

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Márcia Rubina Lourenço de Freitas

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

dezembro | 2023

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Márcia Rubina Lourenço de Freitas

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano 2023/2024

Márcia Rubina Lourenço de Freitas

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

Orientação: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

Funchal e UMa, dezembro de 2023

"Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

Antoine de Saint-Exupéry

Agradecimentos

Quando estamos motivados por metas que têm significados profundos, por sonhos que precisam ser realizados, por puro amor que precisa se expressar, então nós vivemos verdadeiramente a vida.

Greg Anderson¹

Ao voar para a fase final do meu percurso universitário, é importante expressar um profundo e sincero agradecimento a todas as pessoas que, de alguma forma ou de outra, colaboraram para o sucesso desta jornada.

À minha mãe e à minha irmã que são o pilar da minha vida, pelo amor e inesgotável apoio que sempre me deram em todos os momentos desta longa caminhada. Obrigada por me acompanharem nesta caminhada.

Aos meus irmãos, por tudo o que me ajudaram e pelo amor que sentem por mim. Obrigada por acreditaram no meu trabalho e no meu sucesso!

À minha restante família, pelo apoio, motivação e compreensão por acreditarem sempre em mim.

Um especial obrigada à minha comadre e ao meu afilhado, por terem me incentivado a nunca desistir deste curso.

Às minhas amigas do coração, que nunca me deixaram desamparada mesmo longe e perto, por todo o apoio, por todas as palavras, pela força, pela motivação, por acreditarem em mim mesmo quando eu não acreditava e acima de tudo pela amizade verdadeira.

Obrigada a todas e a cada uma das crianças que tive a honra de conhecer durante as práticas pedagógicas. Cada momento compartilhado com elas, repleto de carinho, conforto, sinceridade, partilha, aprendizagem e felicidade, permanecerá eternamente gravado nas minhas lembranças.

Às minhas amigas da Universidade, pela amizade e companheirismo em todos os momentos, bons e menos bons desta longa caminhada. Obrigada por todos os sorrisos e abraços.

¹ Retirado: https://www.pensador.com/autor/greg_anderson/

Às minhas parceiras de estágio que me acompanharam sempre e me deram um grande apoio para nunca desistir das práticas pedagógicas.

À Educadora Cooperante, Elsa Silva, a quem agradeço do fundo do meu coração. Obrigada por toda a dedicação e empenho.

À Professora Lina Encarnação, por partilhar comigo a sua experiência e conhecimentos.

À Professora Marilene Cunha, por todos os momentos de aprendizagem, partilha, orientação e, também, por todos os conselhos dados.

Aos meus orientadores das práticas pedagógicas, Professora Doutora Guida Mendes, Professora Doutora Adérita Fernandes e ao Professor Doutor Arnaldo Fonseca, por acompanharem, aconselharem e partilharem conhecimentos. Um especial agradecimento à Professora Doutora Maria Gorete Pereira, orientadora do presente relatório de estágio, pela disponibilidade, orientação e dedicação com que acompanhou a minha caminhada académica.

A todos os docentes que me inspiraram e marcaram a diferença na minha vida.

Estou de coração cheio por ter chegado até aqui, sem o vosso apoio não conseguiria chegar ao fim desta etapa da minha vida.

A todos vós, muito obrigada do fundo do meu coração!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como principal objetivo partilhar e refletir sobre as experiências e os conhecimentos adquiridos durante as três práticas pedagógicas realizadas para alcançar o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este está dividido em duas partes distintas: a primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e metodológico que serviu como base para todas as ações desenvolvidas. A segunda parte do relatório concentra-se na intervenção pedagógica, na qual são descritos detalhadamente os contextos e as atividades realizadas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente com o grupo da Sala Violeta no Infantário “O Carrocel”, com a turma do 2.º C na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré e com a turma do 4.º B na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho. Considerando a importância de o docente assumir uma postura de investigador que analisa, discute e reflete sobre a sua prática educativa para organizá-la de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado e significativo para os alunos, foi desenvolvido, em duas práticas pedagógicas, um projeto de Investigação-Ação, com o objetivo de colmatar as problemáticas identificadas. Na última prática pedagógica foi desenvolvido uma sequência didática com o intuito de observar situações de aprendizagem, envolvendo os conceitos previstos nas atividades. Definiu-se e implementou-se, um conjunto de estratégias e atividades em torno das questões orientadoras: *“Como fazer com que as crianças desenvolvam a linguagem oral e comunicação na Sala Violeta?”* e *“Como potenciar as aprendizagens dos alunos do 2.º C através de estratégias de leitura e escrita?”*. Este relatório apresenta de forma detalhada todas as reflexões, as aprendizagens, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante o período de formação inicial para a docência, tendo em consideração a importância do papel ativo das crianças e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, Investigação-Ação, Reflexão.

Abstract

The main objective of this internship report is to share and reflect on the experiences and knowledge acquired during the three pedagogical practices carried out to achieve a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This is divided into two distinct parts: the first part is dedicated to the theoretical and methodological framework that served as the basis for all the actions developed. The second part of the report focuses on the pedagogical intervention, in which the contexts and activities carried out in Pre-School Education and in the Teaching of the 1st Cycle of Basic Education are described in detail, more precisely with the group from Sala Violeta in Kindergarten "O Carrocel", with the 2nd C class at the 1st Cycle Basic School with Pre-School and Nursery in Nazaré and with the 4th B class at the 1st Cycle Basic School with Pre-School of Saint Martin. Considering the importance of teachers taking on the role of an investigator who analyses, discusses and reflects on their educational practice in order to organize it in such a way as to make the teaching-learning process more contextualized and meaningful for students, it was developed, in two pedagogical practices, an Action-Research project, with the aim of overcoming the identified problems. In the last pedagogical practice, a didactic sequence was developed in order to observe learning situations, involving the concepts foreseen in the activities. A set of strategies and activities was defined and implemented around the guiding questions: "How to make children develop oral language and communication in the Violet Room?" and "How to enhance the learning of 2nd grade students through reading and writing strategies?". This report presents in detail all the reflections, lessons learned, experiences and knowledge acquired during the period of initial training for teaching, taking into account the importance of the active role of children and students in the teaching and learning process.

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

Sumário

Agradecimentos.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	VIII
Índice de Figuras.....	XII
Lista de Siglas.....	XIV
Índice de Conteúdos do CD-ROM.....	XV
Introdução	1
PARTE I	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
Capítulo 1 – O Currículo.....	4
1.1. O Perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico	4
1.2. Orientações Curriculares na Educação Pré-escolar.....	6
1.3. O Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
1.4. As Aprendizagens Essenciais.....	11
1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	12
Capítulo 2 – Intencionalidade pedagógica.....	15
2.1. Aprendizagem significativa.....	15
2.2. Avaliação Formativa na Aprendizagem dos Alunos.....	17
2.3. A Interdisciplinaridade na construção de conhecimentos	20
2.4. Sequência didática.....	22
Capítulo 3 – Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica.....	26
3.1. Valor pedagógico do jogo	26
3.2. Aprendizagem cooperativa.....	28
3.3. Estratégias de leitura e da escrita	29
PARTE II.....	32
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	32
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação	33
4.1. Metodologia de Investigação-Ação.....	33
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	36
4.2.1. Observação Participante	37
4.2.2. Registos fotográficos	38

4.2.3. Diários de Bordo.....	39
4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	39
PARTE III	41
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	41
Capítulo 5 – Prática Pedagógica I na Educação Pré-Escolar	42
5.1. Organização do Ambiente Educativo.....	42
5.1.1. Caraterização do Meio Envolvente	42
5.1.2. Caraterização da Instituição.....	44
5.1.3. Caraterização da Sala: Sala Violeta.....	45
5.1.4. Organização do Tempo Pedagógico.....	49
5.1.5. As Crianças da Sala Violeta: Caraterização do Grupo	51
5.2. Projeto de Investigação – Ação	56
5.2.1. Enquadramento do problema.....	57
5.2.2. Questão de Investigação-Ação	58
5.2.3. Estratégias de Intervenção	58
5.2.3.1. A interação verbal na sala de atividades entre crianças/crianças e crianças/adultos	58
5.2.3.2. Compreensão e produção de mensagens orais	60
5.2.3.3. Domínio da consciência fonológica	62
5.2.4. Fases do Projeto de Investigação-Ação	63
5.2.4.1. Avaliação da implementação do projeto	64
5.3. Momentos de Aprendizagem	64
5.3.1. O Pão por Deus.....	64
5.3.2. A caixa das surpresas de Natal	67
5.3.3. Gincana de Natal	70
5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: O Natal é de todos	72
5.5. Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala Violeta	73
Capítulo 6 – Prática Pedagógica II – 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	78
6.1. Caraterização da Instituição	78
6.2. Caraterização da Sala: O espaço e o tempo na sala do 2.º C.....	79
6.3. Os alunos da turma do 2.º C: Breve Caraterização da Turma.....	80
6.4. Projeto de Investigação-Ação.....	82
6.4.1. Enquadramento do problema.....	83
6.4.2. Questão de Investigação-Ação	83
6.4.3. Estratégias de Intervenção	84

6.4.3.1. Promover momentos de leitura.....	85
6.4.3.2. Proporcionar momentos de escrita	88
6.5. Momentos de Aprendizagem	90
6.5.1. Português	90
6.5.2. Matemática	93
6.5.3. Estudo do Meio.....	96
6.6. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB – 2.º ano de escolaridade .	100
Capítulo 7 – Prática Pedagógica III – 4.º ano de escolaridade	103
7.1. Caraterização do Meio Envolvente	103
7.2. Caraterização da Instituição	103
7.3. Caraterização da Sala: O espaço e o tempo na sala do 4.º ano B.....	104
7.4. Os Alunos da turma do 4.º B: Breve Caraterização da turma	105
7.5. Momentos de Aprendizagem	106
7.5.1. Português	106
7.5.2. Matemática	109
7.5.3. Estudo do Meio.....	111
7.6. Exemplo de uma Sequência Didática.....	113
7.7. Projeto com a Comunidade Educativa	118
7.8. Reflexão da Prática em Contexto do 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade	123
Considerações Finais	125
Referências.....	127
Referências normativas	134

Índice de Figuras

Figura 1	8
Figura 2	8
Figura 3	9
Figura 4	10
Figura 5	16
Figura 6	23
Figura 7	23
Figura 8	24
Figura 9	25
Figura 10	26
Figura 11	30
Figura 12	35
Figura 13	37
Figura 14	40
Figura 15	45
Figura 16	47
Figura 17	47
Figura 18	47
Figura 19	48
Figura 20	48
Figura 21	49
Figura 22	50
Figura 23	51
Figura 24	52
Figura 25	56
Figura 26	58
Figura 27	60
Figura 28	61
Figura 29	63
Figura 30	63
Figura 31	65
Figura 32	65
Figura 33	66
Figura 34	67
Figura 35	68
Figura 36	69
Figura 37	70
Figura 38	71
Figura 39	73
Figura 40	73
Figura 41	78
Figura 42	79

Figura 43	80
Figura 44	80
Figura 45	81
Figura 46	82
Figura 47	84
Figura 48	85
Figura 49	85
Figura 50	86
Figura 51	87
Figura 52	87
Figura 53	88
Figura 54	89
Figura 55	90
Figura 56	91
Figura 57	92
Figura 58	94
Figura 59	95
Figura 60	96
Figura 61	97
Figura 62	98
Figura 63	99
Figura 64	103
Figura 65	104
Figura 66	105
Figura 67	107
Figura 68	107
Figura 69	108
Figura 70	108
Figura 71	109
Figura 72	110
Figura 73	111
Figura 74	112
Figura 75	112
Figura 76	113
Figura 77	114
Figura 78	114
Figura 79	115
Figura 81	116
Figura 81	117
Figura 83	118
Figura 83	119
Figura 84	122
Figura 85	122

Lista de Siglas

AE: Aprendizagens Essenciais

AC: Áreas de Competências

AC: Aprendizagem Cooperativa

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DAC: Domínio de Autonomia Curricular

DL: Decreto-Lei

EI: Educador de Infância

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

EPE: Educação Pré-Escolar

I-A: Investigação-Ação

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC: Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP: Prática Pedagógica

PP I: Prática Pedagógica I

PP II: Prática Pedagógica II

PP III: Prática Pedagógica III

TAF: Técnicas de Avaliação Formativa

Índice de Conteúdos do CD-ROM

Pasta A – Relatório de Estágio

Relatório de Estágio em Formato PDF

Pasta B – Prática Pedagógica I: Educação Pré-Escolar

Apêndice 1 – Pedido de consentimento para recolha de dados e de imagens

Apêndice 2 – Planificações

Apêndice 3 – Diários de Bordo

Apêndice 4 – Projeto de Natal

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

Apêndice 5 – Pedido de consentimento para recolha de dados e de imagens

Apêndice 6 – Planificações

Apêndice 7 – Diários de Bordo

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

Apêndice 8 – Pedido de consentimento para recolha de dados e de imagens

Apêndice 9 – Planificações

Apêndice 10 – Diários de Bordo

Apêndice 11 – Projeto de Natal

Introdução

A redação deste relatório reflete um culminar de práticas pedagógicas e experiências que foram vividas durante as Unidades Curriculares das Práticas Pedagógicas I, II e III inseridas no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira. Portanto, o propósito deste relatório é a partilha e a reflexão de todas as atividades realizadas em contexto da Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (2.º ano e 4.º ano de escolaridade), além de enfatizar a conexão entre as opções pedagógicas e os pressupostos teóricos e metodológicos.

Neste sentido, o relatório encontra-se estruturado em duas partes, a primeira abrange o Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda parte a Intervenção Pedagógica.

O enquadramento teórico e metodológico é composto por três capítulos: 1 – O Currículo; 2 – Intencionalidade Pedagógica; 3 – Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica. O primeiro capítulo, tal como o próprio título sugere, aborda a questão do currículo, aludindo às suas diferentes concepções e à forma como se encontra organizado em Portugal. Neste sentido, faz-se referência às Orientações Curriculares na Educação Pré-Escolar; O Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico legislado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho; O Perfil do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, as aprendizagens essenciais e ainda, a autonomia e flexibilidade curricular. O segundo capítulo incide sobre a intencionalidade pedagógica, destacando a aprendizagem significativa, a avaliação formativa na aprendizagem dos alunos. Assim como também se deu ênfase à interdisciplinaridade na construção de conhecimentos e a sequência didática. O terceiro capítulo, apresenta e descreve diversas estratégias de intervenção que emergiram aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesta ordem de ideias, aborda-se o valor pedagógico do jogo, a aprendizagem cooperativa e as estratégias de leitura e da escrita. Já o quarto capítulo, alude à questão da Investigação-Ação. Nesta ótica, apresenta-se e define-se a Investigação Qualitativa e a Metodologia da Investigação-Ação, ressaltando algumas das suas principais características.

A segunda parte trata da Intervenção Pedagógica que é dividida em três capítulos dedicados à partilha e à reflexão das atividades desenvolvidas no decorrer da PPI, PPII e PPIII. Estes abordam a caracterização dos estabelecimentos educativos e do grupo/turma, bem como, a partilha dos projetos de investigação-ação implementados em cada uma das PP nos diferentes contextos educacionais, especificamente no Infantário “O Carrocel”, com o grupo da Sala

Violeta, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, com a turma do 2.º ano e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, com a turma do 4.º ano.

O relatório termina com as considerações finais, nas quais será feita uma reflexão retrospectiva sobre as minhas experiências, não apenas durante a minha formação académica, mas também ao longo das minhas PP.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – O Currículo

Ao refletir sobre os pressupostos teóricos que fundamentaram as PP, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, determina-se analisar as orientações curriculares da Educação Pré-Escolar, o perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. De facto, ao analisar o panorama da vida profissional dos docentes, é possível identificar diversos desafios, obstáculos e oportunidade de novas aprendizagens.

1.1. O Perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao descrever o perfil do Educador de Infância (EI) e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, refletimos o conjunto de características, qualidades e sentimentos que definem e os descrevem como profissionais de educação.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, estabelece o Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário. Este decreto é um referencial que define as competências e habilidades necessárias para o exercício da profissão de professor de todos os níveis de ensino, demonstrando as exigências de uma profissão com grande especificidade cuja profissionalidade docente se constitui um dos grandes desafios da escola do século XXI. Este documento organiza-se segundo quatro dimensões: (1) dimensão profissional, social e ética; (2) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e (4) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Dentro de cada uma das dimensões mencionadas anteriormente, são estabelecidos os objetivos a serem alcançados e as expectativas em relação ao papel e às ações do professor. O referido Decreto-Lei estabelece que, na (EPE), o EI é responsável por conceber e desenvolver o currículo, o qual envolve a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, ou seja, o educador dispõe de uma grande responsabilidade no que diz respeito à construção e organização curricular ajustando-a ao grupo de crianças a que se destina (DL n.º 240/2001).

Por outro lado, e através do DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, se estabelece o perfil específico de desempenho profissional do educador e do professor nos ensinos básico e secundário. Referido anteriormente o DL n.º 241/2001 apresenta o seu conteúdo fundamentado em três momentos: (1) o perfil docente; (2) a conceção e desenvolvimento do currículo e (3) a integração do currículo.

No que diz respeito ao perfil específico de desempenho profissional do EI depreende-se que este concebe e desenvolve o currículo, com base na planificação, na organização e na avaliação, bem como nas atividades e projetos curriculares que visam o desenvolvimento das aprendizagens (DL n.º 241/2001).

No que concerne ao perfil de desempenho do professor do 1.º CEB, constata-se que este tem a responsabilidade de desenvolver o currículo, numa perspetiva de escola inclusiva, dado que gere e integra os saberes científicos das diferentes áreas que o compõem, bem como as competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos (DL n.º 241/2001).

De uma forma geral, o papel do docente é atuar como mediador no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que o professor deve proporcionar momentos e circunstâncias que permitam aos alunos construir o seu próprio conhecimento de forma ativa e participativa. De maneira geral, podemos concordar que quando uma criança entra na escola torna-se aluno e nasce outra vez (Leitão et al., 2000). Neste sentido, é de extrema importância que os professores criem oportunidades que incentivem a autonomia, o pensamento crítico, o respeito e a criatividade. Se a missão do professor é auxiliar o aluno, também é verdade que, quanto mais autónomo for a criança/aluno mais eficaz será a sua educação (Paiva, 2007).

Compreende-se que ambos os decretos se assumem como fundamentais para orientar a prática docente, no entanto, serão apenas estes indicadores que descrevem/definem o “ser professor”? Nesta linha de pensamento, podemos concluir que não existe um perfil ou modelo único e perfeito (Estanqueiro, 2012).

Na verdade, o perfil do EI ou do professor do 1.º CEB não é algo fixo e estático, mas sim uma construção contínua que se desenvolve ao longo da sua formação inicial e da sua carreira profissional. Não nos esqueçamos, acima de tudo, que “o mais importante é a paixão de ensinar” (Paiva, 2007, p. 111).

Com essas exigências, e de acordo com o Ministério da Educação (2001) concorda-se que as escolas e os professores que apresentam o caminho, com políticas que apoiam a inovação e as boas práticas e que criam condições para que cada escola seja uma organização dinâmica e inteligente. De facto, segundo o Ministério da Educação (2001) a qualidade na educação requer profissionalismo por parte dos educadores e professores e não há novos caminhos sem esforço. Todavia, o foco aglutinador da mudança, será sem dúvida compreender que “o fascínio é o eixo que faz mover a escola e, assim, anima o mundo!” (Paiva, 2007, p. 111).

1.2. Orientações Curriculares na Educação Pré-escolar

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um documento de referência que serve como base para a planificação e reflexão das atividades no contexto da Educação Pré-Escolar. Estas foram aprovadas em 1997 pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. Este despacho estabeleceu essas orientações como um documento de referência destinado a todos os educadores de infância. O principal objetivo das Orientações Curriculares é fornecer orientações sobre os conteúdos de aprendizagem a serem abordados no Pré-Escolar, bem como, refletir sobre os saberes e conhecimentos profissionais já existentes.

