta ordem, prosseguiu-se com a definição de poliedro e não poliedro. Após este momento, foram apresentados objetos do quotidiano que possuíam características similares às dos sólidos geométricos e expusemo-los numa mesa. Posteriormente, solicitou-se aos alunos para concretizarem uma pequena dinâmica que consistia em colocar-se de pé, de costas voltadas para o quadro branco, e retirar de dentro de um saco um sólido geométrico. Pediu-se que cada aluno identificasse o seu sólido geométrico e que se deslocassem para o fundo da sala aqueles que tivessem não poliedros. De seguida, cada aluno, três de cada vez, teria de se dirigir à mesa onde estavam os objetos do dia-a-dia e selecionar aquele que mais se parecia com o sólido que tinham.

Numa segunda fase, entregou-se um *flipbook* a cada aluno de forma a consolidar os conceitos aprendidos. Em conjunto, realizou-se o seu preenchimento. Depois solicitou-se que os alunos resolvessem uns exercícios do manual. Note-se que, ao aluno ao qual foi diagnosticada discalculia, foi entregue uma ficha adaptada para distinguir os poliedros dos não poliedros (disponibilizaram-se os sólidos para ajudar o aluno na resolução do exercício).

Após a correção de exercícios, distribuiu-se material aos alunos para trabalharem aos pares para a representação dos poliedros regulares usando plasticina e palitos. Para cada representação, os alunos tinham de registar as arestas, os vértices e o nome do sólido geométrico (ver Figura 53).

Figura 53*Poliedros e não poliedros*

Nota. Apresenta-se a introdução do conteúdo dos poliedros e não poliedros, o trabalho cooperativo e os recursos didáticos construídos pelos alunos.

Na sequência desta temática, no dia 5 de dezembro, foram realizadas tarefas relacionadas com as pirâmides. Recorreu-se ao registo efetuado no momento das representações dos sólidos geométricos com palitos e plasticina para identificar as pirâmides e verificar as suas características. De seguida, recorreu-se ao material didático para elaborar as planificações das pirâmides a partir dos mesmos (ver Figura 54).

Figura 54

Diário de Bordo, Y. Sá, segunda-feira, 5 de dezembro de 2022

Noutro momento, questionei como é que os alunos fariam para tirar o molde do sólido e todos responderam que decalcavam:

- Primeiro, decalcava a base e depois as outras partes...
- Os triângulos das laterais vão ter de ficar bem encostadas às arestas da base!
- Era bom abrir o sólido, era mais fácil.

Nota. O Diário de Bordo pode ser consultado no Apêndice 12 do relatório.

Saliente-se que os alunos puderam escolher as pirâmides de que queriam fazer as planificações. Entregou-se o material e folhas coloridas para que, no final, recortassem a planificação da pirâmide e a colassem no caderno, após a definição, com a possibilidade de a montar quando os alunos desejassem.

Os alunos trocaram as pirâmides, como previsto, para que cada aluno fizesse pelo menos duas planificações diferentes.

A atividade do dia 7 de dezembro foi introduzida na componente curricular de Português com a atividade: “quero fazer anos muitas vezes”, pois os materiais utilizados para a representação do bolo e das prendas de aniversário basearam-se em objetos similares aos prismas. Além disso, apresentou-se um *robot* todo ele feito de objetos reutilizados que faziam lembrar alguns sólidos geométricos.

O *robot Superedro* tinha como missão consciencializar os alunos para a necessidade de reduzir o lixo produzido nas festas de aniversário ou noutras ocasiões, uma vez que o *Superedro* tinha perdido um dos seus braços a tentar salvar o Planeta do lixo produzido pelo Homem.

Numa fase inicial, perguntou-se aos alunos se conseguiam identificar algum objeto que lhes fizesse lembrar uma pirâmide no *Superedro* e, de seguida, verificou-se os restantes objetos que compunham o *robot*.

Solicitou-se que os alunos escrevessem a definição de prisma no caderno e, depois, encaminhou-se a turma para a construção da planificação de prismas. Recorreu-se à ficha utilizada para registar as características dos sólidos geométricos e identificaram-se os prismas.

Após este exercício, entregou-se a cada aluno uma folha com as planificações dos prismas. Antes que os alunos passassem à fase de recorte das mesmas, solicitou-se que as identificassem, escrevendo o seu nome na parte interior. Tal como fizeram para as pirâmides, as colagens foram feitas no caderno de forma que possibilitasse fechar o caderno e montar as peças quando precisassem (ver Figura 55).

Figura 55

Momentos da planificação de prismas



Nota. Apresenta-se a fase final do conteúdo dos poliedros e não poliedros, cujos momentos passaram pela sensibilização da reutilização de materiais e a possibilidade de construir recursos que permitissem serem consultados quando necessitassem.

Avaliação da atividade:

A sequência de atividades relacionadas com o conteúdo dos poliedros e não poliedros foi adequada, pois permitiu concretizar a diferenciação pedagógica, tendo em conta a interdisciplinaridade. Foi possível aplicar TAF e utilizar e construir materiais didáticos essenciais para estimular a criatividade e o pensamento abstrato dos alunos. Além disso, foi notório o desenvolvimento da autonomia e o envolvimento dos alunos, testemunhando-se a superação de dificuldades e o prazer pela aprendizagem.

As representações com os palitos e plasticina revelaram-se uma mais-valia, pois os alunos ganharam noção das características dos sólidos de uma forma mais significativa e lógica.

Ainda assim, constatou-se que houve momentos em que os alunos necessitavam de mais tempo para concluir as tarefas. Por outro lado, o material didático das pirâmides que foi

disponibilizado para a execução das planificações deveria ter sido mais bem pensado, por exemplo, moldes com dimensões adequadas para as folhas do caderno, sem irregularidades, que facilitasse o decalque por parte dos alunos.

Realizou-se um acompanhamento supervisionado de apoio aos alunos que sentiam maior dificuldade e ainda houve um momento em que os alunos que estavam a usufruir das medidas seletivas de suporte à aprendizagem foram ajudar os outros colegas. Assim, estes alunos conseguiram perceber que, através da construção e manipulação de materiais, conseguiam atingir melhor o desenvolvimento de competências e melhorar a aprendizagem.

6.4 | Avaliação do Projeto de I-A

A avaliação, de acordo com Cosme et al. (2020), é uma dimensão fundamental, uma estratégia prioritária para a melhoria do trabalho pedagógico e o modo como os alunos aprendem. A avaliação deve garantir o acompanhamento dos alunos no processo de aprendizagem.

Nesta perspetiva, podemos afirmar que a opção de privilegiar as potencialidades dos alunos, em vez de destacar as suas fragilidades, permitiu uma ação pedagógica igualmente reflexiva, mas mais criativa e desafiante. Na verdade, amplificar as potencialidades exigiu que os alunos superassem desafios em conjunto, amplificando as suas competências, tendo em conta os três ritmos de trabalho existentes na turma.

Neste projeto de I-A houve a possibilidade de melhorar alguns aspetos relativos à intervenção, ou seja, sentiu-se maior confiança e estabeleceu-se um maior diálogo com a professora cooperante e com os professores coadjuvantes de forma a planificar atividades significativas e que, em simultâneo, amenizassem as fragilidades dos alunos.

Considera-se que os objetivos delineados para o projeto de I-A foram atingidos, ainda que apenas se tenha apresentado uma resposta parcial à questão. Consequentemente, a professora cooperante teve de dar continuidade ao projeto.

6.5 | Participação em Comunidade

A entreadjudada para alcançar um objetivo poderá melhorar o rendimento dos alunos. Aprender em comunidade baseia-se no esforço coletivo, impulsiona a aprendizagem de todos os envolventes, estando o foco no sucesso dos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Com efeito, ao longo do estágio no âmbito da PP III, foi evidente a colaboração da comunidade educativa em diferentes momentos.

No que respeita os docentes, sentiu-se uma grande comunicação e partilha de experiências, visando a melhoria das intervenções, bem como cooperação na preparação de atividades da escola. Além disso, todos se mostraram disponíveis para nos ajudar em qualquer circunstância.

Por sua vez, o pessoal não docente também foi convidado a participar nas atividades da escola, por exemplo nas relacionadas com o Dia da Alimentação Saudável, todas elas concretizadas no refeitório, envolvendo o máximo de funcionários e alunos. Os professores titulares e famílias orientaram os alunos na organização e criação de textos e apresentações para a ocasião.

Refira-se que o pessoal não docente demonstrou, desde o primeiro contato com a escola, disponibilidade para ajudar naquilo que precisássemos. Recorreu-se ao apoio dos funcionários para a Festa de Natal e respetiva preparação, nomeadamente na organização dos espaços exteriores para as atividades e ensaios.

Considera-se a partilha das “bolinhas coloridas de Natal” e da respetiva receita com outra turma do 4.º ano um momento de participação em comunidade. Por outro lado, a atividade serviu para partilhar com a família as aprendizagens dos alunos, neste caso, a receita das bolinhas coloridas de Natal.

Segundo Mata e Pedro (2021), a comunicação com as famílias pode ser feita de forma escrita e acompanhada de imagens para facilitar o acesso à mensagem. Desta forma, além de os informar acerca do trabalho realizado em sala de aula, fará com que haja envolvimento e contributo no desenvolvimento e aprendizagens dos educandos.

A intervenção com a comunidade integrou também a Festa de Natal, que se baseou na realização de uma cantata de Natal. De acordo com Mongelli (2017), as cantatas surgiram pela necessidade de transmitir valores teológicos e devocionais presentes nos textos bíblicos e religiosos, que incluíam também normas relativas aos valores socioculturais da época.

Desde os primórdios que a música se apresenta como forte aliado da transmissão de mensagens de forma prazerosa, isto é, a música constitui uma ferramenta pedagógica capaz de inculcar nos jovens os valores práticos devocionais (Estrada, 2015). Assim, grandes músicos, como Bach, compunham sequências musicais (cantatas) como veículo da palavra, tornando-a mais perceptível e dando-lhe maior sentimento (Mongelli, 2017).

Para a Festa de Natal, os professores coadjuvantes de Música escolheram uma cantata para ser cantada e representada pelos alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade, sendo que os restantes alunos (Pré, 1.º e 2.º anos) apresentariam uma música de Natal, após a cantata.