Em 2016 as OCEPE, foram revistas e publicadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho), “que clarifica as características do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar e o papel da avaliação como processo de aprendizagem” (Cardona, et al., 2021, p. 44).

Essa revisão, 19 anos depois de ser publicado o referido despacho, sentiu-se a necessidade de rever e atualizar as orientações como as áreas de conteúdo que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Distinguem-se três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão/Comunicação que compreende três domínios: Domínio das expressões com diferentes vertentes - expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical; domínio da linguagem e abordagem da escrita; domínio da matemática; Área de Conhecimento do Mundo. Neste sentido, foi oficialmente aprovado o Despacho n.º 9180/16, de 19 de julho, que ainda está em vigor nos dias de hoje. No ano de 2016, houve uma revisão e atualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Embora as Áreas de Conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo) tenham sido mantidas, foram feitas alterações no conteúdo das OCEPE, destacando a relação entre cuidar e educar. Relativamente às Áreas de Conteúdo, estas subdividem-se em três áreas essenciais: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Neste contexto, a Área de Formação Pessoal e Social assume um papel crucial, uma vez que abrange todas as áreas, focando no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores que capacitam os sujeitos a se tornarem autónomos, solidários e conscientes. A Área de Expressão e Comunicação engloba diversas formas de linguagem que são essenciais para a criança e abrange os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por fim, a Área do Conhecimento do Mundo incentiva a curiosidade e a procura do saber, através de uma abordagem às diversas ciências de forma articulada.

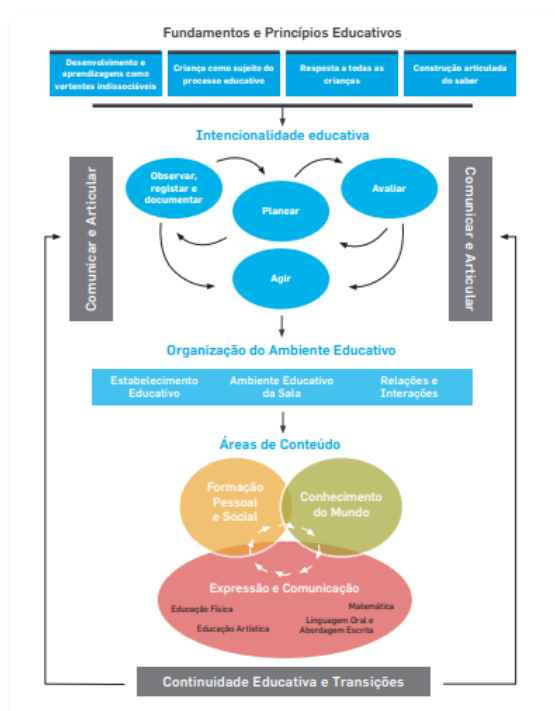
Para rematar, a Continuidade Educativa e Transições diz respeito à importância da Educação Pré-Escolar em dar sequência o percurso de desenvolvimento e aprendizagem resultante de um contexto familiar/institucional, além de promover competências fundamentais para a transição no 1.º CEB, fomentando este processo de transição.

No jardim de infância, o educador, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo, desempenha um papel fundamental na construção e gestão do currículo. As OCEPE encontram-se organizadas em três secções como é exequível analisar na figura 1.

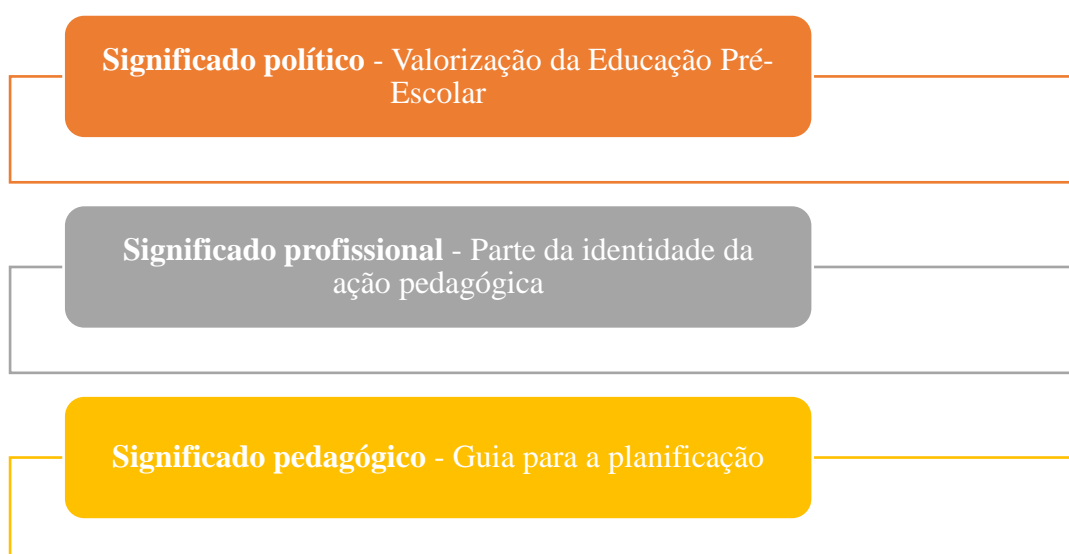
No que respeita à organização deste documento orientador, é possível verificar que este contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O enquadramento geral, é composto por três tópicos essenciais para a pedagogia na infância: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa-construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo, tal como se pode verificar na figura 1.

De acordo com Silva et al. (2016), as áreas de conteúdo na pedagogia para a infância são identificadas da seguinte forma: área de formação pessoal e social, identifica a área de formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação que abrange o domínio da educação física, da educação artística, da linguagem oral e abordagem à escrita e da matemática e por último a área do conhecimento do mundo.

Segundo Vasconcelos (2012) “as áreas de conteúdo representam formas de o educador pensar e organizar a sua intervenção e as experiências que proporciona às crianças, tendo por base a continuidade educativa (p. 26). A última secção, é dada à continuidade educativa e às transições na educação infantil, visando garantir o sucesso da transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Silva et al., 2016).

Figura 1*Organização das OCEPE**Nota.* Silva et al. (2016).

Vasconcelos (2003) citado em Vasconcelos (2020) refere que as Orientações Curriculares apresentem três significados (figura 2).

Figura 2*Significado das Orientações Curriculares**Nota.* Vasconcelos (2012).

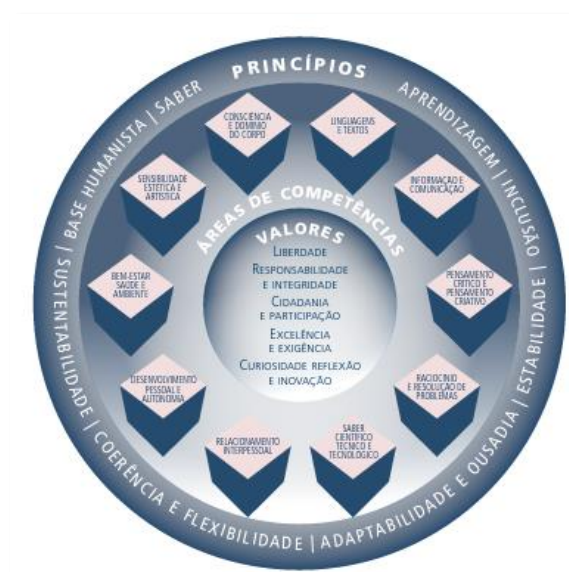
1.3. O Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os professores assumem a responsabilidade de gerir o tempo letivo, de articular as diferentes disciplinas, de promover uma sequência lógica do trabalho desenvolvido de modo a potencializar uma aprendizagem significativa e o sucesso dos alunos. Desta forma, em 2017, ancorado à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) aprovada pela Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Este documento orientador cujo objetivo facultar as diretrizes para promover e assegurar o desenvolvimento de competências do século XXI, possibilitando que os alunos enfrentem às novas imposições da atualidade (Trindade, 2018).

De acordo com Martins et al. (2017), o PASEO é fundamentado numa base humanista e permite que a sociedade apenas se centralize no indivíduo e na dignidade humana. Este documento está organizado em diferentes secções tais como: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Na opinião de Cohen e Fradique (2018) aludem que é esperado que os discentes sejam detentores de conhecimento e que, com esse conhecimento, sejam capazes de “analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se, com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (p. 63).

Figura 3

Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)



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

Marchão (2013), afirma que o aluno seja competente não é aquele que é “detentor de conhecimentos acumulados que se esgotam numa prova de tipo sumativo, ou situação adaptada”, mas sim, aquele que é “capaz de se adaptar e mobilizar os seus conhecimentos na resolução dos mais diferentes problemas e nos mais diversificados contextos” (p. 34). No contexto do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é reconhecida a importância da combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes para fortalecer as competências fundamentais e transversais dos alunos. Essas competências são agrupadas nas diferentes áreas de competências, como descrito na figura 4 do documento. Consequentemente, a aquisição de conhecimentos (o “saber”) perde a importância da única dimensão relevante, oferecendo espaço às atitudes (o “saber ser”) e também às capacidades (o “saber fazer”).

Figura 4

Esquema conceitual de competências



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

Relativamente às áreas de competências (AC) importa destacar que estas estabelecem entre si, uma relação de complementaridade e não há uma hierarquia estabelecida entre elas. Para além disso, é de referir que nenhuma delas corresponde a uma área curricular, em concreto, visto cada área curricular exigir o envolvimento de múltiplas competências, tanto a nível de teoria, como a nível de prática.

Em concordância com o referido anteriormente, segundo Martins et al, (2017) é exequível aferir que as AC apresentadas no PASEO, são: “Linguagens e textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo” (Martins et al., 2017, p. 19).

1.4. As Aprendizagens Essenciais

De acordo com as Aprendizagens Essenciais a relação entre o indivíduo e o mundo que o rodeia, em dinâmica constante com o espaço físico, social, histórico e cultural, coloca à escola o desafio de assegurar a preparação dos alunos para as múltiplas exigências da sociedade contemporânea.

Na verdade, as aprendizagens essenciais são o centro do processo educativo pois, é através destas que o docente consegue compreender os conceitos e noções que o aluno domina ou ainda não domina, podendo adaptar/melhorar as suas estratégias para esse mesmo fim, o sucesso escolar.

Consideramos importante referir a relação constante que existe entre as planificações elaboradas relativamente ao ensino experimental das ciências e as Aprendizagens Essenciais, que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. Neste sentido, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, as Aprendizagens Essenciais são os conhecimentos que se visam adquirir e podem ser “identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados (...), relevantes e significativos” (p. 2930). Para além disso, são capacidades e atitudes a desenvolver, em cada área disciplinar, por todos os alunos tendo em consideração o ano de escolaridade.

Segundo Rodrigues (2018), um currículo baseado nas Aprendizagens Essenciais tem a vantagem de otimizar do tempo pedagógico-didático, pois possui autonomia e flexibilidade para exercer a sua atividade nuclear: planear, operacionalizar, avaliar e reorientar a sua intervenção pedagógica direcionada para a aprendizagem dos alunos ajustando-a aos contextos educativos.

Deste modo, as AE são estruturadas de acordo com os domínios, os conhecimentos a adquirir, as capacidades e as atitudes a desenvolver. Além disso, são ainda apresentadas ações estratégicas de ensino orientadas para as áreas de competências definidas no PASEO.

Cohen e Fradique (2018) esclarecem que as AE permitem a promoção do trabalho articulado entre as aprendizagens essenciais e as diversas aprendizagens propostas nos documentos curriculares. Permitem, ainda, aprofundar várias temáticas, desenvolver projetos interdisciplinares diversificados e incorporar componentes locais do currículo, em contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC).

1.5. Autonomia e Flexibilidade Curricular

Com o objetivo de encontrar respostas que se adequassem aos desafios da atualidade, foi implementado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o qual teve por base o **Despacho n.º 5908/2017**, de 5 de julho e se destinou aos ensinos básico e secundário (Trindade, 2018). Neste sentido, o PAFC foi publicado em 2017 pelo Despacho referido anteriormente, como um projeto piloto e posteriormente tornou-se uma realidade nas escolas através da publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 permitindo às escolas:

gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 2930).

O PAFC foi desenvolvido em regime de experiência pedagógica ao longo do ano letivo 2017-2018, enquanto projeto-piloto, abrangeu estabelecimentos de ensino da rede pública e privada e patenteou, como principais destinatários, “turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação” (Despacho N.º 5908/2017, 5 de julho, p. 13881).

O novo suporte legal permite que os professores e as escolas tenham autonomia para tomarem decisões curriculares que impulsionarão aprendizagens significativas. Dispondo assim da possibilidade de gerir 25% da carga horária semanal (Decreto-Lei n.º 55/2018; Cohen & Fradique, 2018).

Desta forma, assume-se, assim, “como uma oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso para todas as crianças e alunos da organização escolar” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16). Na opinião de Cosme (2018), o Decreto-Lei n.º 55/2018 propõe a mudança do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma melhor compreensão do papel do aluno e o do professor.

Neste seguimento, os professores desempenham o papel de agentes de desenvolvimento curricular e de mediadores de aprendizagens transversais e específicas, tendo em conta que irão enfrentar exigências e desafios que beneficiarão aprendizagens mais robustas e significativas.

Centrando no aluno, é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo reconhecido como o principal protagonista e responsável por sua própria aprendizagem e um cidadão ativo, interventivo e responsável (Cohen & Fradique, 2018; Cosme, 2018). Neste sentido, a escola tem o dever de promover a inclusão de todos os alunos, eliminando quaisquer obstáculos que dificultem o acesso ao currículo e às aprendizagens tendo em consideração o PASEO. Portanto, o currículo deve integrar todas as atividades e projetos da escola, tornando-se uma fonte essencial de aprendizagem e de desenvolvimento de competências dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, Cohen & Fradique, 2018).

A gestão do currículo desempenha um papel fundamental ao promover as aprendizagens e o desenvolvimento das competências dos alunos, os professores em trabalho colaborativo devem enfrentar os desafios e as exigências impostas à sociedade cujo objetivo de aprimorar as aprendizagens dos alunos.

O trabalho colaborativo entre professores é essencial para transformar problemas em soluções, sendo fundamental a cooperação entre professores com o objetivo de enfrentar os desafios colocados à escola na sociedade em que vivemos atualmente (Roldão, 2006).

Nesse sentido, tem havido um crescimento significativo no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre professores nas escolas, quer a nível da Educação de Infância quer ao nível do Ensino Básico e Secundário. Roldão (2006), ressalva que o trabalho colaborativo entre os professores não só promove uma boa relação de amizade e convívio entre eles, mas também proporciona um espaço para a partilha de apreensões e desconfortos.

O trabalho colaborativo define-se como “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

Esta estratégia de trabalho colaborativo apresenta diversas vantagens significativas tanto do ponto de vista psicológico e cognitivo, resultando num trabalho mais produtivo e permite “a dinâmica de exposição do pensamento, a discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos” (Roldão, 2007, p. 26). As vantagens mencionadas anteriormente têm um impacto no aumento da motivação em determinada atividade do envolvimento na apropriação do conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias.

Todavia, trabalhar colaborativamente não implica necessariamente que os professores trabalhem sempre coletivamente (Roldão, 2007). Nesta ideia, trabalhar em colaboração

envolve não apenas o trabalho coletivo, mas também o trabalho individual dos professores para preparar ou aprofundar o trabalho coletivo em momentos posteriores.

De acordo com o referido anteriormente, o trabalho colaborativo requer disposição por parte dos professores para colaborar com os demais colegas e implica que a escola ou instituição altere as regras que permitam a partilha do trabalho docente diário, bem como a discussão e reflexão coletiva (Roldão, 2007).

Capítulo 2 – Intencionalidade pedagógica

Neste capítulo serão abordados os conceitos fundamentais que suportaram a minha intervenção nas Práticas Pedagógicas I, II e III. É feita uma análise em torno do papel da aprendizagem significativa, bem como a interdisciplinaridade na construção de conhecimentos. Além disso, através de uma postura crítica e reflexiva, explora-se a Avaliação Formativa como uma dimensão essencial e integrada em todos os processos de ensino e aprendizagem.

2.1. Aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa é um processo **sistemático, dinâmico e interativo** que tem como resolução elaborar conhecimentos, enriquecendo a sua estrutura cognitiva. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando há interação entre conceitos prévios e novos conhecimentos, isto é, quando o aluno já tem conhecimentos prévios e faz a associação aos novos conhecimentos. Neste sentido, a aprendizagem e o ensino devem ser guiadas com base no conhecimento prévio do aluno, considerando as suas experiências de vida, o contexto em que se encontra inserido, bem como os seus interesses pessoais e opiniões sobre o tema. De forma geral, a aprendizagem significativa ocorre quando existe novas informações relacionadas ao conhecimento prévio de maneira não literal e não arbitrária.

Tendo em conta o autor Ausubel (2003) que estabeleceu uma diferenciação entre a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica, o mesmo refere que esta última consiste na memorização da informação. Na aprendizagem mecânica, o conhecimento resulta de um conhecimento pequeno ou não relevante, o que leva à falta de motivação emocional para relacionar o novo conhecimento com o conhecimento já existente. Deste modo, na aprendizagem mecânica, os conhecimentos são feitos pela memorização, sendo que ao longo do tempo irão se perder.

No que concerne à aprendizagem por descoberta, as crianças descobrem e desenvolvem conhecimentos a partir das suas próprias explorações e experiências, sendo que a aprendizagem daí resultante será significativa e, deste modo, mais bem retida e mais duradoura do que aquelas que são memorizadas.

Relativamente à aprendizagem por receção, esta acontece quando o aluno recebe a informação já inteiramente pronta. Desta forma, este tipo de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente realizada pelo aluno, dado que para o aprendiz apenas se

exige que interiorize o material que lhe é apresentado de forma a ficar disponível numa data futura, não permitindo ao aluno a liberdade de se expor e de expressar o que já sabe.

Posto isto, podemos determinar que de facto a aprendizagem significativa deveria ser a mais evidente nas salas de aula, dado que os seus benefícios são deveras importantes para o desenvolvimento de conhecimentos prévios e para a aprendizagem de novos conhecimentos.

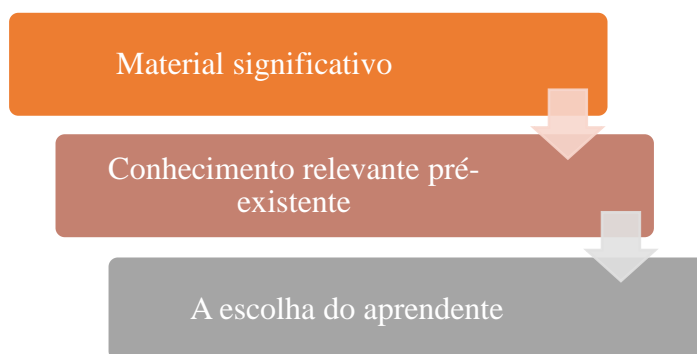
Ainda outra possibilidade para a grande inovação do processo de aprendizagem significativa, é a sala de aula invertida. Esta metodologia faz com que os alunos sejam participantes ativos e que descubram por si próprios um conhecimento prévio acerca de um determinado assunto para depois partilhar com a turma.

Deste modo, a partir desta perspetiva, podemos abordar as metodologias ativas, dado que estas sugerem que a atuação do professor deve ser centrada no aluno. Isto é, os próprios alunos devem assumir um papel ativo e responsável pela sua própria aprendizagem. Neste sentido, as atividades devem estimular o debate através de estudos de caso e de reflexões, que permitirão melhorar o relacionamento interpessoal dos alunos e as suas capacidades de expressão e participação. Assim sendo, as atividades promovidas devem possibilitar a resolução de problemas, as discussões em grupo e outras tarefas que promovam o pensamento crítico. Desta forma, nas metodologias ativas os alunos tornam-se protagonistas da sua aprendizagem, enquanto o professor apenas assume o papel de mediador e facilitador do conhecimento, o que possibilita a aprendizagem significativa.