Saliente-se que, no âmbito da Unidade Curricular da Didática das Expressões II, foi-nos solicitada a concretização de um projeto de Natal. O mesmo intitulou-se “A Magia do Natal” e consistia em valorizar as Componentes Curriculares de Educação Artística, mais propriamente a Música e a Dança. Neste sentido, a turma 4.º B integrou-o no coro da cantata e na representação de algumas personagens. Com efeito, no momento da encenação do nascimento do menino Jesus, mais propriamente na representação dos pastores, os alunos coreografaram e cantaram a música “Romagem da Missa do Galo”, com a adaptação da letra dos Xarabanda. Para este momento, sugeriu-se que fosse convidado um ex-aluno para ajudar a acompanhar a música com a harmónica, o professor de Música e a professora estagiária do 4.º B acompanharam a música com as guitarras. É de referir que foram aproveitados momentos de aula e de intervalo para o treino dos passos da coreografia, bem como da interpretação e treino da música cantada.

Convém ainda ressaltar que a letra da música incentivava à partilha com os mais carenciados. Nesta linha de pensamento, surgiu a ideia de envolver as famílias para a partilha de alimentos que seriam usados na coreografia e, posteriormente, serem entregues à Associação de São Vicente Paulo no Caniço⁷.

Podemos concluir que, para que o Projeto “A Magia do Natal” se concretizasse, foi necessário que uma equipa multidisciplinar trabalhasse sempre em cooperação. Efetivamente, cada turma da escola apresentou momentos, tanto musicais como rítmicos, que foram ensaiados num determinado período antecedente ao dia da Festa de Natal. Neste sentido, para a construção e implementação deste projeto e de modo a envolver os alunos de forma direta, foi fundamental planificar todas as etapas do projeto ao pormenor, incluindo a cooperação da equipa multidisciplinar.

Considera-se que o dia da Festa de Natal (dia 16 de dezembro de 2022) foi um momento único de partilha de artes pelos alunos, indispensáveis, no nosso entender, para a aquisição de outros saberes nas mais diversas áreas curriculares. Além disso, a participação dos familiares e a cooperação manifestada pelo pessoal docente e não docente permitiu a aprendizagem recíproca e fez com que o projeto fosse bem-sucedido (ver Figura 56).

⁷ O convite entregue aos encarregados de educação encontra-se disponível no Apêndice 14.

Figura 56

Participação da turma do 4.º ano na festa de Natal



Nota. Momentos da participação dos alunos da turma do 4.º ano com a coreografia da música: *Romagem da Missa do Galo*.

6.6 | Reflexão Sobre a Prática Pedagógica III

Ao longo da PP III, pretendeu-se agir em conformidade com a afirmação de Vosniadou (2001), nomeadamente que a aprendizagem é mais eficaz quando as atividades são próximas da realidade dos alunos e consideradas úteis.

Neste sentido, considerou-se fundamental conhecer as características dos alunos, o meio envolvente e as finalidades da escola. Deste modo, ao longo das duas semanas de observação, aproveitei o tempo para conhecer a turma, os seus interesses, estágios de desenvolvimento e questionei a professora cooperante acerca das potencialidades e fragilidades da mesma com a intenção de selecionar melhor as estratégias e metodologias.

Efetivamente, Shulman (1986, citado por Cosme et al., 2021) alerta para o facto de não existir uma metodologia que resolva todos os problemas da escola, por isso o docente deve decidir a ação pedagógica que esteja intimamente relacionada com as estratégias e metodologias que influenciam a turma e as componentes curriculares.

A metodologia implica a ação ou a mudança, e a investigação garante a compreensão, o que implica que haja um processo cíclico que articule a ação e a reflexão. Este, por sua vez, possibilita o aperfeiçoamento constante dos métodos, dos dados e da interpretação relativa à ação realizada anteriormente. Neste sentido, procurei selecionar metodologias ativas que permitissem, em simultâneo, a inclusão, a empatia e a diferenciação. As metodologias ativas de aprendizagem, segundo a *TutorMundi* (2020), tornam os estudantes protagonistas da sua aprendizagem, garantem uma maior autonomia e devem variar consoante o que se pretende que os alunos aprendam. Para isso, recorri à tecnologia, pois permite uma aproximação àquilo que é a realidade dos aprendizes do século XXI. Para melhorar o momento de TIC, dediquei a planificação escolhida à pesquisa feita pelos alunos, amplificando conhecimentos a partir da exploração de diferentes aplicativos.

A partir das atividades experimentais, apliquei na ação pedagógica, a metodologia baseada em problemas, os trabalhos de grupo, tutorias e a aprendizagem baseada em jogos. Ao contrário do que sucedeu nos estágios anteriores, não houve dificuldades em implementar este tipo de atividades, pois os alunos já estavam habituados a trabalhar em grupos e a realizar atividades com recurso à tecnologia.

Contudo, senti que, novamente, a gestão do tempo deve ser um fator a considerar. Ainda que se tenham observado melhorias, houve atividades que foram afetadas, o que se repercutiu nas planificações.

Como trabalho final da Unidade Curricular de Seminário das PP III, foi-nos solicitado que refletíssemos acerca das nossas fragilidades e realizássemos uma proposta de melhoria de uma das planificações. A proposta de melhoria permitiu-me aumentar a consciência e modificar o campo de visão. Além disso, garantiu uma transformação na planificação da semana de estágio que tinha considerado como aquela que comportava mais fragilidades. Dispensei alguns momentos e compensei-os de outras formas (momentos de leitura), tendo ainda reorganizado a sequência didática, com a adição de elementos visuais, articulados com outras áreas do saber. Por sua vez, mantive as dinâmicas que considerei significativas e adequadas ao grupo.

Ao longo das PP adquiri muitos conhecimentos, mas sei que ainda tenho muito para aprender, sobretudo no que toca a superar receios e desafios.

Considero que precisava de mais tempo dedicado ao estágio, não desvalorizando as outras unidades curriculares, pois todas tiveram grande influência nas PP. Deste modo, o estágio constitui um momento de formação que me permitiu fazer a articulação entre a teoria e a prática, pois reveste-se de um carácter investigativo, exige uma observação participante mais cuidada e aprofundada, uma reflexão constante acerca dos métodos utilizados (Pimenta &

Lima, 2005-2006). *Não seria importante, então, que experienciássemos a intervenção em todos os anos de escolaridade do primeiro ciclo?*

Tendo em conta o papel do professor, refleti acerca do estilo de liderança que deveria colocar em prática, procurando uma harmonia entre o respeito, o reconhecimento de sentimentos, necessidades e direitos, meus e dos alunos: a Assertividade. Este estilo de liderança consiste num comportamento que permite ao professor e aos alunos a expressão direta dos seus próprios sentimentos, das suas opiniões, preferências ou necessidades, sem ameaçar, punir ou prejudicar a outra pessoa (Galassi & Galassi, 1997, citado por Nunes, 2011, p. 49).

Nesta linha de raciocínio, baseei-me na ideia de que um professor deve conhecer-se a si próprio e não pode ser apenas transmissor de conhecimentos, mas um mediador, que facilita a construção interativa do conhecimento. Além disso, percebi, a partir desta reflexão, que necessitava de sintetizar mais, de ser mais objetiva e fazer previsões relativamente aos diálogos e conhecimentos dos alunos.

Ao longo desta PP, foram também considerados os referenciais de outros professores, que contribuíram para amplificar e consolidar conhecimentos, permitindo-me, ainda, construir novas estratégias pedagógicas e aplicar a avaliação formativa.

Procurei concretizar a diferenciação pedagógica, tendo em conta a interdisciplinaridade, e tentei apresentar atividades que facilitassem a aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles que revelavam mais dificuldades. Estabeleci diálogos com os professores coadjuvantes de forma a enriquecer a minha aprendizagem enquanto futura professora e, em simultâneo, promover atividades significativas para os alunos.

A planificação das aulas efetuou-se tendo em conta aquilo que Pais e Monteiro (2002) defendem: realizar escolhas adequadas e contextualizadas à turma. Deste modo, a planificação permite o estabelecimento da relação entre o currículo (o que temos de ensinar) e os alunos (no contexto sala de aula); além disso, determina o clima da sala e organização, a forma como os alunos trabalham, as estratégias e atividades de aprendizagem e engloba um conjunto de áreas curriculares e diferentes conteúdos para um determinado período de tempo (Silva & Lopes, 2015). A estrutura da mesma implica uma sequência de etapas: a adequação de conteúdos – o que se pretende que os alunos aprendam; a flexibilidade – capacidade de improvisação e adaptação relativamente aos imprevistos e necessidades dos alunos; a precisão – na facilidade de ser implementada por qualquer professor; a continuidade e a coerência; bem como a diversidade – que permita atingir os objetivos homologados no Perfil dos Alunos e no D-L n.º 55/2018.

Morgado (2003) sugere que o professor adote procedimentos que garantam não só o cumprimento do que é planejado, mas também o tempo de qualidade para a concretização da planificação.

Cardona et al. (2021) destacam ainda a missão primordial da avaliação, enquanto mecanismo para ajudar a desenvolver o currículo, de forma flexível e adequada para ajudar a criança a aprender e a desenvolver-se, não servindo para escolher ou excluir alguém, mas antes para adequar a metodologia pedagógica às características e necessidades das crianças, contribuindo para a sua evolução e aprendizagem.

Na verdade, o *feedback* permite melhorar a aprendizagem, possibilitando reduzir a distância entre a compreensão e o desempenho dos alunos e os objetivos que os professores pretendem atingir. Podem ser informações formais ou informais, escritas ou orais, que são fornecidas pelo professor aos alunos ou ao professor pelos alunos (Silva & Lopes, 2015).

Considero todos os *feedbacks* apresentados pela docente da unidade curricular, ao longo de todo o semestre, fundamentais para a melhoria da minha postura, das escolhas, das intervenções e planificações.

Mediante o exposto, e tendo em conta esta última experiência em contexto pedagógico, tornou-se evidente que a minha missão como docente terá como base aferir as fragilidades dos alunos e, com elas, potencializar as PP. Esta atitude implicará um olhar mais objetivo e desperto para aspetos como a criatividade, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica.