Em concordância com Dias (2018) compreende-se que a aprendizagem significativa pressupõe três requisitos básicos, sendo eles o conhecimento relevante pré-existente, o material significativo, que na maioria das vezes selecionado pelos professores, e a escolha do aprendente para utilizar a aprendizagem significativa em vez de memorização (figura 5).

Figura 5

Três requisitos básicos para a Aprendizagem Significativa



Nota. Adaptado de Dias (2018).

Desta forma, percebe-se que a aprendizagem significativa requer um maior esforço, uma vez que o aprendiz tem de relacionar as novas informações com os conhecimentos relevantes que já fazem parte da sua estrutura cognitiva (Dias, 2018).

Na verdade, “todo o ser humano é um captador de significados”, dentro e fora da escola (Valadares & Moreira, 2009, p. 13). Nesta perspectiva, e de acordo com os autores mencionados anteriormente, o papel da Escola é enriquecer os significados que o aluno adquire e interioriza, visando torná-lo um cidadão intelectual e moralmente mais rico e capaz de contribuir para uma sociedade melhor.

2.2. Avaliação Formativa na Aprendizagem dos Alunos

Em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, artigo 24.º, a avaliação formativa apresenta um carácter contínuo e sistemático das aprendizagens, com recurso a procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação apropriados à multiplicidade das aprendizagens, aos alunos e aos contextos em que ocorrem.

A informação recolhida com finalidade formativa fundamenta a definição de estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, permitindo aos professores, aos alunos, aos pais e encarregados de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processo e estratégias (Decreto-lei n.º 55/2018, artigo 24.º, alínea 2, p.2937).

A avaliação formativa é a principal forma de avaliação e permite adquirir informação distinta e sistemática nas demais áreas curriculares, no qual está iminente o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens. De acordo com Lopes e Silva (2015), a avaliação formativa visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Esta fornece dados que possibilitam adequar o ensino às necessidades de aprendizagem que surge nos alunos e não os classificar pela aprendizagem conseguida, como é finalidade da avaliação de carácter sumativo.

Segundo os mesmos autores, a avaliação formativa é um dos elementos do processo de ensino-aprendizagem que apresenta maior resultado na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A utilização da avaliação formativa, possibilita que o professor adquira feedback para adequar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos e igualmente permite aos alunos receberem um feedback para promoverem a sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2015).

Nesta linha de pensamento, esse tipo de avaliação é considerado como um dos elementos mais promissores do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos. Portanto, “Os professores que a usam de forma sistemática estão mais bem preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos seus alunos e assegurar a equidade de resultados” (Lopes & Silva, 2015, p. 3). Assim sendo, a avaliação formativa não só permite identificar as dificuldades dos alunos, mas também as suas causas. Esta possibilita a adaptação do ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos por parte do docente. Os alunos, por sua vez, tomam consciência dos motivos por que não aprendem e corrigem-nos (Lopes & Silva, 2015).

No começo de um módulo, a escolha deveria ser sustentada por um balanço das capacidades e necessidades, através de uma ponderação do nível, das necessidades e dos projetos dos alunos. O importante é conhecê-los para que não exista uma homogeneização dos níveis de partida.

Desta forma, para perceber as diferenças é necessário realizar uma “vistoria”, com o intuito de não prender nenhum aluno no seu nível de partida. Dentro de um determinado módulo, pretende-se que cada aluno seja acompanhado de forma individualizada, centrando-se nos processos de aprendizagem. É atribuída importância ao registo da observação formativa, que serve de orientação para a regulação das escolhas e das aprendizagens do aluno. “Essa função de regulação seria incorporada ao dispositivo e às intervenções didáticas e não teria nenhuma razão para ser padronizada” (Perronoud, 2000, p.146).

No final de um módulo, poderia ser realizada uma avaliação-balanço mais formal. Perrenoud (2000) afirma que:

Uma organização modular do currículo, sobretudo nos ciclos de aprendizagem de vários anos, não poderia funcionar sem balanços intermediários das aquisições, não apenas para informar os pais e permitir ao sistema educativo avaliar a eficácia da sua

própria ação, mas para fundamentar decisões de orientação na rede modular.
(Perrenoud, p.147)

As duas primeiras funções são insubstituíveis, dado que não é possível conceber a individualização dos percursos de formação sem realizar, regularmente, avaliações balanço. Estas avaliações permitem uma regulação gradual, isto é, impede que os descompassos aumentem e se tornem irreversíveis. Assim, resta efetuar uma certificação no fim do ciclo. No primeiro ciclo, a decisão de admissão ao ciclo seguinte a substitui. Torna-se um desafio não tomar nas avaliações-balanços decisões precoces de seleção ou exclusão.

Outro desafio é a realização de verdadeiros balanços das competências dos alunos, excedendo as classificações que nos dão poucas informações. Por isso, o ensino diferenciado requer uma avaliação formativa, isto é, uma avaliação que ajude o aluno a aprender.

Perrenoud (2000), defende o princípio de uma abordagem pragmática da avaliação formativa, onde se pretende que exista uma orientação, ou mesmo a autorregulação das aprendizagens. Continuamente, para que se concretize a autorregulação das aprendizagens deve-se apostar em momentos estimulantes dessa mesma aprendizagem, nunca desvinculando a avaliação da didática. Resta referir que “Quanto mais se destaca a observação formativa de uma avaliação formal e sincrônica, mais ela se integra à tonalidade da ação pedagógica e do sistema didático, mais difícil é executá-la e otimizá-la sem transformar o conjunto da prática” (Perrenoud, 2000, p.48).

No Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, no artigo 24.º, é possível verificar que a avaliação formativa compreende um conjunto de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação. Assim, o foco do docente é atribuir *feedback*, que ajude as crianças e alunos no seu processo de aprendizagem. É através deste *feedback* que as crianças e os alunos entendem a maneira como aprendem melhor, o que os leva a realizarem a sua autoavaliação, dando-lhes a possibilidade de “repensar a sua aprendizagem, ajustá-la e reaprender” (Lopes & Silva, 2012, p. 5).

Torna-se um desafio não tomar nas avaliações-balanços decisões precoces de seleção ou exclusão. Outro desafio é a realização de verdadeiros balanços das competências dos alunos, excedendo as classificações que nos dão poucas informações. Por isso, o ensino diferenciado requer uma avaliação formativa, isto é, uma avaliação que ajude o aluno a aprender.

2.3. A Interdisciplinaridade na construção de conhecimentos

Atualmente, é crucial que as escolas estejam em sintonia com as mudanças que ocorrem no século XXI, Thiesen (2008) afirma que o “mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo” (p. 85). Ou seja, o século atual impõe desafios educativos aos docentes devido à mudança constante e às inovações contínuas. Assim sendo, é importante alterar e refletir as práticas de acordo com as escolas da atualidade e o meio onde estão inseridas.

De acordo com Cohen e Fradique (2018), na interdisciplinaridade “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respectivos pontos de vista. Há trocas mútuas, recíprocas e interativas entre elas. As características, específicas de cada uma, são mantidas. Contudo, para a resolução de problemas, objetiva-se a articulação com outras áreas. Como resultado, as aprendizagens são mais efetivas e significantes, registrando-se menos fragmentação” (p. 52). Com esta definição, entende-se que a abordagem interdisciplinar representa um avanço face à metodologia multidisciplinar, na medida em que nos aproxima de uma visão mais abrangente da realidade que pretendemos estudar. Deste modo, consideramos que a interdisciplinaridade é o enriquecimento de saberes, fruto da utilização de conceitos específicos, num processo de discussão/articulação entre si. No entanto, defendemos que a interdisciplinaridade não é ainda uma abordagem que garanta a diluição das diferentes disciplinas, gerando novos saberes. De facto, este é o papel reservado à transdisciplinaridade.

O autor Pombo (2004), afirma que o ensino, devido ao “acelerado progresso científico que se desencadeou no século passado... caracteriza-se por uma crescente fragmentação e especialização do universo do conhecimento” (p. 117). Com base na leitura do autor, podemos reconhecer que, à primeira vista, a interdisciplinaridade não é considerada como uma metodologia generalizada no currículo pois, tal como foi dito anteriormente, o progresso científico especializou ainda, nas áreas de ensino na procura de novas tecnologias e produtos mais eficazes/rentáveis.

No entanto, Roldão (s.d.) refere que não devemos ser simplistas nesta análise, uma vez que “este binómio... influencia leituras muito perversas no que diz respeito ao fechamento em perspetivas supostamente opostas, quando o conhecimento e a sua construção – integrado e disciplinar – constitui a finalidade do currículo escolar” (p. 19). Com esta ideia, reconhecemos que, apesar das mudanças curriculares que se registaram, com base nas necessidades de uma sociedade industrializada, a aprendizagem deve assumir a interdisciplinaridade adotar na sala

de aula, sem esquecer a especificidade dos conceitos que cada área disciplinar apresenta e o contributo que uma visão global fornece ao desenvolvimento individual dos alunos.

Observamos então que a interdisciplinaridade, cujo conceito remete para uma aprendizagem transversal, fruto do cruzamento de conteúdos, não é de todo um agente para a criação de uma única disciplina do saber, mas sim um fator de desenvolvimento de raciocínio, admitindo que as aprendizagens integradoras operam também no campo específico. Neste sentido, concluímos que a aprendizagem interdisciplinar abarca conhecimentos científicos mais vastos que possibilita ao aluno relacionar aprendizagens.

De acordo com Pombo (2004) trata-se por isso, de um processo de integração e flexibilidade dos conteúdos curriculares, pois serve para “garantir a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relacionação, à integração que todo o conhecimento envolve” (p. 106). Com base nesta articulação, para Piaget, o estágio das operações concretas, a partir dos setes anos de idade, o pensamento lógico é desenvolvido através da compreensão de conceitos e da sua aplicabilidade em outros contextos. Deste modo, é pertinente observar como a interdisciplinaridade pode ser determinante nesta idade e quais os benefícios que pode trazer ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Mas, tendo em conta que a interdisciplinaridade se manifesta através de um conjunto de experiências que o professor realiza com a turma sobre os vários conteúdos.

O conceito de interdisciplinaridade é uma fusão de disciplinas que estão conectadas por conceitos e competências surgidos nas aprendizagens das disciplinas. Assim, de acordo com Beane (2003), consideramos que esta gestão articulada e flexível do currículo tem como finalidades promover uma perspetiva global e transversal de conteúdos; garantir o enriquecimento multifacetado do aluno sobre conceitos científicos; desenvolver o espírito crítico e o reconhecimento de múltiplas interpretações para um único tema; promover o espírito democrático; vivenciar “experiências construtivas e reflexivas” (p. 94).

Os docentes que desenvolvem a articulação curricular enquanto um meio para estabelecer a interligação entre as variadas disciplinas e os conteúdos abordados em cada uma delas mencionam esta articulação no sentido da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Leite, 2012). Partindo destas ideias, é imprescindível que os docentes tenham em atenção a importância da articulação curricular tanto entre as áreas curriculares como também entre essas áreas e as expressões. Só assim é que o aluno será devidamente estimulado para a aprendizagem, propiciando deste modo a aquisição de conteúdos de forma mais dinâmica e diversificada.

Como futura docente destaco que é fundamental a elaboração de estratégias que

facilitem não só a aquisição de novos conhecimentos como também a consolidação de conhecimentos que foram transmitidos anteriormente.

Em suma, a prática da interdisciplinaridade ao longo da ação pedagógica, não só possibilita ao aluno uma aprendizagem mais significativa como também promove o seu desenvolvimento global.

2.4. Sequência didática

De acordo com o Fino (2000), a escola são espaços onde vivem comunidades únicas que se formam ao longo do tempo, assumidas como reflexo da sociedade que a escola procura preparar os seus alunos.

Os novos programas valorizam, cada vez mais, a aprendizagem ativa, proporcionando aos alunos a oportunidade, não apenas de observar e ouvir, mas também de fazer, experimentar e construir os seus próprios conhecimentos. Tal como refere Cury (2004) “as informações são arquivadas na memória, as experiências são cravadas no coração” (p. 75). É ao encontro de uma aprendizagem ativa que as Unidades Didáticas procuram ir.

As Unidades Didáticas são uma ferramenta que auxilia na organização do processo de aprendizagem e na articulação dos conhecimentos, de forma mais coerente e estruturada. Segundo o Maestros (2009) as Unidades Didáticas “organizan los contenidos en función de cuáles son los objetivos que nos proponemos con su estudio” (p. 13).

Este processo torna-se motivador quando o professor utiliza um elemento integrador, como ponto de partida para levar os seus alunos a construir novos conhecimentos em todas as áreas curriculares.

De forma simplista, poderemos dizer que uma Unidade Didática é um método para planejar e organizar o processo de ensino-aprendizagem, é sempre construída, em torno de um tema, e deve abranger todos os domínios de aprendizagem das várias áreas curriculares. As Unidades Didáticas são uma forma de estruturar o processo de ensino e aprendizagem, numa duração de tempo variável e incluem todos os elementos do currículo. De referir que estas são compostas por quatro etapas distintas para guiar o processo de ensino e aprendizagem: o primeiro de abordagem didática, seguindo-se a sistematização do conhecimento, a avaliação e a ampliação/reforço.

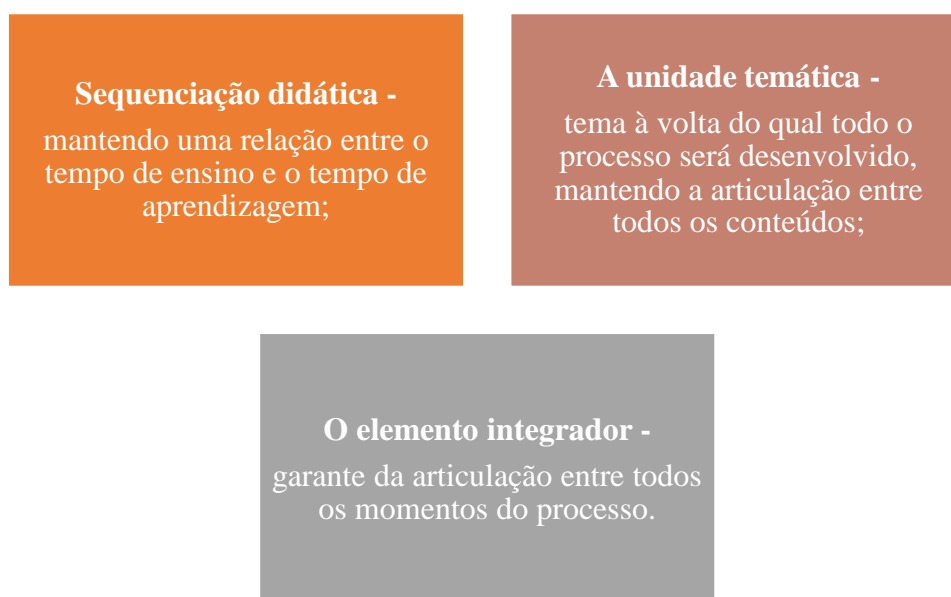
Figura 6*Esquema – Etapas das Unidades Didáticas*

É essencial que a Unidade Didática use uma metodologia motivadora, na qual os objetivos sejam bem definidos, a abordagem adequada e os recursos apropriados.

A sequenciação didática garante que as atividades sejam organizadas de maneira lógica e coerente, respeitando a unidade temática e o elemento integrador.

Assim, as Unidades Didáticas constituem “unidades de programação” onde se encontram respostas às perguntas: o que ensinar? (objetivos e conteúdos); como ensinar? (atividades, organização temporal e espacial, materiais e recursos); e quando ensinar? (duração temporal, sequência de atividades e conteúdos), tal como refere Pais (2011).

Os elementos que garantem a sua coerência são:

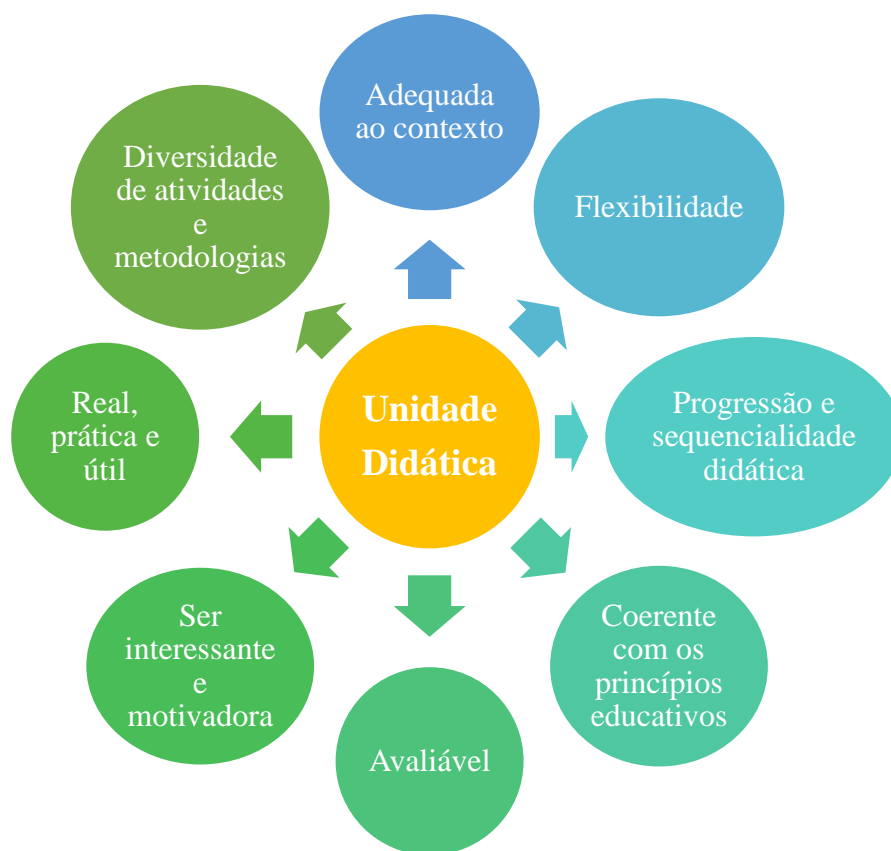
Figura 7*Elementos da Unidade Didática*

A Unidade Didática pretende, através de uma sequência lógica e progressiva, introduzir uma aprendizagem ativa e significativa deixando, para trás, o somatório de atividades, sem significado para os alunos, por vezes, ainda presentes nas salas de aula.

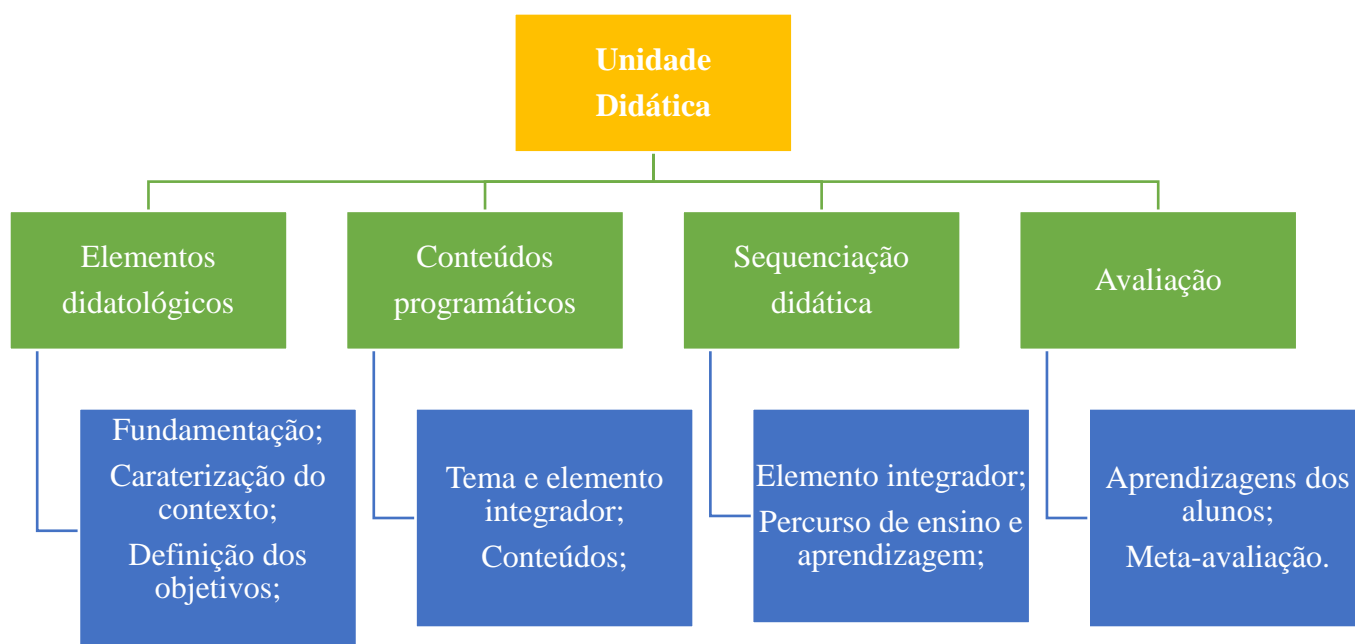
Ao planificar uma Unidade Didática o professor pensa numa proposta de ensino onde, para um determinado conjunto de conteúdos, apresenta uma sequência ordenada de atividades.