Considerações finais

Um sonho de criança cresceu e fez com que um rumo fosse traçado e provocasse uma grande vontade de o tornar realidade. Hoje, percebo o sentido que fez ter esperado, a importância da consciência, maturidade e brio, para que, na concretização, o sonho ganhasse mais cor e encanto. Certamente, a viagem começa agora. Uma viagem que exige uma constante retrospectiva do percurso até ao momento realizado.

Naturalmente, os cinco anos de formação académica permitiram enfrentar uma série variada de desafios que me ajudaram a progredir e melhorar não só a nível pedagógico com a aquisição de competências e a construção de conhecimentos integrados na educação, como a nível pessoal, maior segurança, empatia, entre outros.

Assim, no decorrer das PP, quer na componente da EPE e na do 1.º CEB, seguiu-se uma postura reflexiva, entendendo o erro como uma oportunidade de melhorar, assim como ambicionou-se marcar a diferença pela parte humana, dedicação, superação, respeito e carinho.

Sem dúvida, o contacto com a diversidade de contextos revelou-se grande potenciador de aprendizagem, obrigando a planificar e intervir de diferentes formas, tendo como foco primordial as crianças/alunos. Desta forma, procurou-se desenvolver e amplificar diferentes competências nos educandos e evitando mantê-los dentro de quatro paredes. Neto (2020) defende que a exploração livre deve ser ponderada, oferecendo ao corpo diferentes experiências de ação e emoção imprescindíveis para o bom funcionamento da linguagem, auto-organização e aquisição de competências cognitivas.

De acordo com Cosme et al. (2021), as metodologias compreendem um conjunto de estratégias que suportam a ação pedagógica e garantem a aprendizagem. Daí, a metodologia de I-A ter determinado uma postura alicerçada na reflexão, na observação, no diálogo e na partilha de informações, na avaliação e adequação de metodologias. Por sua vez, os objetivos estratégicos delineados, bem como as atividades selecionadas propiciaram o amenizar de algumas fragilidades identificadas.

Segundo Pereira (2018), a diferenciação pedagógica deve ser considerada na ação pedagógica, a todos os educandos, adequando sempre que necessário os métodos, o espaço, o tempo, os recursos e os apoios.

Efetivamente, valorizou-se as necessidades dos educandos mediante as observações e diálogos estabelecidos em contexto de estágio, pelo que contribuiu para o desenvolvimento de

aprendizagens desafiadoras e significativas que garantissem o papel ativo dos alunos. Neste âmbito, garantiu-se a inclusão e manteve-se o nível de implicação e bem-estar dos educandos.

Além disso, encontrou-se nas expressões artísticas oportunidades de desenvolvimento no que respeita a criatividade, a socialização e a expressividade.

É de ressaltar ainda, a envolvimento e contributo de toda a comunidade educativa e colegas que de alguma de forma garantiram o sucesso das atividades, pois, sem a partilha, a limpeza, a organização e o apoio dos professores cooperantes, diretores e outros funcionários, a intervenção não seria a mesma.

Sabe-se que o caminho ainda é incerto e ainda tenho muito para aprender e conhecer. Contudo, ambiciona-se dar continuidade à minha formação pessoal e profissional na esperança de poder fazer mais e melhor tanto a nível educativo como a nível comunitário.

Que este ponto de partida, seja para muitas escolas o espelhar de viagens intensas de cor e alegria, onde cada um tenha o direito a ser ouvido, compreendido e amado.

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (coord.). (2014). *Manual de Investigação qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, C., Alves, E., Jesus, E. & Pinto, M. (2012). *Sim, a História é Importante! O Trabalho de Fontes na Perspetiva da Educação Histórica*. Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/H7MHDOC.pdf
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. ISPA edições.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores*. Edições Pedagogo.
- Alonso, L. G. & Roldão, M. C. (Coords.) (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a /Centro de Estudos da Criança*. Edições Almedina.
- Ausubel, D, Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do Título às Referências Bibliográficas*. Universidade da Madeira.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) Fundamentais sobre a Investigação*. Coleção Ideias em Prática. Universidade da Madeira.
- Bento, A. & Mendes, G. (2016). *Como Fazer Um Projeto de Dissertação. Manual Para Investigadores Principiantes – Passo A Passo, Com Sucesso*. Universidade da Madeira.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 26, pp. 253-286. Universidade do Minho.
- Cardona, M. J. (2008). *Para uma pedagogia da educação pré-escolar: fundamentos e conceitos*. In M. J. Cardona & R. Marques (Coords.) *Aprender e Ensinar no jardim de Infância e na Escola* (pp. 119-144). Edições Cosmos.
- Cardona, M. J. (Coord.) (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Castorina, J.; Ferreiro, E.; Lerner, D. & Kohl de Oliveira, M. (1996). *Piaget-Vygotsky. Novas contribuições para o debate*. Editora ática.
- Castro, J.; Morgan, K. & Mesquita, I. (2012). *Investigação-Ação: Conceção, Metodologia e Aplicação*. Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto, Universidade do Porto.
- Catarino, S. R. (2022). *A Educação artística enquanto metodologia dinamizadora da Língua Portuguesa*. [Relatório de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Clements, D. H. & Nastasi, B. K. (2002). *Os Meios Electrónicos de Comunicação e a Educação de Infância*. In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 561-619
- Coelho, D. (2013). *Dificuldades de Aprendizagem específicas. Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. AREAL Editores.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. RAIZ Editora.

- Cortesão, L. & Torres, M. (2018). *Apesar de tudo... Que podemos nós, professores, fazer?* Edições Afrontamento.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2012). *A Gestão Curricular como um Desafio Epistemológico: A Diferenciação Educativa em Debate*. <http://www.esses.pt/interaccoes>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens, Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cosme, A. & Ferreira, D. (2021). *A importância de flexibilizar a prática pedagógica. Sindicato Independente de Professores e Educadores*. <https://www.sipe.pt/artigos/a-importancia-de-flexibilizar-a-pratica-pedagogica>
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, D. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996) *Imagens Organizacionais da Escola*. Edições ASA.
- Costa, R. (2008). O Trabalho de Projeto como Estratégia para a Promoção da Educação Alimentar. *Revista Nutricias* n.º 8 (4-15). Associação Portuguesa dos Nutricionistas. <https://www.apn.org.pt/documentos/artigos/Doc288.pdf>
- Costa, A.; Moreira, A. & Sá, P. (Coords.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologia de Investigação: análise de dados (vol. 3)*. Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*, 2ª Edição. Almedina.
- Delors, J.; Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B.; Gorham, W.; Kornhauser, A.; Manley, M.; Quero, M.; Savané, M.; Singh, K.; Stavenhagen, R.; Suhr, M. & Nanzhao, Z., (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a

UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Ministério da Educação e do Desporto.

DGE/Ministério da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Dias, A.; Oliveira, A.; Pereira, C.; Abreu, M. T.; Alves, P.; Basto, R.; Silva, R. & Narciso, S. (2013). *Referencial de Educação Financeira para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário e a Educação e Formação de Adultos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_de_educacao_financeira_final-versao_port.pdf

Dicionário de Língua Portuguesa. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa>.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais, 1.º Ciclo de Ensino Básico*.

Diniz, A. B. F. (2018). *Relatório de estágio da intervenção pedagógica no infantário "O Golfinho" e na EBI/PE da Lombada, São Martinho*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira] DigitUMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2112>

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na educação - O papel dos professores*. Editorial Presença.

Estrada, E. (2015). *An organological basis for the development of keyboard technique from the sixteenth to the eighteenth centuries With an emphasis on Johann Sebastian Bach*. Dissertação. The University of Edinburgh. https://www.academia.edu/74912681/Organological_basis_for_the_development_of_keyboard_technique_from_the_sixteenth_to_the_eighteenth_centuries_with_an_emphasis_on_Johann_Sebastian_Bach

Fernandes, A. (2022). *Mestrado em Educação Pré-Escolare Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Caminho, duas identidades*. [Tese de Doutoramento]. Universidade da

Madeira - Departamento de Ciências da Educação.
<https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/5197>

França, A. & Sousa, J. (2012). Brincar a valer para aprender: a expressão dramática no jardim de infância. In A. Bento, (org.), *A escola em tempo de crise: Oportunidades e constrangimentos* (pp. 105-114). CIE-UMa. Associação Académica da UMa – Funchal.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra

Freire, P. (1970). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes práticos à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (s/d). *Virtudes do educador*. Vereda.

Freire, P. & Faundez, A. (1998). *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz & Terra.

Freitas, S. (2021). *Relatório de Estágio de Mestrado*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira] DigitUMa. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3865>

Freitas, André, Mouraz, Ana, & Pereira, Fátima (2017). Orientação do movimento pela educação das expressões: Perceções de professores em Portugal. *Revista de Educação Física da UFRGS – Movimento*, 23 (4), 1435-1448. Brasil. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.69218>

Formosinho, J. & Machado, J. (2016). Tipos de Organização dos Alunos na Escola Pública. In J. Formosinho; J. Alves & J. Verdasca (org.). *Uma Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades* (pp. 19-38). Fundação Manuel Leão. Desenvolvimento Profissional de Professores.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas No Processo de Investigação*. Lusodidacta.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – A teoria na prática*. Artmed.

- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Gomes, H., M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, n.º 5. Escola Superior de Educação Almeida Garret.
- Gonçalves, F. (2023). *Refletir as práticas e os contextos. A influência das opções educativas dos educadores de infância na aprendizagem e desenvolvimento das crianças*. Apontamentos sobre Educação e Infância.
- Guerra, H.; Silveira, C. & Salvador, P. (2015). Atividade física e educação nutricional no ambiente escolar visando a prevenção da obesidade infantil: evidências de revisões sistemáticas. *Jornal de Pediatria*, 92(1), 15-23.
https://www.researchgate.net/publication/282732510_Physical_activity_and_nutrition_education_at_the_school_environment_aimed_at_preventing_childhood_obesity_Evidence_from_systematic_reviews
- Harms, T. & Clifford, M. (2002). Estudo de Contextos Educacionais. In B. Spodek (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp. 1067-1097. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jarvis, P.; Brock, A. & Brown, F. (2011). Três perspetivas sobre a brincadeira. In A. Brock, Dodds, S. & Olusoga, Y. (Ed.). *Brincar – Aprendizagem para a vida*, pp. 22-60. Penso.
- Leite, A. (2019). *A importância da Educação Física nas primeiras idades: a perspetiva dos/as educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio]. Instituto Politécnico de Santarém.
<https://repositorio.ipsantarém.pt/bitstream/10400.15/2525/1/Tese%20Ana%20Leite%20Fim%28altera%C3%A7%C3%B5es%29.pdf>
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. *Cadernos de Educação de Infância*, 110, 5-10.