Figura 8

Caraterísticas das Unidades Didáticas



Com o intuito de construir uma Unidade Didática eficaz o professor deve ter presentes alguns elementos base, segundo Pais (2011):

Figura 9*Elementos das Unidades Didáticas*

Importa garantir que os objetivos didáticos sejam formulados de uma forma clara, de modo que tanto o professor quanto os alunos tenham uma compreensão exata do que os alunos deverão saber quando chegarem ao fim da Unidade. Os objetivos didáticos serão o guia dos conteúdos trabalhados e das atividades de aprendizagem e, sempre que possível, devem ser do conhecimento dos alunos.

Capítulo 3 – Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica

Neste capítulo serão abordados os conceitos fundamentais que sustentaram a minha intervenção nas Práticas Pedagógicas I, II e III. Contudo, enfatiza-se, também, um percurso/caminho realizado de mãos dadas com o jogo e a relevância do material didático na aprendizagem.

3.1. Valor pedagógico do jogo

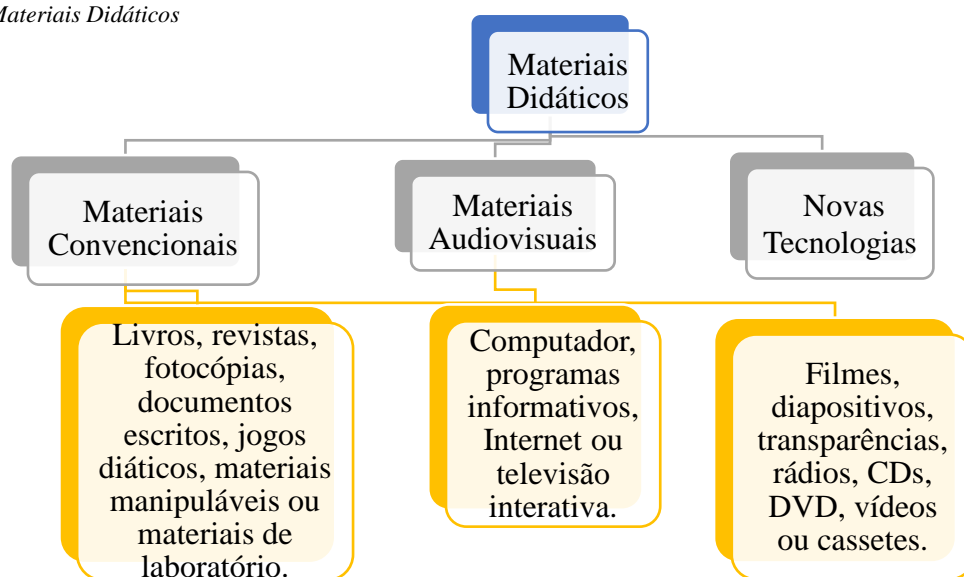
Ao longo da minha intervenção prática pude constatar que a utilização de recursos didáticos foi fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em que estes realizavam as suas descobertas e compreendiam melhor os conceitos abordados.

O material lúdico-didático é um recurso que proporciona às crianças e alunos a oportunidade de efetivar a sua aprendizagem através de atividades e tarefas divertidas. Neste sentido, o mesmo é um meio que possibilita a criação de novas formas de ser e de agir, resultando de um objetivo ou de um processo que proporcionará através de diferentes graus de implicação, trocas com o meio ambiente material e social (Caldeira, 2009).

Na verdade, os materiais didáticos são recursos que podem ser manipulados e trabalhados de forma a permitir aos alunos obterem resultados relativamente à atividade que se está a trabalhar na sala de aula (Botas & Moreira, 2012).

Figura 10

Classificação dos Materiais Didáticos



Nota. Adaptado de acordo com Botas e Moreira (2012).

De facto, é importante reconhecer que a seleção dos materiais ou recursos didáticos é um processo fundamental, pois é necessário atender às necessidades e especificidades dos alunos, bem como ao conteúdo que se pretende desenvolver.

De acordo com os autores Sá e Zenhas (2004) referem que “o jogo é uma experiência de aprendizagem” (p.165) que a seleção de materiais ou recursos didáticos permite construir atividades que promovem o conhecimento e a motivação para a aprendizagem. Na opinião dos autores supramencionados e de Abreu (2011) o jogo desempenha um papel fundamental para que os alunos adquiram experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Assim, o jogo constitui-se uma mais-valia numa atividade ideal para desenvolver inúmeras competências.

Lorenzato (2006), conclui que os materiais didáticos desempenham diversas funções, dependendo dos objetivos que se pretende alcançar, isto é, apresentar um assunto, motivar os alunos, auxiliar a memorização de resultados ou facilitar a redescoberta.

É fundamental refletir sobre os materiais que o docente disponibiliza aos alunos, com o intuito de utilizá-los de maneira adequada e proveitosa. Nesta linha de pensamento, aliar uma boa proposta de atividade bem elaborada com a utilização de um material didático que seja significativo no processo de aprendizagem, isso leva a criança/aluno a adquirir novos conhecimentos e conceitos de forma mais efetiva.

Considerando a perspectiva dos discentes, sabe-se que é evidente que a utilização destes recursos estimula a motivação, a criatividade e o interesse em querer fazer e participar nas atividades. Acredito que seja essencial reconhecer a importância de usar regularmente os materiais e recursos lúdico-didáticos ao longo da prática docente.

De facto, a utilização destes recursos foi imprescindível ao longo das diferentes práticas, ressaltando a importância de permitir que os alunos pudessem manipular e se envolverem totalmente nas atividades a realizar. Com certeza, a escola do futuro irá valorizar ainda mais o trabalho conjunto, o saber cooperar e colaborar. O conhecimento ganha destaque e, acima de tudo, valor quando é compartilhado. Assim, neste sentido, aprender a fazer, a construir, a manipular ou a experimentar é transformar o conhecimento em algo significativo.

Com base em tudo o que foi mencionado anteriormente, acredita-se que a utilização dos materiais didáticos potencializa as aprendizagens e pode, efetivamente, alterar a visão dos docentes em relação à sua prática pedagógica, acabando por trazer reflexões positivas na aprendizagem das crianças/alunos. É essencial introduzir estes recursos na própria sala de aula enquanto aliados no processo de ensino-aprendizagem.

3.2. Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino fundamentada no construtivismo que consiste, essencialmente, na utilização de pequenos grupos, com o intuito de que os alunos trabalhem em conjunto, com o objetivo de maximizar a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Moreira, 2019; Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, os alunos têm oportunidade de interagir entre si, trocar informações e de serem avaliados individualmente, tendo em conta o trabalho efetuado.

O trabalho cooperativo não se resume apenas em organizar a turma em grupos para a realização de uma determinada atividade. O trabalho cooperativo exige muito mais. Boavida e Ponte (2002), referem que “a realização de um trabalho em conjunto, a colaboração, requer uma maior dose de partilha e interação do que a simples realização conjunta de diversas operações” (p.4).

Segundo Lima (2002) “A colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p.8). Partindo desta citação, é importante salientar que o trabalho cooperativo auxilia no processo de ensino-aprendizagem, mas é fundamental que cada docente dê o seu contributo para tal, despendendo tempo e modos de trabalhos individuais que possibilitam a preparação do trabalho cooperativo (Roldão, 2007).

Do mesmo modo Lopes e Silva (2009), definem a Aprendizagem Cooperativa como uma estratégia de ensino em que os grupos pequenos, com alunos de diferentes níveis de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um determinado assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização.

O trabalho cooperativo permite eficazmente resolver problemas, utilizando o raciocínio para que todos os elementos do grupo consigam chegar a um consenso, criando, se possível, outras estratégias para a formulação de novas questões que permitam resolver esses problemas. No relacionamento interpessoal são evidenciadas as estratégias para desenvolver de forma eficaz o trabalho cooperativo. Assim sendo, através do trabalho em equipa e da utilização de diferentes meios para comunicar, como por exemplo, através da tolerância, empatia, responsabilidade e da capacidade de argumentação, é possível desenvolver novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.

Para que uma atividade seja considerada cooperativa, é fundamental que estejam

presentes **cinco elementos essenciais** sendo eles: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais e, por fim, o processo de grupo ou avaliação de grupo (Lopes & Silva, 2009). A interdependência positiva é o núcleo central da aprendizagem cooperativa. Os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem. Deste modo, sem interdependência positiva não há cooperação (Lopes & Silva, 2009), a responsabilidade individual e de grupo, relativamente à responsabilidade individual, o grupo deve assumir responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte. Enquanto a interdependência positiva cria condições para que os alunos trabalhem juntos, é a interação face a face que efetiva as possibilidades de que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns com os outros e estabeleçam as relações pessoais que são necessárias para o desenvolvimento de valores em diversas vertentes.

As competências sociais consistem em ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo. Para que haja verdadeiramente cooperação deve-se transmitir aos alunos competências sociais como por exemplo, saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda, entre outros (Lopes & Silva, 2009). Por fim, a avaliação tem lugar quando os membros do grupo analisam em que medida estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. Os grupos devem determinar se as ações dos seus membros são positivas ou negativas e tomar algumas decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em situações futuras (Lopes & Silva, 2009).

Contudo, é importante referir que no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Aprendizagem Cooperativa está evidenciada em duas Áreas de Competências, sendo elas: o relacionamento interpessoal e o desenvolvimento pessoal e autonomia.

3.3. Estratégias de leitura e da escrita

No decorrer da Prática Pedagógica II verifiquei que existiam lacunas no desenvolvimento de competências de escrita e da leitura dos alunos. Sim-Sim (2009) infere que “todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (p. 5). E tal como salienta André (2018), “a escrita é um instrumento indispensável para expressar conteúdos variados. Para escrever é preciso exercitar o pensamento e a imaginação” (p. 125).

A entrada da criança no 1.º ano de escolaridade marca uma nova etapa importante e desafiante, na vida da criança. De acordo com Violante (2008), as aprendizagens essenciais da

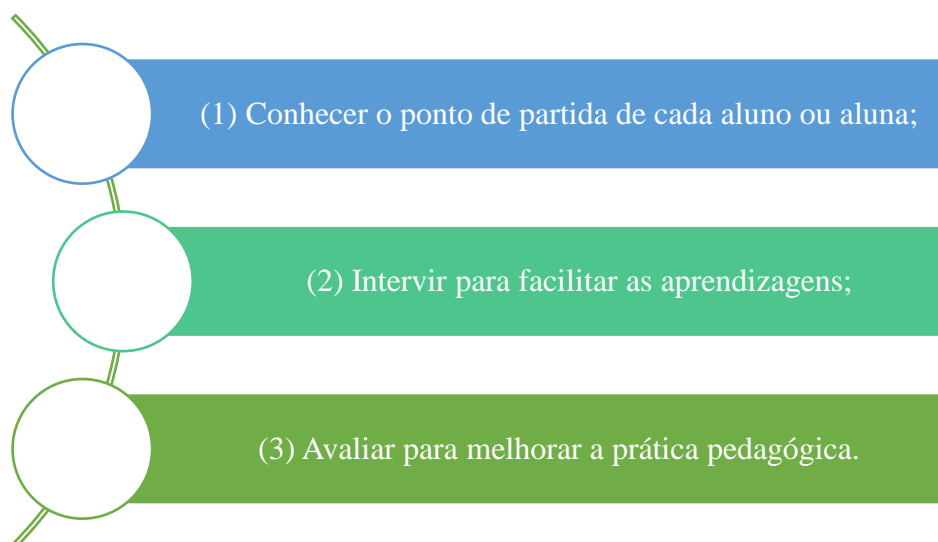
componente do currículo de português do 1.º Ciclo é claro, pois privilegia os textos do património oral. Um dos objetivos presentes no currículo do 1.º Ciclo é o de “utilizar a leitura com finalidades diversas” (p. 143). Assim sendo, a aprendizagem da leitura é fundamental para o sucesso e o desempenho do aluno, como futuro cidadão responsável e crítico. Todavia, deve-se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e o seu nível de adaptação ao nível escolar.

O professor deve orientar o aluno para a aprendizagem da leitura, a partir da diversificação de textos. É a partir da intersecção de leituras de textos de diferentes tipologias que nasce o leitor e, para enriquecer a leitura, que parte do mesmo, é essencial que a mesma suscite gosto, prazer e curiosidade, ao invés de aborrecimento e afasia. Deste modo, se o aluno não estiver motivado no processo de aprendizagem da leitura, tornar-se-á numa atividade em que o mesmo não estará envolvido e o processo de aprendizagem será muito mais difícil.

De acordo com Pereira (2008) salienta que a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das suas capacidades literárias, revelando-se como uma etapa fundamental. É importante ressaltar que as lacunas identificadas no processo de aprendizagem devem ser colmatadas desde cedo, de modo a evitar falhas futuras na aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o professor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de competências de escrita dos alunos. Este deverá orientar a sua prática de acordo com três finalidades:

Figura 11

Finalidades das competências de escrita



Nota. Adaptado por Pereira & Azevedo (2005).

Segundo os autores Pereira e Azevedo (2002), a aprendizagem e o desenvolvimento de competências de escrita preveem “um ensino explícito, sistemático e uma prática frequente e sistemática” tendo em conta as seguintes variáveis: “situação contextual, tarefa a executar, destinatário do discurso, técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferentes graus de complexidade...” (p. 5).

Em suma, o professor do primeiro ciclo deve iniciar a aprendizagem da leitura, como forma de enriquecimento da língua, numa base de construção e desconstrução dos diferentes paradigmas associados ao texto e ao livro. A promoção de leituras que não se esgota na mera narração momentânea e que ecoa além sala de aulas é fulcral para o sucesso da aquisição de hábitos de leitura, com repercussões nos anos seguintes. Também cabe ao professor criar ambientes e situações que permitam o desenvolvimento de competências de escrita.

PARTE II

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação-Ação

Podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.

(Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18)

O processo de Investigação-Ação foi uma abordagem pedagógica durante as minhas Práticas Pedagógicas I e II, a qual me permitiu investigar e fazer face a determinados problemas verificados nestes contextos. Neste sentido, o presente capítulo tem como finalidade realizar uma breve abordagem a esta metodologia. Começando por uma descrição dos seus fundamentos, segue-se uma explicação das técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como dos métodos de análise e tratamento de dados.

4.1. Metodologia de Investigação-Ação

A investigação-ação está associada à necessidade de investigar uma problemática, de modo a respondê-la. Deste modo, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação-ação “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292), e “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p.293).

Outros autores também se debruçam sobre este tema, de acordo com Graziano e Raulin, citados por Sousa (2005), “a investigação é um processo de pesquisa em que se procura cuidadosamente colocar uma questão e proceder sistematicamente por recolher, analisar, interpretar e comunicar a informação necessária para responder à questão” (p.12).

Sendo este um tema muito complexo, para Esteves (2008) investigação-ação não é um conceito fácil de definir, pois “a recentidade do tema, a vastidão das suas áreas de aplicação, a variedade de perspetivas filosóficas que procuram sustentar este conceito e as correspondentes vias metodológicas que são propostas para a respetiva investigação” (p.18).

Cada vez mais é dada uma maior importância à investigação em educação e como esta favorece e melhora a prática de cada educador e professor.

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a investigação em educação é:

(...) um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma

metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Designamos esta abordagem por “investigação qualitativa” (p.11).

Deste modo, no que se refere à educação, a investigação-ação tem uma abordagem qualitativa, pois o investigador introduz-se no meio a estudar, visto que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação qualitativa, segundo Bogdan e Taylor (1996), é descritiva e utiliza um ambiente natural, onde o investigador é o principal instrumento de recolha de dados. Ainda, segundo estes autores, os mesmos afirmam que os investigadores têm uma maior preocupação pelo processo de investigação, do que pelos seus resultados.

É de vasta importância que os educadores/professores tenham contato com a metodologia qualitativa. Como afirma Bogdan & Biklen (1994) que defendem uma das características da investigação-ação:

(...) independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objetivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação, dos profissionais e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e, mesmo na comunidade escolar (p.113).

Neste sentido, na área da educação, o profissional tem de ser formado, para que, de acordo com Máximo-Esteves (2008), seja “competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir, para escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados” (p. 9).

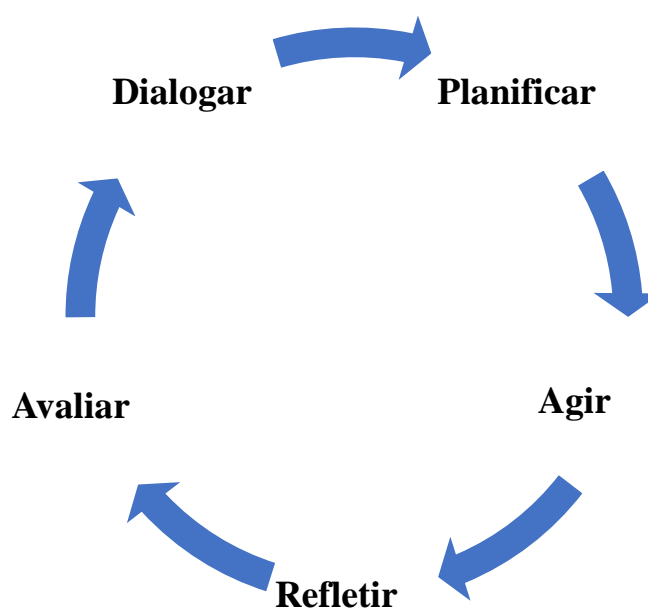
Os resultados são sempre flexíveis e submetidos a alterações, de acordo com as necessidades porque, só assim, a investigação-ação seguirá o rumo mais apropriado. A investigação-ação é participativa, pois todos os sujeitos participam, ativamente, durante a

experimentação de novas situações e na pesquisa de soluções e é autoavaliação visto que ocorre uma avaliação contínua das situações.

Partindo das orientações de Fischer (2001), como citado em Máximo-Esteves (2008), este defende que a IA é um processo cíclico, onde a ação prática e a pesquisa estão intrinsecamente ligadas. Ao longo do processo investigativo, as operações específicas são realizadas em cada fase, incluído a recolha de dados, a análise e a reflexão. Essas operações são:

Figura 12

Fases da Implementação da IA



Nota. Adaptado de Fischer (2001) citado por Máximo-Esteves (2008).

Dada a importância da reflexão e do envolvimento do investigador, certificamos que na figura 12 o autor indica, num primeiro momento, que seja realizada a planificação da intervenção através da observação, avaliação, análise e reflexão das problemáticas que sucedem no contexto da prática. Por esse motivo, é ao longo desta primeira etapa que se devem formular as primeiras questões da investigação.

A fase seguinte mencionada pelo autor envolve a ação e a intervenção no processo de IA. Nessa fase, os investigadores colocam em prática as estratégias e ações que foram planeadas com base na observação e os registos. A passagem para esta fase facilita ao

investigador clarificar a questão de investigação, bem como clarificar os meios a serem utilizados para responder a essa questão.

No momento destinado à reflexão, Fischer (2001), como citado em Máximo-Esteves (2008), refere que é uma operação de análise crítica das observações, discordâncias ou de padrões encontrados, com o objetivo de descobrir as crenças, assim como os esquemas de referência integrados nas práticas do investigador. Ainda assim, nesta fase utilizam-se diferentes instrumentos para registar e analisar os dados recolhidos ao longo da fase anterior.

Na fase da avaliação, o mesmo autor destaca que é um momento dedicado à avaliação das estratégias de intervenção delineadas para um contexto específico. Durante o processo da avaliação, podemos concluir que a descrição e análise dos dados vão-se aperfeiçoando à medida que se avaliam as decisões e se observam os efeitos decorrentes delas resultaram.

Na fase final, é crucial realizar conversas como forma de estratégia de partilha de ideias, de perspetivas diferentes e interpretações com outros colegas. Ou seja, é pertinente a partilha de ideias pois será fundamental no sucesso do projeto, isto é, que possua qualidade, visto que no diálogo poderão surgir sugestões construtivas ou críticas em relação ao projeto concluído (Máximo-Esteves, 2008).

Assim sendo, podemos afirmar que a IA é uma metodologia de investigação direcionada para a melhoria da prática em diversas áreas de atuação. Nesse contexto, a IA é participativa e colaborativa, pois envolve todos os intervenientes no processo (Baptista & Sousa, 2011).

4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

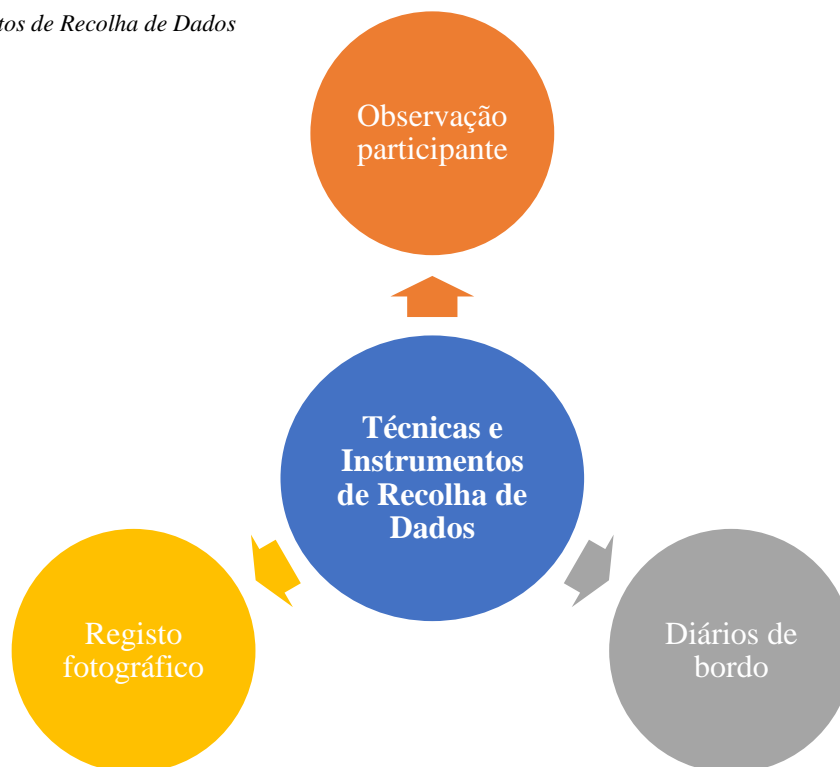
Na investigação-ação é possível recorrer a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: testes, questionários, observação sistemática, entrevistas, observação participante e análise documental. O investigador pode, ainda, utilizar meios audiovisuais como o vídeo, fotografia, gravação áudio e inúmeros diapositivos (Bento, 2015).

No olhar de Máximo-Esteves (2008) ressalta que “a escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (p. 87). Assim sendo, com as problemáticas de investigação-ação realizadas, na intervenção pedagógica I e II, recorri à observação participante como técnica de recolha de dados, à análise de documentos, aos diários de bordo, assim como aos registos fotográficos como instrumentos de recolha, registo e análise dos dados.

Neste plano, evidencia-se o modo como os dados foram recolhidos, analisados e interpretados (Figura 13, página 37).

Figura 13

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



Apresento a fundamentação das opções assumidas nas PP I e II as seguintes técnicas e instrumentos: observação participante, registos fotográficos e diários de bordo.

4.2.1. Observação Participante

De acordo com Mann (1970), citado por Sousa, (2005), “A observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (p. 113). Assim, a observação participante constitui uma técnica de recolha de dados, através do qual, o observador e o observado encontram-se no mesmo meio, desempenhando funções distintas. É através da observação que o docente recolhe as primeiras informações sobre o contexto e as crianças.

Embora se revele uma vulgarização da palavra “observar”, no nosso quotidiano, em investigação, a observação possibilita o conhecimento científico dos fenómenos, conforme ocorrem, num determinado contexto. Por outras palavras, a observação ajuda a compreender

os contextos, nos quais os fenómenos ocorrem, assim como as pessoas envolvidas e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008).

Na verdade, a observação é uma habilidade natural, que precisa de ser praticada, no entanto, a sua aprendizagem ressalta na prática, visto que, aprende-se, praticando. Destaca-se este aspeto devido à dispersão que pode ocorrer durante a observação. É fundamental o investigador manter-se focado nas questões formuladas (Máximo-Esteves, 2008).

No seguimento da ideia anterior, enfatiza-se o conceito de observação participante, que foi o instrumento predominante para recolher dados no decurso das diferentes PP. Neste sentido, a observação participante é uma técnica de pesquisa na qual o investigador está integrado de forma direta, frequente e prolongada no contexto que observa (Mónico, et al., 2017).

4.2.2. Registos fotográficos

No decorrer da minha prática pedagógica, o registo fotográfico e os vídeos revelaram-se artefactos fundamentais na recolha de dados, visto que houve a necessidade de registar as atividades e os momentos de trabalho, desenvolvidos com as crianças e alunos dos diferentes grupos/turmas.

Máximo-Esteves (2008) ressalta que “as imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (p. 91).

Desta forma, os registos fotográficos podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir o que acontece, num determinado momento (Máximo-Esteves, 2008). É importante revelar que, antes de dar início às minhas intervenções pedagógicas, obtive as autorizações necessárias dos encarregados de educação para a recolha de imagens.

Relativamente aos registos fotográficos Bogdan & Biklen (1994), afirmam que são uma fonte rica de informação visual e constituem “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica [ou um vídeo] não estivesse disponível para os refletir” (p.189).

4.2.3. Diários de Bordo

Na sequência da utilização da observação participante tornou-se necessário o registo dessas observações, razão pela qual, optei por este instrumento de investigação, em contexto de EPE e de 1.º CEB.

Por sua vez, Máximo-Esteves (2008) refere que os diários de bordo são “(...) instrumentos metodológicos que os professores utilizam com mais frequência para registar os dados de observação” (p.88) e representam o lado mais pessoal do trabalho, de forma descritiva e reflexiva.

Assim sendo, importa referir que a utilização dos diários de bordo teve, como principal objetivo, registar tudo aquilo que decorria ao longo das atividades desenvolvidas com as crianças.

Os diários de bordo podem ser considerados “(...) coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos de observações estruturadas e registos de incidentes críticos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Nesta perspetiva, Brazão (2007) afirma que o diário de bordo pode ser considerado “um método de investigação, método de coleta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjetivas do pesquisador, método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (p. 292).

4.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados

Segundo Sousa (2005), “depois de recolhidos os resultados brutos com os diferentes instrumentos, nas diferentes observações (...) há a necessidade de se proceder ao seu estudo para se poder chegar a inferências que irão ou não validar as hipóteses de investigação” (p. 291). Assim, para a análise dos dados recolhidos procedi a alguns métodos, entre os quais a interpretação e a triangulação. Assim, segundo Máximo-Esteves (2008),

As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos (p.103).

É importante ter em conta estas interpretações, pois, para além de permitirem inquirir se os dados se adequam à questão, podem verificar se os instrumentos e técnicas também são os mais adequados

Como método de análise de dados, considero, também, a triangulação. De acordo com Sousa (2005), a triangulação “refere-se a uma metodologia de investigação em que se observa o mesmo fenómeno de três (ou mais) pontos diferentes, por diferentes observadores e com diferentes instrumentos” (p. 172). Assim, o objetivo da triangulação é analisar dados obtidos de diferentes origens, estudando-os e comparando-os entre si.

De acordo com Bisquerra (1989), citado por Sousa, (2005) existem quatro tipos de triangulação e uma combinação entre eles:

Figura 14

Tipos de triangulação



As interpretações dos dados permitem realizar as primeiras triangulações, que consistem em verificar se existe coerência, entre as diferentes interpretações de dados provenientes das técnicas e instrumentos utilizados. Máximo-Esteves (2008) explica que “a triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados” (p. 103).

PARTE III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Capítulo 5 – Prática Pedagógica I na Educação Pré-Escolar

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação, tenhamos uma sociedade mais justa e coesa” (Silva et al., 2016, p. 4).

A intervenção pedagógica, em contexto da Educação Pré-Escolar, enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I (PP I), decorreu, ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), entre o dia 25 de outubro de 2021 e 5 de janeiro de 2022, com o grupo de crianças da Sala Violeta. Desta forma, o presente capítulo tem, como principal objetivo, evidenciar uma análise e reflexão das vivências pedagógicas, desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar.

5.1. Organização do Ambiente Educativo

O ambiente educativo torna-se o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p.5). Sendo assim, é essencial que o Educador tenha conhecimento de todo o contexto educativo, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

5.1.1. Caracterização do Meio Envoltivo²

O conhecimento do meio circundante ao ambiente educativo da instituição, é deveras importante e necessário, ao bom desenvolvimento da prática profissional e educativa, de qualquer educador(a) de infância.

Desta forma, conseguir-se-á apurar as condições que envolvem a instituição e irão influenciar as crianças com as quais vamos lidar. É, ainda, essencial, conhecer as condições históricas e culturais deste mesmo meio porque, assim, poderemos aproveitar a sua história para fornecer diversos ensinamentos às crianças.

O Infantário “O Carrocel” fica situado no Bairro da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal. Esta freguesia compõe-se por várias zonas, como: Nazaré, Ajuda, Amparo, Areeiro, Casa Branca, Piornais, Vargem, Vitória, Igreja, Lombada, Pico do

² Retirado do Projeto Educativo da Instituição (2020-2024).

Funcho, Pico de São Martinho, Quebradas, Virtudes. A freguesia de São Martinho está limitada a leste pelas freguesias da Sé, de São Pedro e Santo António; a sul pelo mar; a oeste pela Ribeira dos Socorridos e a Norte por Santo Amaro.

Deste modo, o estabelecimento situa-se numa plataforma formada pelo Plano Integrado da Nazaré, entre duas zonas de declive, uma a Norte desde o cemitério de São Martinho, até Santo Amaro, outra a Sul desde a orla de São Martinho até à plataforma da Nazaré. As principais vias de acesso ao bairro são: Rua do Dr. Pita, Caminho das Virtudes, Caminho de São Martinho e ainda o Caminho do Amparo. Podemos ainda referir que a zona, onde está inserido o infantário, dispõe de bons acessos rodoviários e é, ainda, bem servida, em termos de transportes públicos.

Relativamente ao comércio, existe um conjunto de lojas com os mais diversos ramos de atividade, temos: supermercado, padarias, bares, depósito do pão, restaurantes, snack-bar, sapataria, artigos de desporto, pronto-a-vestir, cabeleireiros, clube de vídeos e aparelhagem sonora, tabacaria, fotógrafo, tintas, acessórios e decoração, estações de serviço, papelarias, hipermercado, loja de ferragens, venda e reparações de eletrodomésticos, pizzaria, lavandaria, centros comerciais, loja de artesanato, aluguer de automóveis/ stand de automóveis, pastelarias, loja dos trezentos e frutarias.

Relativamente a cuidados de saúde, as famílias são atendidas no Centro de Saúde da Nazaré e no Hospital Dr. Nélio Mendonça. O centro de atividades recreativas e culturais dispõe de: Gabinete de Expressão Artística, escolas e ainda infantários.

Os recursos culturais são: Museu do Brinquedo, Igrejas/ Capelas, Biblioteca e ainda o Madeira Magic. Como recursos desportivos temos: campo de futebol dos Barreiros, campo de futebol da Nazaré, campo de ténis e ainda Clube Naval (piscinas e ginásio) e Clube dos Amigos do Basquete (CAB).

Relativamente aos recursos recreativos encontramos: salão de jogos, Quinta Magnólia, Jardim da Ajuda, parques e jardins, promenade, Casa do Povo de S. Martinho e complexos balneares. Outros recursos encontrados são: Associações de Alzheimer, Alcoólicos Anónimos, Centros de apoio aos sem abrigo, advogados, biólogos, arquitetos, centros de dia, farmácias, centro de cinesioterapia, junta de freguesia, Regime de Guarnição de São Martinho (RG3), hotéis, bancos, CTT, ZON, E.E.M., Fundação Zino, Segurança Social, Mercado Abastecedor e Laboratório de Engenharia Civil (LREC), instituto de Habitação. Quanto à indústria temos a Ilma, Engenho do Mel, Entrepasto Cimentos da Madeira, Central Térmica da Vitória, Parque Industrial zona oeste. Na Nazaré encontramos diversos tipos de habitação, tais como: vivendas, casas geminadas e blocos de apartamentos. Os edifícios são, na sua maioria, de habitação

multifamiliar, com um número de pisos que variam entre os três e os cinco e do tipo T1 a T5, estando, alguns, em mau estado, a nível de manutenção física e espaços verdes. Assim, é possível ter um elevado número de pessoas numa área relativamente pequena.

5.1.2. Caraterização da Instituição³

De forma a situar o espaço onde decorreu o processo de prática pedagógica do estágio, achei por bem referir que o Infantário “O Carrocel” situa-se nos arredores do centro da cidade do Funchal, aproximadamente, a três quilómetros de distância. Esta instituição é de natureza pública, insere-se no Bairro social da Nazaré, na freguesia de S. Martinho, no Funchal. Foi construída em 1988 e engloba duas valências: creche e jardim de infância. Assim, como também a instituição integra a escola da EB1/PE e Creche da Nazaré.

O Infantário é frequentado por crianças de diversos estratos socioeconómicos abrange diversos estatutos sociais, incluindo crianças do bairro social da Nazaré, apesar da grande maioria ser proveniente de outras zonas do Funchal ou ainda de outros concelhos. A instituição funciona, desde as oito horas da manhã até às dezoito horas e trinta minutos. A nível de instalações – condições interiores – o infantário dispõe de uma boa luminosidade, sendo arejado, eletrificado, possuindo água potável, nomeadamente, quente e fria, apresenta boas condições de higiene, mobiliário e material tendo em conta a faixa etária das crianças, notando-se uma recente manutenção. A nível das condições exteriores, apresenta arredores a descoberto, ajardinados e pavimentados.

Numa maior zona lúdica, pavimentada, adequadamente, com “Tartan”, encontram-se diversos aparelhos fixos, destinados à atividade física e lúdica. Nesta área encontramos um escorrega, um carrocel, dois balancés, um labirinto, mesas e bancos de jardim. Também, ainda, encontramos um pequeno castelo, rodeado de jardim e algumas árvores que se encontra em manutenção. As condições de trabalho são boas, permitindo a realização frequente de trabalho de equipa. A relação entre a escola e a família, tem evoluído com o passar do tempo, sendo que os pais, de uma forma geral, demonstram estar mais despertos para o trabalho desenvolvido junto dos seus filhos.

O infantário “O Carrocel” é constituído por duas valências: creche e jardim de infância, ambas apoiadas pelos serviços de apoio, distribuídos, uniformemente, por um único piso pelos corredores que estabelecem esta fácil relação. Estes são: cozinha, copa, lavandaria, refeitório,

³ Esta caraterização diz respeito ao ano letivo de 2021-2022 e foi realizada com base na análise do Projeto Educativo da Instituição (2020-2024).

sala parque, sala polivalente, biblioteca/ sala de reuniões e de apoio pedagógico, gabinete da encarregada de serviços gerais, sala de descanso de pessoal, despensas de apoio à cozinha, despensas de apoio ao material de desgaste, casa de banho (para adultos e para crianças), gabinete da diretora, gabinete da assistente técnica, sala de isolamento. Podemos ainda referir que a alimentação é concessionada a uma firma ITAU e confeccionada nas instalações do Infantário.

Na valência creche, tem cinco salas: a Sala Verde (Berçário – 3 A), a Sala Rosa (Berçário 3 B), a Sala Azul (Transição), a Sala Amarela (3 anos A) e a Sala Vermelha (3 anos B). Na valência jardim de infância, são três salas: a Sala Branca (quatro anos B), a Sala Violeta (quatro anos B) e a Sala Laranja (cinco anos). Podemos considerar que qualquer um dos espaços apresenta material e equipamento adequado, de forma a corresponder com os interesses e necessidades das crianças com qualidade.

Figura 15

Infantário "O Carrocel"



Nota. Retirado de <https://educareprevenir.madeira.gov.pt/index.php/menu-noticias?start=150>

5.1.3. Caracterização da Sala: Sala Violeta

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), os materiais são fundamentais na aprendizagem das crianças isso implica que o educador estabeleça prioridades na sua aquisição, de acordo com as necessidades e interesses das crianças bem como o projeto curricular de grupo. Sublinhe-se que a progressão do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, ao longo do ano, levará à introdução de novos espaços e materiais, que sejam desafiadores e correspondam aos interesses que vão sendo progressivamente manifestados.

A metodologia *High Scope* dá um grande ênfase a aprendizagem pela ação, ou seja, acredita que as vivências diretas e imediatas que as crianças vivem ao longo do seu dia-a-dia, são importantes para a criança recolher algum significado através da reflexão.

A nível de interação adulto-criança, depende essencialmente da interação positiva entre os adultos e as crianças. Os adultos deverão apoiar as conversas e brincadeiras das crianças, deverão ouvi-las com atenção e fazer os seus comentários e observações que sejam pertinentes. Desta forma, a criança sentir-se-á confiante e à vontade para manifestar os seus pensamentos e sentimentos.

Relativamente, ao contexto de aprendizagem o currículo *High Scope* dá uma grande importância ao planeamento da estrutura da pré-escolar e a seleção dos materiais adequados. As crianças integradas num contexto de aprendizagem ativa, têm a oportunidade de realizar escolhas e tomar as suas próprias decisões. Deste modo, os adultos dividem o espaço de brincadeiras em áreas de interesse específicos (área da garagem; área da biblioteca; área da casinha e a área dos jogos). Estas diferentes áreas contêm materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher para depois usarem conforme o que tinham planeado, para levar a cabo as suas brincadeiras e jogos. Após a criança terminar a brincadeira, a mesma arruma devidamente no lugar os materiais que utilizou. Para que isto aconteça, é fundamental que todos os materiais se encontrem em prateleiras baixas, dentro de caixas transparentes. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), a sala de atividades não tem um modelo único tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o seu início até ao final. É o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização (p. 12).

A sala violeta apresenta uma boa organização, com uma janela que permite a entrada de luz natural, sendo um espaço luminoso e amplo. Cumpre todas as normas de segurança e higiene.

A sala está dividida por pequenas áreas, sendo estas a área da casinha, a área da biblioteca, a área de expressão plástica, a área da garagem, a área dos jogos e a área do acolhimento (tapete), proporcionando, às crianças, autonomia e organização.

No que diz respeito à área da casinha (figura 16) esta tem, como objetivos, possibilitar a oportunidade de brincar ao faz de conta, permite manifestações sentimentais, relacionar-se com os outros através de acordos e manifestações e fomenta o diálogo.

Figura 16*Área da Casinha*

Relativamente à área da biblioteca (figura 17) esta estimula a exploração de imagens, desenvolve as bases para a expressão verbal, criatividade, imaginação e concentração e estimula as crianças a folhear livros e revistas, adquirindo hábitos de leitura.