- Lopes, J. (2009). *Comportamento, Aprendizagem e “Ensinar” na Ordem e Desordem da Sala de Aula*. Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel: Edições Técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel: Edições Técnicas.
- Ludovico, A., & Teixeira, O. M. (2008). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2016). Equipas educativas e comunidades de aprendizagem. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 16, 11-31. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3419>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias - construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Matos, M.G. & Valadares, J. (2001). O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. *Investigações em Ensino de Ciências*, 6 (2), 227-239.
- Martins, I.; Velga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Sementes, germinação e crescimento: guião didático para professores – Ensino Experimental das Ciências*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_sementes_germinacao.pdf
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C. T., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., Couceiro, F. & Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, N. (2019). *Educar pela Positiva: Um Guia para Pais e Educadores*. Bertrand Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão das emoções na educação*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18652/1/Joana%20Medeiro%20-%20Gest%C3%A3o%20das%20Emo%C3%A7%C3%B5es%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Miguel, C. (2018). *Aprender com as Expressões*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré - Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico]. Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo: escolas partilham experiências*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade - Carta da Terra*. https://aspea.org/images/aspea/Redes/carta_da_terra/ECTG-EducCidadania-2006.pdf
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.
- Mongelli, G. (2017). *A eloquência das palavras não escritas. Figuras retóricas e simbolismo religioso no primeiro livro do Cravo bem temperado de J. S. Bach*. [Tese de Mestrado, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo]. Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10550/1/Giancarlo_Mongelli_MIA_2017.pdf
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

- Morgado, E.; Rodrigues, J. & Leonido, L. (2015). Didática das Expressões Artísticas como Veículo Artístico Privilegiado de Intervenção Educacional. EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES 2015, vol. 6, n. ° 1, pp. 39-52. ISSN 1647-3558. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5587376.pdf>
- Moreira, A. (2006, setembro, 33-45). *Aprendizagem significativa Crítica*. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche). <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR.
- Moser, V. (2015). *A criatividade: A necessidade da promoção da atividade criadora no pré-escolar*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDAD E.pdf>.
- Moura, A. F. (2005). *Estudo do tempo escolar na escola primária : tempo de escola e tempo de vida*. [Tese de doutoramento]. Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6980/4/c-Cap.1%20Tempo.pdf>.
- Neves, D. A. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil*. [Dissertação de mestrado]. Instituto politécnico de Coimbra.
- Neves, A. (2022). *Relatório de Estágio de Mestrado*. [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/4995/1/REM_Ana%20Carina%20Neves.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. (3.^a ed). Contraponto.

- Novak, J. & Gowin, B. (1999). *Aprender a aprender*. Plátano Edições.
- Nóvoa, A. (2022). *Escolas e Professores – Proteger, Transformar, Valorizar*. EGBA.
- Nunes, L. (2011). *Prevenção da Indisciplina em Sala de Aula: Uma Proposta de Intervenção no Âmbito da Assertividade*. [Dissertação de mestrado]. Universidade dos Açores.
- Nunes, E. & Breda, J (s.d.). *Manual para uma Alimentação Saudável em jardins de Infância*. Direção Geral de Saúde – DGS.
- Ofício Curricular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril. Direção Regional de Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo em Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania– Atividades integradoras para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV.
- Oliveira, M. (2021). *O papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil*. Universidade Federal de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19903>
- ONU (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – **UNESCO** (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de*

aprendizagem. <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>

Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.

Pais, A. & Monteiro, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária* (2.^a ed.). Editorial Presença.

Plano Nacional das Artes (PNA). (2020). <https://www.pna.gov.pt/>

Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS). (2019). *Alimentação Saudável Dos 0 Aos 6 Anos - Linhas de Orientação para Profissionais e Educadores*. Ministério da Saúde. Direção Geral da Saúde - DGS. https://www.researchgate.net/publication/336592154_Alimentacao-Saudavel-dos-0-aos-6-anos-pdf/link/5da8dcee4585155e27f63444/download

Pereira, S.; Pinto, M.; Jorge, E.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. Diretor-Geral da Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf

Pereira, F. (Org.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.

Piaget, J. (1963). *A Construção do Real na Criança*. Zahar Editores.

Pimenta, S. & Lima, M. (2005/2006). Estágio e Docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis Pedagógica*, v. 3, n.º 3 e 4, 5-24. <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>.