Figura 17*Área da Biblioteca*

No que concerne à área de expressão plástica (figura 18) esta promove a criação livre, a experimentação de diferentes técnicas e materiais, promove momentos ricos de imaginação e criatividade e desenvolve o controlo óculo manual e a motricidade fina.

Figura 18*Área da Expressão Plástica*

A área dos jogos (figura 19) tem como objetivos estimar a atenção, fomentar a destreza óculo manual e desenvolver a motricidade fina, o conhecimento das formas e cores e o raciocínio lógico matemático.

Figura 19

Área dos Jogos



A área do acolhimento (tapete) (figura 20) é um espaço de acolhimento, cantar os bons dias, entre outras canções, de diálogo, de ler e recontar histórias e de sensibilização para as atividades.

Figura 20

Área do acolhimento



Por fim, a área da garagem (figura 21) possui uma estrutura de madeira, constituída por rés do chão e dois andares superiores, sendo o último um terraço, ligado por rampas de acesso, imitando um parque de estacionamento. Esta estrutura, quando necessário, é movida para a

zona central da sala. Também ali se apresentam diversos carrinhos com várias cores e tamanhos, disponíveis às crianças. Só usam este espaço com um máximo de três crianças.

Figura 21

Área da garagem



A sala violeta apresenta uma decoração simples e agradável. A decoração da sala está em constante mudança e podemos observar os trabalhos realizados expostos nas paredes da mesma.

Na sala violeta encontramos uma equipa de trabalho, composta por duas educadoras e uma Técnica de Apoio à Infância.

Às educadoras cabe a responsabilidade do trabalho pedagógico, sendo que à Técnica de Apoio à Infância cabe o papel de apoio às atividades com as crianças bem como, a implementação de outras atividades e rotinas, a manutenção dos materiais da sala e a atenção às dezoito crianças.

Além disso, é essencial referir que a organização da sala se enquadra nos princípios e perspetivas presentes nas OCEPE e pode ser alterada e reorganizada ao longo do ano, sempre que seja necessário, tendo em conta as necessidades das crianças.

5.1.4. Organização do Tempo Pedagógico

No que diz respeito à organização do tempo, esta rege-se pela planificação de momentos comuns para as rotinas diárias, tempo para o trabalho individual e de grupo, não descurando o carácter flexível e a necessidade de adequar as práticas educativas consoante as circunstâncias.

No entanto, compreende-se que as rotinas, não só contribuem para o desenvolvimento global das crianças, como também lhes estimula segurança no dia a dia, uma vez que elas têm a oportunidade de explorar e organizar-se, promovendo a autonomia de cada uma delas. Deste

modo, é importante o Educador organizar o tempo com as crianças de forma a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora (Hohmann & Weikart, 2003).

Inicialmente, era realizado o acolhimento das crianças, após o lanche, e a realização de atividades livres. O momento da higiene antecedia a hora da alimentação e depois desta havia o recreio, onde as crianças brincavam livremente. Para além disso, eram realizadas atividades orientadas e havia o momento do descanso, possibilitando à criança, um momento de relaxamento, antes do recreio da tarde.

Assim sendo, o tempo diário da sala violeta pode ser, então, visualizado na tabela (figura 22) infra:

Figura 22

Rotina diária da Sala Violeta

Tempo diário da Sala Violeta			
8h	Abertura do Infantário Acolhimento das crianças na sala Diálogos com os pais Atividades na sala (livres e individuais e pequeno grupo) Arrumação da sala Higiene	15h00	Higiene Preparação para o lanche
9h30	Merenda da manhã (pão, fruta ou bolacha)	15h30	Lanche
10h00	Brincadeiras livres e orientadas, recreio, salão polivalente	15h45	Higiene
10h30	Higiene Acolhimento no tapete Diálogo em grande grupo Atividades orientadas e livres nas áreas de trabalho em pequeno e grande grupo	16h00	Brincadeiras livres no exterior ou salão polivalente (conforme o tempo)
11h30	Preparação para o almoço higiene	16h30	Regresso à sala Higiene Reunião de grande grupo no tapete Diálogo com as crianças Brincadeiras/atividades orientadas e livres em pequeno/grande grupo Inicio da saída das crianças Diálogos com os pais
11h45	Almoço	17h00	Merenda da tarde
12h15	Higiene Preparação para o repouso	18h30	Encerramento do Infantário
12h20	Repouso/sono		

Concluindo, é crucial a existência de um trabalho de equipa no infantário, com vista à organização do espaço e do tempo, adequados às necessidades e interesses das crianças, uma

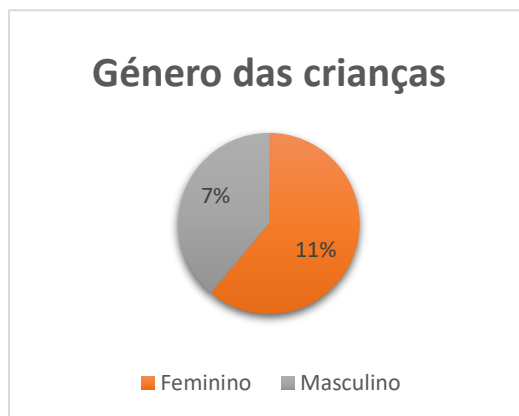
vez que estas são o principal agente no processo educativo. Neste sentido, cabe à comunidade educativa desenvolver um ambiente adequado e harmonioso, rico em novas oportunidades educativas, capazes de promover um desenvolvimento pleno de cada criança.

5.1.5. As Crianças da Sala Violeta: Caraterização do Grupo

O grupo de crianças com o qual realizei a minha Prática Pedagógica I é composto por 18 crianças, uma delas com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão dos quais 11 são do género feminino e 7 do género masculino, cuja idade varia entre os 4 e os 5 anos.

Figura 23

Género das crianças da Sala Violeta



Este é um grupo que se manteve, desde o início do ano letivo, uma boa relação entre si, como também uma relação muito próxima com os adultos, resultando sempre num diálogo aberto e sincero com a equipa da sala.

O grupo revela segurança e confiança nas suas atividades propostas pela Educadora. São mais autónomos na sua higiene, na arrumação dos materiais da sala. As crianças são capazes de tomar pequenas decisões e expressam iniciativa relativamente aos jogos.

É um grupo muito participativo e interessado, adere com entusiasmo às propostas apresentadas. Demonstram empenho e concentração nas atividades realizadas, no entanto, continua a haver um pequeno grupo que se distrai, com facilidade, no tapete, o que prejudica as suas aprendizagens e, por vezes, as dos colegas.

O comportamento do grupo é, no geral, positivo, no entanto, há um pequeno grupo de crianças que, apesar de conhecerem as regras, demonstram dificuldade em cumpri-las, prejudicando, por vezes, o decorrer das atividades, bem como o bem-estar do grupo.

O grupo desenvolve atividades de música, ginástica, canto, expressão plástica e expressão dramática. Uma das áreas onde verifiquei haver um maior interesse, da parte das crianças, é a expressão plástica, gostando de manipular diversos materiais. Também verifiquei que, em relação ao jogo dramático, é uma área preferida pela maioria, fazem imitações espontâneas e orientadas. Gostam de brincar na área da casinha, onde brincam ao faz de conta e representam diferentes papéis do dia a dia. Gostam de diferentes tipos de música, exploram e identificam diferentes sons. São capazes de reproduzir, integralmente, algumas canções e de reconhecer várias melodias. Dançam, livremente, fazendo pequenas coreografias e jogos musicais. Participam, com entusiasmo e empenho, às diferentes propostas. De um modo geral, o grupo apresenta grandes potencialidades em todas as áreas.

O grupo tem uma boa capacidade de socialização/comunicação e concentração. Na maioria são observadores, curiosos e interessados em aprender. Em seguida apresento, mais detalhadamente, a caracterização do grupo, de acordo com as Áreas de Conteúdo que integram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Figura 24

Caraterização das crianças da Sala Violeta

Áreas de Conteúdo/Domínios	Caraterização Geral do Grupo da Sala Violeta
Área de Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstam curiosidade e interesse nos momentos de diálogo em grande grupo. - Contribuem positivamente na realização de diálogos, dinâmicas ou atividades concretizadas na sala. - Disponibilizam as suas ideias ou sugestões. - Demonstam satisfação quando são escolhidas para ser o/a “chefe” do dia. - Gostam de cooperar e interagir com os adultos presentes na sala de atividades. <p>Verifica-se que a maioria do grupo realizava as suas tarefas de rotina de forma autónoma e independente. São também crianças muito participativas, cooperantes e que aderem com facilidade às</p>

	<p>propostas, no entanto há um grande grupo que tem dificuldade por vezes em esperar pela sua vez.</p>
<p>Área de Expressão e Comunicação</p>	<p style="text-align: center;">Domínio da Educação Física</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças encontram-se num bom ritmo de desenvolvimento, e encontra-se claramente dentro dos parâmetros normais da faixa etária. - São capazes de saltar, correr, conseguem ultrapassar obstáculos e possuem um bom equilíbrio, são muito energéticos, à exceção da criança com NEE que ainda apresenta algumas dificuldades. <p style="text-align: center;">Domínio da Educação Artística</p> <p>Subdomínio das Artes Visuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo apresenta muito interesse nas diferentes atividades de expressão plástica e de manipular diferentes materiais e técnicas. - Algumas crianças já desenham a figura humana com alguns pormenores, como também reconhecem e identificam as cores. - Evidenciam gosto nas atividades que requerem o manuseamento de pincéis, tintas, plasticina, cores de pau, cores de filtro, entre outros. - Na sua maioria, manipulam o lápis e o pincel com simplicidade, no entanto, algumas crianças ainda apresentam muita dificuldade ao nível do recorte. <p>Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esta área é preferida pela maioria das crianças, fazem imitações espontâneas, imitam sons e ações. - Gostam de brincar na área da casinha onde brincam ao faz de conta e representam diferentes papéis do dia a dia.

- Dramatizam as suas experiências e vivências combinando o real com o imaginário.
- O grupo gosta e participa ativamente nas dramatizações orientadas.

Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança:

- Gostam de diferentes tipos de música, exploram e identificam diferentes sons.
- São capazes de reproduzir integralmente algumas canções e de reconhecer várias melodias.
- Dançam livremente fazendo pequenas coreografias e jogos musicais.
- O grupo demonstra um grande interesse, aderindo com facilidade às diferentes propostas, participando com entusiasmo e empenho.

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- Falam com maior clareza atenuando-se a linguagem infantil, no entanto há um pequeno grupo que revela dificuldade na dicção correta das palavras.
- Enriquecimento do vocabulário começando a utilizar novas conjugações, advérbios e adjetivos como: “não sabes”, “faz de conta”.
- Fazem muitas perguntas como: “que é que”, “como”.
- Opinam sobre os diferentes temas a tratar.
- Comunicam e descrevem oralmente acontecimentos, as suas vivências, as suas ideias em grupo ou individualmente.
- Dizem o seu nome completo, a idade e o sexo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Tornam-se mais interrogativas e são capazes de criar histórias a partir de imagens. - Contam histórias sem a ajuda de ilustrações, interessam-se muito por estas, podendo estar horas a ouvi-las. - Maior capacidade de atenção, concentração e interesse pelas histórias, adivinhas e lengalengas, sendo capazes de recontá-las referindo os principais momentos. <p style="text-align: center;">Domínio da Matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquiriram noções lógico matemáticas; - A maioria identifica as cores primárias e secundárias e as figuras geométricas. - Contam de 1 até 20 de com sequência correta, conhecem os números (maioria) e fazem correspondência números/quantidade. - Identificam as noções de tamanho. - Fazem classificação de objetos pela cor, forma, tamanho. - Fazem pequenos cálculos e têm noção de conjunto. - São capazes de estabelecer relações de equivalência maior que, menor que, igual.
Área do Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo é curioso, observador e interessado em aprender coisas novas. - Levantam questões pertinentes acerca de diferentes temas/assuntos. - São capazes de construir as suas próprias opiniões acerca de um tema ou situação. - Identificam elementos que caracterizam as diferentes estações do ano.

	Identificação do problema										
	Revisão literária preliminar										
Ação	Operacionalização das estratégias										
Reflexão	Recolha e análise de dados										

5.2.1. Enquadramento do problema

A primeira semana da prática pedagógica foi dedicada à observação da dinâmica do grupo, nomeadamente, rotina, gestão do espaço e do tempo, bem como das atitudes e das interações entre os diferentes intervenientes, tais como educadora, ajudantes e crianças.

Deste modo, ao longo das semanas de intervenção, pude constatar que, o grupo apresentava dificuldades no desenvolvimento da linguagem oral, na sua maioria, não sabia expressar-se, verbalmente, explicar os momentos vivenciados em casa quando vêm do fim de semana. Todos estes acontecimentos despertaram a minha atenção, sendo que, para confirmar esta problemática, tive uma conversa informal com a Educadora Cooperante, assim como com a Técnica de apoio à Infância, que logo mostraram partilhar a minha opinião. Para melhorar o desenvolvimento da linguagem oral destas crianças, em particular, pelos adultos e pelos colegas, foram identificadas estratégias apropriadas ao grupo e desenvolvidas atividades que promovessem o desenvolvimento da linguagem oral das crianças.

É importante salientar que as necessidades observadas e identificadas foram partilhadas com a Educadora Cooperante, sendo definida a questão-problema desta investigação, em concordância com a mesma.

Neste sentido, a presente investigação incidiu sobretudo na Área de Expressão e Comunicação no domínio da Linguagem Oral, no que diz respeito à comunicação e ao desenvolvimento da linguagem oral. Considero importante fomentar esta área, uma vez que, o educador deve promover o “desenvolvimento da linguagem em diferentes espaços da sala (histórias em formatos diversos, fantoches, gravador e/ou leitor de CDs, jogos, computador) (Silva, I. L. et al, 2016, p. 63).

5.2.2. Questão de Investigação-Ação

A questão desta investigação-ação foi identificada após a observação do grupo e o diálogo com a Educadora Cooperante e as diretrizes da Orientadora Científica. Após a identificação das necessidades do grupo surgiu a seguinte questão-problema:

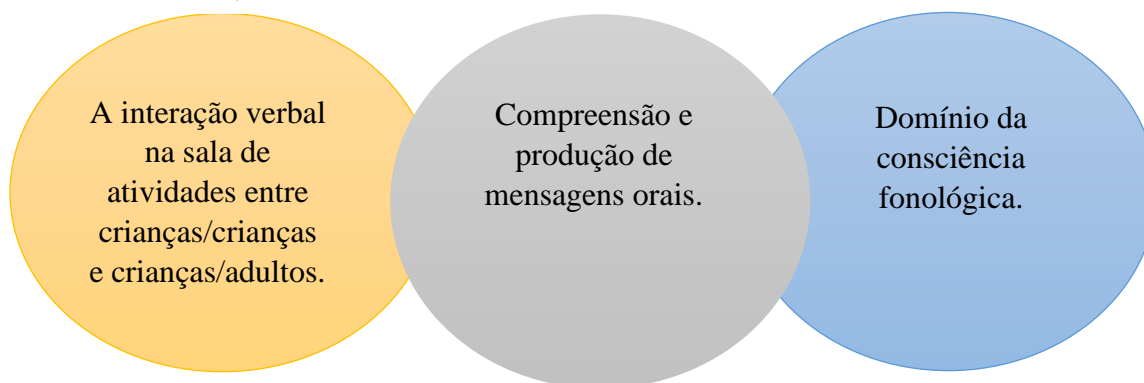
“Como fazer com que as crianças desenvolvam a linguagem oral e comunicação na Sala Violeta?”

5.2.3. Estratégias de Intervenção

Apointando à questão-problema identificada foram definidas três estratégias de intervenção, que potenciaram inúmeras atividades com o intuito de promover o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, das quais três serão explanadas neste relatório.

Figura 26

Estratégias de Intervenção



5.2.3.1. A interação verbal na sala de atividades entre crianças/crianças e crianças/adultos

Para implementar esta estratégia da interação verbal na sala de atividades entre crianças/crianças e crianças/adultos, realizou-se, em dois momentos, em dois dias distintos. Desta forma, apresento as atividades que mais se evidenciaram ao longo da prática pedagógica.

O conto das histórias

Destaco uma das atividades implementadas, ao longo da minha prática, e valorizada pela Educadora Cooperante e pelo grupo. O conto de histórias, foi, semanalmente, realizado às segundas, terças e quartas, em grande grupo, após os bons dias. Cada criança tinha a possibilidade de recontar as histórias, ordenadamente, uma vez que os livros apresentavam imagens salientes tornando-se mais lúdico.

Ressalto que esta atividade tinha o intuito de promover a interação verbal na sala de atividades entre crianças/crianças e crianças/adultos, ou seja, através da leitura e exploração dos livros as crianças interagiam entre si, como também com a equipa pedagógica. Permitiu, ainda, estimular a comunicação e audição de cada criança.

Como referem Silva et al. (2016) é essencial estimular a comunicação oral, uma vez que é através de situações de comunicação criadas pelo/a educador/a “(...) que a criança irá dominando a linguagem, alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e da comunicação que lhe permitam formas mais elaboradas de representação” (p. 62).

Esta atividade, foi dinamizada de diferentes formas. Isto é, após o reconto da história “A menina que não gostava de fruta, de Cidália Fernandes”, reconheceram quais eram os frutos que a menina da história não gostava e através da realização da espetadinha de frutos, as crianças descobriram novos sabores. Da mesma forma que a história “O bolo de maçã, de Dawn Casey”, o grupo realizou uma atividade de culinária, onde tinham de confeccionar um bolo de maçã, com a receita que constava no mesmo livro.

Durante a tarde realizou-se a atividade, um conto da história “A menina que não gostava de fruta”, seguiu-se um diálogo com as crianças sobre o livro, mais especificamente, uma conversa sobre as frutas que se encontravam na história. Durante o diálogo, as crianças identificavam os diversos nomes das frutas que constavam nas ilustrações. Após a interpretação das crianças, o nível de atenção das mesmas foi elevado. Mostrámos um saco de Pão-por-Deus contendo os frutos da época, realizei um diálogo com as crianças sobre esta festividade, mostrando os frutos que possuía, passámos as frutas pelas mãos de todas as crianças para sentirem o cheiro, o toque e a sua textura.

(Reflexão semanal, 25 de outubro de 2021)

Figura 27

Conto das histórias



5.2.3.2. Compreensão e produção de mensagens orais

De acordo com a estratégia implementada na Sala Violeta, pretendeu-se, como objetivo, a promoção da participação ativa e a expressão verbal das crianças que enfrentavam dificuldades, tal como promover o diálogo e a partilha entre as crianças.

A entrega da carta do Pai Natal

Esta atividade ocorreu em dois momentos distintos. Começámos por, em grande grupo, introduzir o tema Natal. As crianças exploraram os folhetos publicitários de supermercados para que escolhessem um brinquedo, ao seu critério. Posteriormente, o grupo recortou as imagens por si escolhidas para, depois, colar na carta do Pai Natal. No segundo momento, em grande grupo, fomos enviar a carta do Pai Natal aos CTT, que ficava situado em frente ao infantário.

Esta atividade decorreu de forma positiva, uma vez que, as crianças adoraram referenciar as suas prendas de Natal, ficando ansiosos por receber a resposta da carta do Pai Natal. Permitiu, ainda, promover o diálogo, relativamente, à escolha dos seus brinquedos na época Natalícia como também a participação ativa.

Durante a deslocação aos CTT as crianças entoaram canções – “Pinheirinho, pinheirinho”. Durante este passeio as crianças demonstraram felicidade, cumprimentavam as pessoas que passavam por eles e desejavam um Bom Natal. As pessoas reagiam bem e também respondiam de forma educada para eles.

(Reflexão semanal, 17 de dezembro de 2021)

De acordo com Silva et al. (2016), é importante reconhecer que o desenvolvimento da linguagem oral está, intrinsecamente, ligado ao interesse em comunicar, o que implica que as crianças se sintam ouvidas e tenham algo interessante a dizer. Além disso, é essencial ter cuidado, especialmente, em situações de grupo, para incluir as crianças que têm dificuldade em se expressar ou que, geralmente, não participam, ativamente.