- Pinheiro, J., Ramos, L. (2000). *Métodos Pedagógicos*. Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Ramalho, A. P. & Ramalho, J. G. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *Revista de Educação e Humanidades - DEDiCA*, n.º 8, 219-230.
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, F. (2022). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos. Guia Prático*. 2.ª edição. Edições Sílabo.
- Rief, S. F. & Heimburge, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas para usar, lições e atividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagens diversas*. Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2004). *Um roteiro da Educação Nova em Portugal. Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*. Livros Horizonte.
- Rodrigues, B. (2021). *O Sentido do tato como forma de aprender o Mundo em Contexto Pré-Escolar*. [Dissertação de mestrado] Universidade do Algarve.
- Roldão, M.D.C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2ª Ed). Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.D.C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. 2.ª edição. Porto Editora.

- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Santos, N. & França, A. (2021). *A Expressão Artística sob o olhar da Educação Ambiental*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3249>
- Sarmiento, T; Ferreira, F. I. & Madeira, R. (Orgs.) (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto Editora.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação – Vol. I*. PACTOR.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação - DGE. <https://www.dge.mec.pt/ocepe>
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências Múltiplas e Estilos de Aprendizagem. Para que todos possam aprender*. Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Revista Exedra* (9), 111-118.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.

- Sousa, J. & Rodrigues, L. (2022). *Teorias Críticas e Pós-Críticas do Currículo. Uma reflexão a duas*. IA-Imprensa académica.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Almedina.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Editorial Universidade do Porto.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia e flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto Editora.
- Trowbridge, L., W. & Bybee, R., W. (1990). *Tornando-se um professor de ciências do ensino médio*. Merrill Publishing Company.
- TutorMundi (2020). *Metodologias Ativas*. <https://media.tutormundi.com/wp-content/uploads/2021/02/18180943/ebook-metodologias-ativas-tutormundi.pdf>.
- Vale, I. (1999, 111-120). *Materiais manipuláveis na sala de aula: o que se diz, o que se faz [Comunicação Oral]*. Atas do ProfMat 99. APM Lisboa. https://www.academia.edu/1493722/Materiais_manipul%C3%A1veis_na_sala_de_aula_o_que_se_diz_o_que_se_faz

- Valadares, J. (2006). O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática - Investigação/Ação/Reflexão. *Revista proFORM@R*, 13, 5. https://proformar.pt/revista/edicao_13/pag_5.htm
- Valadares, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa. Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Vieira, R.M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Vosniadou, S. (2001). *Como Aprendem as Crianças*. Departamento Internacional de Educação, Academia Internacional de Educação–UNESCO. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_por.pdf.
- Vygotsky, L. (1934). *Imaginação e Criatividade na Infância*. Dinalivro
- Vygotsky, L. S. (1987). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5569 – 5572.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30, pp. 5572 – 5575.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 28 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/p/cons/20191003/pt/html>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 28 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto-Lei n.º 515/99, de 24 de novembro 1999. Aprova o regime jurídico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior. Diário da República n.º 274/1999. Série I-A.

<https://files.dre.pt/1s/1999/11/274a00/83468359.pdf>

Decreto-Lei n.º 184/2004, de 29 de julho. Estabelece o regime estatutário específico do pessoal não docente dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 177/2004. Série I-A.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/184-2004-502396>

Decreto-Lei n.º 121/2008 de 11 de julho. Extingue carreiras e categorias cujos trabalhadores transitam para as carreiras gerais. Diário da República, n.º 133/2008. Série I.

https://www.fct.unl.pt/system/files/dl_121-2008-extincao_de_carreiras.pdf

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro. Aprova o Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, publicado em anexo. Diário da República n.º 39/2008, Série I, páginas 1226 – 1252.

<https://data.dre.pt/eli/declegreg/6/2008/02/25/m/dre/pt/html>

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

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 (2.ª Série), de 4 de agosto. Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002. Diário da República n.º 178/1997, Série II.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar. Diário da República n.º 137/2016, Série II, pp. 22107 – 22107.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018. Diário da República n.º 128/2017, Série II.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II, páginas 2 - 2

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Diário da República n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II, páginas 2 – 3.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://data.dre.pt/eli/lei/46/1986/p/cons/20090827/pt/html>

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670 – 673. <https://data.dre.pt/eli/lei/5/1997/02/10/p/dre/pt/html>

Lei n.º 12-A/2008, de 27 de fevereiro. Estabelece os regimes de vinculação, de carreira e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas. Diário da República n.º 41/2008, 1.º Suplemento, Série I de 2008. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2008-34505875>.

Lei n.º 35/2014, de 20 de junho. Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. Diário da República n.º 117/2014, Série I de 2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/2014-57466875>.

Portaria n.º 29/2015, de 12 de fevereiro. Primeira alteração à Portaria n.º 1049-A/2008, de 16 de setembro, que define os critérios e a respetiva fórmula de cálculo para a determinação da dotação máxima de referência do pessoal não docente, por agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Diário da República n.º 30/2015, Série

I. Ministério das Finanças e da Educação e Ciência.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/29-2015-66487457>.

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Procede à regulação da modalidade de ensino a distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência. Diário da República n.º 193/2019, Série I. Ministério da Educação.