É fundamental que o contexto da educação pré-escolar ofereça oportunidades que incentivem o diálogo e a partilha entre as crianças, com base nas suas vivências comuns.

Figura 28

Construção da carta do Pai Natal e a entrega aos CTT



5.2.3.3. Domínio da consciência fonológica

Destaco uma atividade que foi implementada através de uma leitura do pictograma simples sobre o Natal. Deste modo, foram realizadas diversas atividades relacionadas à leitura de vários pictogramas. Apresento, assim, uma atividade relacionada com o tema Natal.

Pictograma de Natal

Esta estratégia foi implementada com uma leitura do pictograma simples sobre o Natal. Durante a leitura das quadras da rima pedi às crianças para identificarem as imagens que se apresentavam nas rimas. Neste sentido, o grupo conseguiu identificar as imagens e repetiam as frases da rima, juntamente, com a estagiária. Saliento que este recurso é uma forma de trabalhar, em grande grupo, a sua linguagem oral e a comunicação.

Esta atividade correu bem, de uma forma positiva, pois eles conseguiram identificar as imagens representadas no pictograma e já tinham decorado as quadras da rima. Proporcionou, ainda, a promoção da consciência fonológica, sendo uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita. Ao trabalhar essa habilidade, estamos a proporcionar uma base sólida para o futuro sucesso na alfabetização e no domínio da linguagem escrita.

A estagiária mostrou ao grupo um pictograma simples sobre o Natal e fez a leitura, enquanto pedia às crianças para identificarem as imagens que se apresentavam na rima. Todos eles conseguiram identificar as imagens e repetiam as frases da rima, juntamente, com a estagiária. Este recurso é uma forma de trabalhar com o grupo a linguagem oral e a comunicação, visto que é uma aprendizagem a promover. Já se nota uma grande evolução através destes trabalhos de rimas, conto de histórias, etc.

(Reflexão semanal, 6 de dezembro de 2021)

Para Silva et al. (2016) é essencial que esta “consciência vai-se desenvolvendo, permitindo à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos” (p. 64). Neste sentido, cabe ao educador fazer propostas pedagógicas que envolvam diferentes processos e níveis de análise, de forma progressiva e, crescentemente, desafiadora, a fim de facilitar as aprendizagens das crianças.

5.2.4.1. Avaliação da implementação do projeto

Terminada a minha prática pedagógica, e apesar do projeto se ter dinamizado apenas ao longo de dois meses, constatei que, de um modo geral, as estratégias implementadas, realmente, potenciaram o desenvolvimento da linguagem oral, por parte das crianças da Sala Violeta. Neste seguimento, crê-se que as estratégias delineadas foram adequadas à questão, inicialmente, colocada, dado que as crianças conseguiram atingir um conjunto de competências e novas aprendizagens que lhes possibilitaram conhecer e compreender novos conteúdos, de forma envolvente.

De uma forma geral, considero que as estratégias colocadas em prática foram bem-sucedidas e que, apesar do desenvolvimento da linguagem oral representar um processo contínuo, as crianças revelaram ter adquirido as principais noções referentes à mesma. Nesta perspetiva, concluo com a ideia de que este projeto teve um papel determinante no desenvolvimento desta competência, o que será muito benéfico, para as mesmas, aquando do seu ingresso no 1. CEB.

5.3. Momentos de Aprendizagem

No decorrer da minha intervenção pedagógica foram desenvolvidas diversas atividades, de acordo com as temáticas selecionadas. Seguindo as diretrizes da Educadora Cooperante e da Orientadora Científica, assim como os critérios e objetivos específicos apresentados nas OCEPE, no Projeto Educativo de Escola (PEE) e no Plano Curricular de Grupo (PCG), foram elaboradas oito planificações e nove diários de bordo.

Seguidamente, serão apresentados três momentos de aprendizagem concretizados com as crianças da Sala Violeta. As atividades realizadas tiveram, como finalidade, proporcionar momentos de aprendizagem significativa e estimulantes para o grupo.

5.3.1. O Pão por Deus

Na primeira semana de ação pedagógica, iniciamos a nossa tarde com o conto da história “A menina que não gostava de fruta”, de Cidália Fernandes. Depois realizei um diálogo com as crianças sobre o livro, mais especificamente, uma conversa sobre as frutas mencionadas/descritas na história. Durante o diálogo, as crianças identificavam os diversos nomes das frutas que constavam nas ilustrações. Após a interpretação das crianças, o nível de atenção das mesmas foi elevado. Mostrámos um saco de Pão por Deus contendo os frutos da

época, realizei um diálogo com as crianças sobre esta festividade, mostrando os frutos que possuí, passámos as frutas por todas as mãos das crianças para sentir o cheiro, o toque e a sua textura. No final perguntámos a todos, de entre aqueles frutos, quais os que gostavam mais, registando as respostas delas no caderno. Depois mostrei-lhes os ouriços expliquei-lhes que dentro do ouriço nasce a castanha. Distribuámos os ouriços por todas as crianças, dialogamos sobre as suas características e sobre o toque questionando se achavam que os espinhos eram duros ou moles se o ouriço era grande ou pequeno. A maioria das crianças respondeu bem a estas questões sobre os ouriços.

Figura 31

Demonstração dos ouriços



Cantámos uma canção alusiva ao Pão por Deus, fazendo as pequenas paragens para ensinar a letra da canção, e as crianças esforçaram-se para cantar.

De seguida, pedi às restantes crianças para se sentarem e pedi-lhes para desenhar dois círculos na folha branca, através da visualização das castanhas, formaram conjuntos de 2, 3 e 4 castanhas na própria folha, com o intuito de as crianças contar as castanhas que se encontravam em cima da mesa. As crianças conseguiram identificar as castanhas grandes e pequenas, e compararam os tamanhos destas durante a observação.

Figura 32

Desenho dos círculos com as castanhas



No dia seguinte, durante o lanche das crianças, organizámos a mesa de trabalho no parque exterior, com os materiais precisos para a atividade - espetadinhas de frutas. Cantámos a música das boas tardes no parque exterior, realizámos um diálogo sobre as atividades dadas anteriormente, o grupo de crianças souberam interpretar a importância da história, com a verificação que comer as frutas é importante para a saúde. Depois pedi a colaboração e participação de quatro crianças junto à mesa onde se encontrava os materiais necessários para a realização das espetadinhas de fruta. Cada criança cortou as frutas aos quadrados com a orientação da estagiária, e as restantes crianças encontravam-se na área do tapete com os brinquedos.

Figura 33

Espetadinhas de fruta



Durante a atividade, as crianças não sentiram dificuldades em cortar as frutas com a faca, pois notou-se que o grupo era desenrascado e não tinham receio e medos de tocar na faca. Estavam felizes e motivados por criarem as suas espetadinhas de frutas, comeram as frutas da época, como o diospiro e a romã que nunca tinham provado e gostaram muito do sabor destas. Após o término das espetadinhas de frutas destas quatro crianças, pedi-lhes para lancharem no tapete e as outras crianças que se encontravam no tapete foram realizar as suas espetadinhas de frutas junto à mesa. Também não tiveram dificuldades em realizar a atividade. Notámos que é um grupo responsável e organizado.

Na última atividade da semana, cantámos a música das boas tardes no parque exterior e aproveitámos que uma criança festejava o seu aniversário para cantarmos os parabéns.

Pedi a todos para dar as mãos e formar um círculo, depois sentaram-se no chão, perguntámos quem é que conhecia as regras do jogo do anel, algumas crianças responderam que “*sim eu sei jogar*”, explicámos as regras do jogo em grande grupo, depois dêmos a

orientação exemplificando com uma criança. O material necessário para este jogo era uma castanha. As crianças ficaram motivadas e divertidas com este jogo, tanto que até houve uma criança que chorou, pois queria repetir o jogo e nunca mais chegava a vez dela. Explicámos a esta criança que todos teriam a sua oportunidade de jogar e esperar pela sua vez, ela ficou mais calma e tranquila.

Figura 34

Jogo do anel



No final do dia foi feito um diálogo com as crianças, em grupo, sobre as atividades realizadas, para que elas possam dizer as que gostaram mais e menos, fazendo-se o seu registo por escrito com a ilustração com lápis de cor pelas crianças. Uma criança desenhou a sua espetadinha de fruta, pois foi a atividade que gostou mais, e a outra criança desenhou a menina da história.

5.3.2. A caixa das surpresas de Natal

Na sexta semana de ação, logo pela manhã, preparei os materiais para atividade orientada que iria decorrer durante a manhã. Coloquei em cima da mesa, cola branca, purpurinas de várias cores, pincéis e um pano.

As crianças foram chegando à sala, e questionava-as se estava tudo bem com elas e se tinham dormido bem. Claro que algumas crianças pela manhã ficam ensonadas, foi logo necessário realizar algumas atividades para despertá-los. Reuni todo o grupo na área do tapete, cantámos a canção dos bons dias e eles fizeram o registo do quadro de presenças. Para cativar mais o interesse destas crianças, levei uma caixinha das surpresas e cantámos em conjunto a

canção da caixinha das surpresas. Dentro da caixa tinha os materiais para trabalhar na atividade orientada durante a manhã, eram os pendentos em formas de estrelas e árvores que tinham pintado na semana anterior. Faltava a decoração dos pendentos. Durante a conversa em grupo, questionei-os para que servia os pendentos, alguns responderam:

- *A estrela serve para colocar no topo da árvore de Natal;*
- *Os pendentos servem para colocar na porta do meu quarto.*

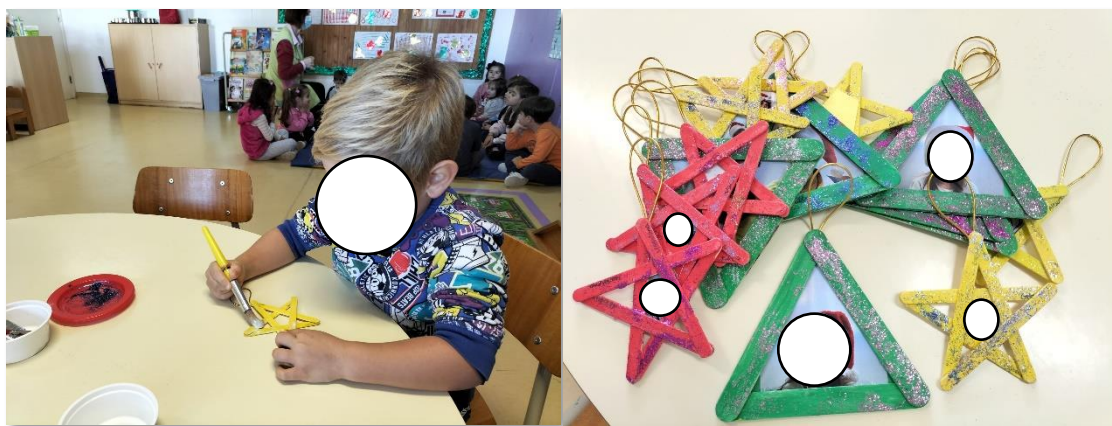
(Diário de Bordo, 15 de dezembro de 2021)

Cada criança teve oportunidade para escolher o seu pendente, alguns escolheram as estrelas e outros as árvores.

O objetivo desta atividade orientada foi dar às crianças a oportunidade de decorar os pendentos com purpurinas ao seu gosto. Elas ficaram maravilhados com a magia das purpurinas de várias cores. Algumas crianças gostavam de continuar no trabalho, mas como já tinham terminado, propus que fossem para as áreas da sala brincar.

Figura 35

Decoração dos pendentos de Natal



Na minha opinião esta atividade correu bem, dividi os grupos por várias áreas da sala, e comecei a trabalhar com aqueles que iam embora mais cedo.

Entretanto eles realizaram o reforço da manhã e depois foram para a rua brincar até à sua hora de entrada para a sala.

Quando entraram para a sala, a Técnica de apoio à Infância cantou várias músicas de Natal enquanto estava a terminar os trabalhos com as crianças, pois alguns pendentos teriam de ficar prontos até ao final da semana, pela razão de irem embora mais cedo para as férias de

Natal. O tempo é escasso e consegui com que as crianças terminassem os seus trabalhos. De seguida, as crianças tiveram a aula de educação de física na sala polivalente pois estava a chover e não conseguiram ir para a rua.

Após esta aula de educação física, tínhamos meia hora de tempo que tinha sobrado, aproveitei que os pendentos eram decorados com purpurinas, para a realização da decoração dos envelopes.

Pintaram os envelopes com cola branca e colaram uma árvore ou estrela, conforme o que cada um escolheu no momento. Depois de passarem a cola branca com purpurinas por cima da forma árvore ou estrela, retirámos as figuras e ficou o decalque do mesmo.

Figura 36

Decoração dos envelopes



Esta decoração do envelope teve mais cuidado com a seleção das cores das purpurinas para combinar com os pendentos. A educadora cooperante tinha me chamado atenção para fazer a combinação das prendas, em relação às cores das purpurinas do envelope com os pendentos. Na opinião dela, realiza os trabalhos com uma certa estética. Realmente, ela tem toda a razão, antes da atividade não tinha pensado dessa maneira e depois de ouvi-la fiz o trabalho de estética da melhor forma.

Para finalizar, a atividade correu tudo bem, as crianças adoram esta época natalícia e gostam de realizar qualquer trabalho de expressão plástica ou outro, porque este grupo é muito motivado e interessado. Estão sempre prontos para realizar as atividades propostas do dia. Querem sempre mais atividades, que por muitas vezes não dá devido ao tempo disponível.

5.3.3. Gincana de Natal

Na sétima semana de ação, depois do recreio, as crianças sentaram-se na área do tapete, cantámos a canção das boas tardes e fizemos o registo do quadro de presenças. Apesar de haver poucas crianças, eles teriam de pensar na sua responsabilidade de fazer o seu registo de presenças. Durante o lanche das crianças, fui até à sala esconder os chocolates de Natal para as crianças não verem onde estavam escondidos.

Expliquei ao grupo que íamos realizar o jogo da caça ao tesouro, pois como no período da tarde, as crianças iam embora mais cedo, optei para que esse jogo era o primeiro a realizar, assim todos participavam e levavam os chocolates para a casa.

Figura 37

Jogo caça ao tesouro



As crianças mostraram muita alegria e disposição para caçar os chocolates. Uma das crianças respondeu-me:

- Eu faço esse jogo em casa com a minha família.

(Diário de Bordo, 20 de dezembro de 2021)

De facto, quando o jogo começou, essa criança era a mais rápida e perspicaz a encontrar os chocolates em comparação aos restantes participantes. Quando encontrava, mostrava-me os chocolates, toda feliz. Durante o jogo, havia crianças mais rápidas do que outras a caçar o tesouro, mas uma delas começou a chorar porque não encontrava nenhum chocolate, tive de intervir e utilizando duas palavras-chaves: quente (perto dos chocolates) e frio (longe dos chocolates), mas mesmo assim a criança não chegou lá. Houve uma criança que encontrou um chocolate e deu à essa criança a dizer:

- *Ganhei, ganhei...*

(Diário de Bordo, 20 de dezembro de 2021)

Essa criança que tinha oferecido o chocolate mostrou-lhe bondade, notou-se uma grande interajuda entre eles. É um grupo generoso e prestável.

Por fim as crianças encontraram todos os chocolates que estavam escondidos na sala, sentaram-se, e fizeram a merenda da tarde, comeram os chocolates todos e beberam água. Aproveitei neste momento que apesar de ter havido crianças que tinham encontrado mais chocolates que outros, teriam de partilhar por todos os que estavam presentes. Foram buscar pratinhos vermelhos da área da casinha e dividiram os chocolates por todos de forma igual, e colocaram em cima dos pratinhos juntamente com a sua água.

O grupo estava todo feliz por estarem a comer as suas guloseimas que tanto gostam. De repente foram quase todos embora, só ficou duas crianças. Então de seguida, dei oportunidade a eles dois para realizar dois jogos que fazia parte da gincana. O primeiro jogo era colocar-se dentro da saca e saltar para a frente até onde estava o alguidar cheio de bolas de Natal e trazer as bolas e colocar dentro do outro alguidar que estava vazio. Durante o jogo as crianças riam por estarem a saltar dentro de uma saca de batatas, pois nunca tinham feito isto antes e tinha sido a primeira vez. Fiquei feliz por saber que tinha sido a primeira pessoa a colocar esta experiência na prática da vida destas duas crianças. O segundo jogo era a colher com a bola de Natal, exemplifiquei para eles entenderem qual era a intenção do jogo. As crianças levaram a colher com a bola de Natal até a uma certa distância, onde estavam os alguidares, colocaram a bola de Natal dentro do alguidar e depois iam buscar outra bola, até terminar de retirar as bolas todas do alguidar e encher o outro alguidar.

Figura 38

Jogos com elementos de Natal



Em suma, as crianças adoraram os jogos planeados para esse dia, ficaram felizes por brincarem de uma forma educativa, mas também lúdica. Era esse o meu objetivo, como era na última semana antes da interrupção do Natal. Na opinião da educadora cooperante, referiu que seria interessante repetir esta atividade para depois das férias de Natal para que todos participassem, pois eles iriam gostar destas atividades.

5.4. Projeto com a Comunidade Educativa: O Natal é de todos⁴

O Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido por dois estagiários do Infantário “O Carrocel” da Nazaré. Este resultou de uma sugestão, por parte das educadoras cooperantes e da direção do estabelecimento educativo.

No âmbito deste projeto, foi-nos proposto a apresentação de uma peça de teatro, alusiva à época natalícia, e uma receita do bolo de salame de chocolate, uma vez que todos os anos é dinamizada uma peça de teatro pela equipa pedagógica. No primeiro momento de convívio foi apresentada a peça, no respetivo ano em que foi desenvolvida a prática pedagógica, intitulou-se “A dieta do Pai Natal” e foi apresentada a três salas desta instituição. No segundo momento de convívio foi feita a realização do bolo de salame de chocolate com as salas distintas, a sala violeta e a sala vermelha.

Todo o processo de preparação e posterior apresentação foi elaborado pelos estudantes estagiários, desde a organização e planeamento do enredo e do cenário, a redação do guião, a seleção dos aparelhos tecnológicos e gravações e a escolha adequada do vestuário e acessórios. No que diz respeito à confeção do bolo de salame de chocolate, optámos por este bolo, por ser uma iguaria muito apreciada pelas crianças.

Neste projeto, destaca-se a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, onde é referenciado que a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva, et al., 2016, p. 53).

⁴ O presente Projeto com a Comunidade Educativa foi desenvolvido pelo grupo de dois estagiários que realizavam o estágio na Instituição Educativa.

Figura 39

Apresentação da peça de teatro “A dieta do Pai Natal”

**Figura 40**

Realização da confeção do bolo de salame de chocolate com as duas salas



5.5. Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala Violeta

A reflexão final da Prática Pedagógica I, desenvolvida em contexto de EPE, tem, como finalidade, retratar todo o percurso e as experiências vivenciadas na Sala Violeta.

Começo por revelar o meu receio e insegurança no desenvolvimento de uma ação pedagógica ajustada ao grupo de crianças, uma vez que o período de observação se revelou insuficiente para a recolha e análise das características e interesses das mesmas.

Sendo a educação o ponto de partida para a transformação da sociedade, os processos de observação visam melhorar o papel interventivo do educador na sua ação. Assim, a

observação caracteriza-se pelo seu naturalismo e segundo Aires (2011) “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contato direto com situações específicas” (p. 24).

Segundo Silva et al., (2016), “há diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou dimensão do grupo” (p. 24). Neste sentido, o conhecimento das características do grupo constitui uma mais-valia nas interações com os mesmos.

O primeiro grande desafio foi encontrar uma estrutura para a planificação com uma organização possível, uma planificação mutável e enquadrada na rotina das crianças. O educador necessita de planificar, sendo um documento que serve de apoio à sua intervenção pedagógica, uma vez que a planificação

assume um papel essencial, na medida em que leva a uma reflexão cuidadosa do educador sobre as atividades que vai realizar com o grupo de crianças, reflexão essa que permite sempre interrogar-se em função dos resultados e dos processos vivenciados. Isto pressupõe uma autocrítica, constante, para, numa permanente busca, melhor a sua ação (Secretaria Regional de Educação e Ciência Pré-Escolar e Avaliação, 2008, citado por Lage, 2010, p. 30).

Um outro desafio, foi a introdução de novas temáticas e a exploração das mesmas, de modo a explicá-las, para o grupo, de forma coerente. Procurei, desde sempre, seguir a linha da Educadora com o intuito de não fugir um pouco à realidade conhecida pelas crianças.

Todas as atividades planeadas tiveram um seguimento lógico e apresentavam uma estrutura flexível de maneira a satisfazer as necessidades de todas as crianças. Tentei sempre desenvolver atividades em que as crianças tivessem um papel ativo, sendo responsáveis pelo desenvolvimento da sua aprendizagem.

Por vezes, no que respeita à articulação entre a planificação e a atuação, na minha opinião, não foi conseguida na totalidade, uma vez que planifiquei muitas atividades e não tive uma boa previsão do tempo que demoraria em cada uma.

Entre cada intervenção, procurei sempre o feedback da minha Educadora Cooperante para que soubesse os diversos aspetos a considerar e a melhorar.

Ao longo das intervenções, destaco, como importante, refletir, quando a Educadora Cooperante não estava presente na sala à hora de início das atividades, sendo eu a responsável pela orientação das atividades, prosseguia com a rotina, tendo iniciativa para iniciar as atividades.

Torna-se, assim, fundamental destacar a importância de refletir sobre a ação pedagógica, visto que, semanalmente, eram realizadas reflexões críticas com a finalidade de melhorar e adequar as atividades ao grupo.

Um outro aspecto menos positivo, que considero importante refletir, não houve contato com os pais das crianças devido à situação pandémica, as crianças eram recebidas pela porteira e iam acompanhadas pela mesma até à sala.

Na minha opinião são importantes os laços e as interações entre as crianças e os pais, neste sentido o educador tem um papel fundamental, uma vez que

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (Silva, I. L. et al, 2016, p. 28).

Durante o desenvolvimento da minha prática e das reflexões semanais, pude observar uma evolução significativa, no que diz respeito à participação nos diálogos, em grande grupo. Embora a grande parte do grupo se revelar participativa, algumas crianças apresentavam, inicialmente, timidez ao falar diante do grupo, mas foi possível notar uma melhoria progressiva na sua participação e interação com o grupo.

Considerando a valorização dos interesses e necessidades das crianças, as estratégias estabelecidas no Projeto de Investigação-Ação foram capazes de promover momentos de diferenciação pedagógica, uma vez que, nem todas as crianças, desenvolviam as mesmas atividades dado se encontrarem subdivididos em pequenos grupos. De acordo com Cohen e

Fradique (2018) a diferenciação pedagógica refere-se à prática de atividades/estratégias de ensino, para atender às diferenças e necessidades dos alunos, a fim de permitir que eles alcancem as metas de aprendizagem estabelecidas para a Educação Pré-Escolar.

Dada a divisão do grupo em subgrupos, tornou-se possível promover uma aprendizagem cooperativa entre as crianças, uma vez que estas tinham a possibilidade de trabalhar em cooperação com os colegas, assim como partilhar as suas opiniões, debater e refletir. Neste sentido e tal como refere Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa baseia-se em “um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal como que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 3).

De uma forma geral, esta experiência foi, extremamente, enriquecedora por tudo o que vivenciei. Ser educador é uma profissão desgastante, mas muito gratificante. Houve coisas que não correram tão bem quanto o esperado. Talvez se tivesse hipótese de voltar atrás, tivesse melhorado a minha prestação, mas apesar de tudo, tenho consciência que tentei dar sempre o meu melhor, fiz e agi de acordo com o que achei ser o mais correto, no momento. Muitas vezes, terminei as minhas intervenções com alguma tristeza por sentir que não tinha corrido como pretendia, prejudicando-me a mim e de certo modo as crianças, mas, por outro lado, após algumas reflexões, entendi que estava ali para experimentar e observar, tendo a oportunidade de ser eu a conduzir e testar quais os melhores métodos. Nada é mais importante, na construção desta profissão, do que estar em constante reflexão, de modo a conhecermo-nos, e sabermos o que temos de introduzir ou alterar, nas nossas práticas pedagógicas. Segundo Vieira (2011), “A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal”. Assim, ainda há imensos aspetos a ter em conta, mas sinto que de uma intervenção para outra, fui conseguindo melhorar o que correu menos bem.

Ao longo desta experiência poderia ter adotado uma postura e uma metodologia mais centrada na criança, sendo esta, o agente da sua aprendizagem, afastando-me ainda mais do modelo tradicional e transmissivo. De acordo com o Formosinho (2013), “a pedagogia transmissiva concebe a criança como essencialmente um ser passivo, um aluno mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem,” como também é “centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (p. 17).

Destaco que a minha prática não se assemelhou a uma pedagogia transmissiva. Como tal, em determinadas atividades, o foco foi a criança, como agente da sua aprendizagem, isto é,

a protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, em que foi dada oportunidade de ser ouvida e de participar, ativamente, nas decisões relacionadas com o processo educativo que tinham influência na sua vida e no seu desenvolvimento (Silva et al., 2016).

Deste modo, ao refletir sobre a minha prática, considero que tentei sempre melhorar os aspetos menos bons, refletindo e ajustando a minha ação pedagógica. É importante destacar que, no início, senti-me desconfortável e insegura, tanto com as crianças, como com a equipa da sala, sendo visível a minha insegurança. No entanto, admito que, no decorrer do estágio, houve uma melhoria significativa na minha forma de estar perante as crianças, tornando-me mais segura e mais à vontade, no decorrer da minha ação pedagógica.

Em toda a PP I, procurei adaptar as minhas estratégias através de materiais diversificados, nomeadamente, histórias gravadas, para captar a atenção das crianças. Além disso, explorei a realização de pequenas dramatizações, nas quais utilizei fantoches, proporcionando um elemento lúdico e interativo. Também integrei jogos com canções, que permitiram às crianças movimentarem-se, livremente, durante as atividades. Foram também utilizadas diversas técnicas de pintura, nomeadamente, a técnica do carimbo e da digitinta. Tive oportunidade de realizar estas atividades no exterior, para que as crianças tivessem outro tipo de ambiente de aprendizagem.

No que diz respeito à gestão do tempo, procurei seguir sempre a rotina diária estabelecida na sala de atividades, conhecida pelas crianças, que era familiar a estas e na qual elas reconheciam os momentos que se sucediam. Ao planear as atividades educativas, tentei desenvolvê-las, de forma simples e calma, respeitando o ritmo e a vontade de cada criança.

Capítulo 6 – Prática Pedagógica II – 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Prática Pedagógica II (PP II), desenvolvida no 2.º ano de escolaridade do 1.º CEB, decorreu no segundo semestre do ano letivo 2021-2022. Desta forma, a intervenção pedagógica desenrolou-se ao longo de nove semanas (de segunda a quarta-feira), com uma carga horária de cinco horas, entre 14 de março e 31 de maio de 2022, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Este capítulo, tem como objetivo apresentar e refletir, criticamente, sobre a práxis desenvolvida.

6.1. Caracterização da Instituição⁵

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (figura 41) é um estabelecimento de ensino público, que se encontra situada na Avenida do Colégio Militar, Nazaré (edifício principal), na freguesia de São Martinho, no Concelho do Funchal.

Figura 41

EB1/PE e Creche da Nazaré



Nota. Retirado de: <https://ecoescolas.abae.pt/plataforma/index.php?p=schoolpage&id=1424>

⁵ A informação aqui mencionada foi retirada do PEE da EB1/PE e Creche da Nazaré (2020-2024).

Esta instituição é composta por rés-do-chão, primeiro piso e ainda outros espaços, nomeadamente, um campo polidesportivo, dois pátios semicobertos, um parque infantil, uma horta pedagógica, uma sala de Professores/Educadores, uma secretaria, um gabinete de direção, uma sala de Educação Pré-Escolar, uma sala TIC, uma sala de inglês, uma sala de expressão musical e dramática, uma sala de expressão plástica, duas salas de estudo, uma reprografia, um refeitório e um salão polivalente.

Esta escola funciona em regime de escola a tempo inteiro, das 8h15 às 18h30, com Aulas Curriculares, Atividades de Enriquecimento Curricular e Ocupação de Tempos Livres, integrando o Pré-Escolar.

Além disso, tem como população escolar de 232 alunos, sendo 211 do 1.º Ciclo organizados em 12 turmas e um grupo de Pré-Escolar com 21 crianças.

6.2. Caracterização da Sala: O espaço e o tempo na sala do 2.º C

A sala de aula, onde se realizou a maioria das atividades, é um espaço grande, mas com pouco espaço para os alunos circularem à volta da sala, tem muita luminosidade natural e está bem equipada com materiais como um quadro interativo, dois quadros de giz, três quadros de cortiça para a exposição de trabalhos, quatro armários como arrumação de livros e cadernos dos alunos bem como os materiais das professoras. Esta sala é usada também por outra turma do 4.º ano.

Figura 42

Sala da Turma 2.º C



A sala descreve-se por ser ampla, dispendo de duas janelas grandes (figura 43) na sua lateral direita (colocando-se de costas para o quadro), proporcionando uma boa iluminação.

Figura 43

Lateral direita da sala do 2.º C



Na lateral esquerda da sala, logo à entrada, existia uma pequena estante com livros e trabalhos realizados pela turma, a serem utilizados e consultados quando necessário (figura 44).

Figura 44

Recursos da sala do 2.º C



A sala possuía vários armários para arquivo dos cadernos, capas, manuais escolares e materiais coletivos imprescindíveis à concretização das atividades. Nos cacifos eram, ainda, guardados recursos lúdicos pedagógicos, protegidos com cadeados (figura 44).

6.3. Os alunos da turma do 2.º C: Breve Caracterização da Turma

A turma do 2.º ano C é constituída por 19 alunos sendo que 10 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. De um modo geral, o

grupo é ativo, participativo, empenhado e curioso. Apresenta um nível de desenvolvimento cognitivo satisfatório, porém existe quatro alunos que necessitam de um maior acompanhamento beneficiando de medidas universais e seletivas.

No que diz respeito aos pontos fortes, esta turma demonstrou muita motivação e empenho, na realização das tarefas propostas. Os alunos eram bastante cooperantes entre pares e colaborativos com os membros da comunidade escolar. Revelavam espírito de solidariedade e de partilha, manifestando preocupação sempre que algum colega se esquecia do material escolar. No geral, os alunos eram bastante participativos, autônomos e aplicados, tanto na escola, quanto em casa. Porém, em conversas informais, com a professora cooperante, destacou-se a necessidade de promover o gosto e prazer pela leitura e escrita.

Relativamente, aos pontos fracos, a turma apresentava alguns alunos que se distraíam ou se desconcentravam com alguma facilidade, sendo necessário chamá-los, constantemente, à atenção. Entretanto, respeitavam as regras estabelecidas.

No que concerne à gestão do tempo e rotina do 2.º C, as atividades da componente curricular iniciavam-se pelas 8h15 e terminavam pelas 13h15, como é possível observar na figura 45.

Figura 45

Horário da turma do 2.º C

Horário – 2.ºano C			
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8h15 – 8h45	Português/Cidadania e Desenvolvimento	Matemática	Português
8h45 – 9h15			
9h15 – 9h45			
9h45 – 10h15			
10h15 – 10h45	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo	Apoio ao estudo
10h45 – 11h15		Intervalo	
11h15 – 11h45	Matemática	Estudo do meio	Inglês

Ação	Operacionalização das estratégias										
Reflexão	Recolha e análise de dados										

6.4.1. Enquadramento do problema

Quando comecei a minha prática pedagógica no 2.º C e, após as duas semanas de observação, deparei-me com desafios e refleti sobre algumas questões importantes: *Como é que poderei motivá-los a ler? Como é que posso ajudar os alunos a desenvolverem a escrita da forma eficaz?* Estas, e outras questões, surgiram ao longo da minha ação.

Durante a minha observação participante e em conversas informais com a Professora Cooperante, percebi que os alunos apresentavam dificuldades na escrita e na leitura.

No primeiro ciclo do ensino básico, a disciplina de português permite aos alunos desenvolverem, ao longo de níveis, progressivamente, mais exigentes, algumas competências em domínios como: a compreensão do oral, expressão oral, a leitura, a educação literária, expressão escrita e o próprio conhecimento explícito da língua. No âmbito da leitura, inferem as Aprendizagens Essenciais, articuladas com o Perfil dos Alunos, que “pretende-se que os alunos se familiarizem e contactem diariamente com a literatura de referência, a partir do qual poderão desenvolver capacidades de apreciação” (Aprendizagens Essenciais, 2018).

Sim-Sim (2009) afirma que ler é compreender o que está escrito, pois a leitura, numa língua de escrita alfabética “exige a conversão de padrões visuais (letras/conjunto de letras) em padrões fonológicos dessa língua” (p.9).

Com base nas observações realizadas e na identificação das dificuldades na escrita e na leitura, foram delineadas estratégias de intervenção com o objetivo de promover o interesse e gosto pela aprendizagem dos diversos conteúdos, além de desenvolver as competências previstas nas AE do 2.º ano e no PASEO.

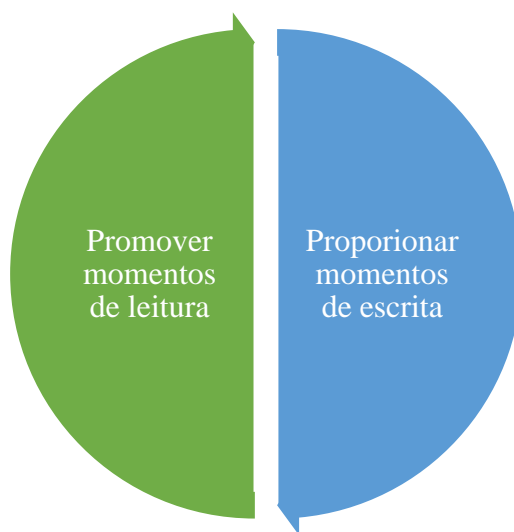
6.4.2. Questão de Investigação-Ação

Com base nas semanas de observação, constatei que havia alunos que não sabiam ler e escrever da forma correta, deparei que não reconheciam as vogais e os ditongos. Nesta sequência, no primeiro mês de estágio formulei uma questão-problema, sendo esta:

“Como potenciar as aprendizagens dos alunos do 2.º C na leitura e a escrita?”**6.4.3. Estratégias de Intervenção**

Desde o início da minha intervenção pedagógica, o meu principal objetivo foi motivar os alunos a enfrentar os obstáculos da leitura e da escrita, promovendo uma aprendizagem significativa e ativa. Segundo Sim-Sim (2009) “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (p. 12). Neste sentido, o aluno deve ser capaz de reconhecer, primeiramente, as letras do alfabeto e o seu respetivo som para saber ler.

Desta forma, delinearam-se duas estratégias com o objetivo de responder às necessidades dos alunos (figura 47).

Figura 47*Estratégias de Intervenção*

A primeira estratégia é referente à relação entre a leitura e a escrita sendo, que a leitura influencia o desempenho na produção escrita, e da mesma forma, a prática da escrita pode influenciar o desempenho na leitura (Duarte, 2013). A segunda estratégia pretende-se estimular a criatividade dos alunos, levando-os a escrever de forma prazerosa, ao longo da minha ação pedagógica.

Um dos objetivos presentes no currículo do 1º ciclo é o de “utilizar a leitura com finalidades diversas” (Aprendizagens Essenciais do Português). Assim sendo, a aprendizagem

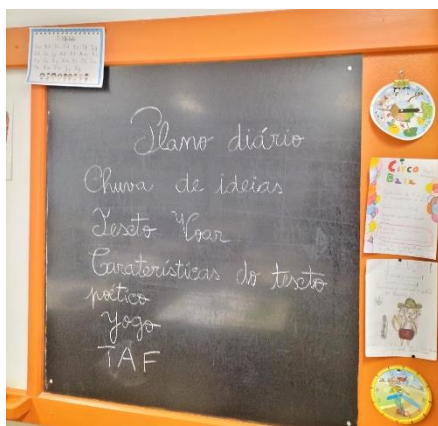
da leitura é fundamental para o sucesso e o desempenho do aluno, como futuro cidadão responsável e crítico. Todavia, deve-se respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno e o seu nível de adaptação ao nível escolar.

6.4.3.1. Promover momentos de leitura

Em todas as aulas iniciava-as com a exploração do plano diário (figura 48), escrevendo no quadro, a giz, e conforme, fossem realizadas as etapas ao longo da manhã riscava do quadro para que ficassem a saber o que ainda faltava trabalhar.

Figura 48

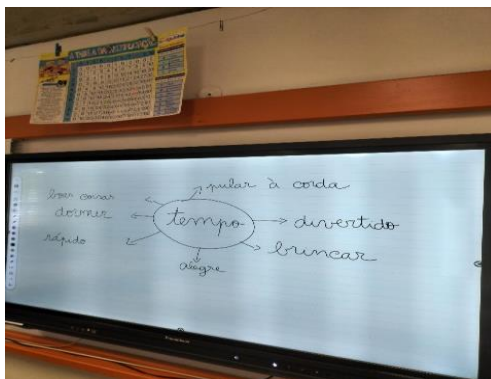
Plano diário



No primeiro momento foi realizado uma atividade explicando aos alunos que, por vezes, os adultos dizem a expressão “o tempo voa”, questionando-os se já tinham ouvido esta expressão e dialogar sobre a mesma. Neste sentido, os alunos elaboraram uma chuva de ideias (figura 49).

Figura 49

Chuva de ideias sobre “o tempo voa”

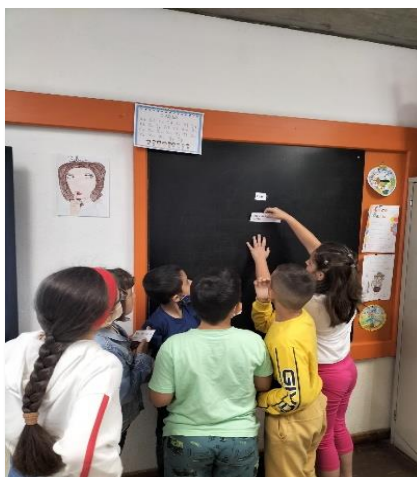


Posto isto, os alunos abriram o manual de português na página 146 para lermos o poema “Voar”, lembrando os conhecimentos da poesia. Depois procedemos à leitura do poema através da seguinte estratégia leitura “pipoca” – um aluno começa a leitura do poema. Depois de ler uma frase do poema, ou seja, um verso, diz “pipoca” e escolhe outro aluno. Esse aluno prossegue a leitura a partir do ponto em que o colega parou, como por exemplo leitura "pipoca".

Após esta fase, os alunos procuraram as partes do poema, debaixo da mesa, escondidos e pedi para virem à frente. Esses alunos escolhidos foram os que têm mais dificuldades e ordenaram, entre todos, o poema e colocaram, no final, o título no quadro de giz com bostik (figura 50).

Figura 50

Identificação das partes do poema



De seguida, esses alunos leram o poema para toda a turma e identificaram as palavras que terminam de forma igual e as que rimam. Os alunos escreveram, no caderno, de português as palavras identificadas como por exemplo – balão, avião, foguetão, tostão e ilustraram esse objeto ao lado da palavra, no caderno.

Foi proposto um jogo – aqui vai uma barquinha, que consiste na passagem de um barco de papel pelas mãos dos participantes. O jogador que tiver o barco na mão diz a seguinte frase: «Aqui vai uma barquinha carregadinha de...» e completa a frase com uma palavra que rime. O barco é passado ao jogador seguinte que repete a frase, substituindo a palavra dita pelo jogador anterior por outra palavra que rime com a dita, anteriormente. Perde o jogador que disser uma palavra dita anteriormente ou que não pertença ao conjunto. O procedimento é o mesmo até se esgotarem as hipóteses, como podemos ver no exemplo (figura 51).

Figura 51

Jogo – Aqui vai uma barquinha carregadinha de...



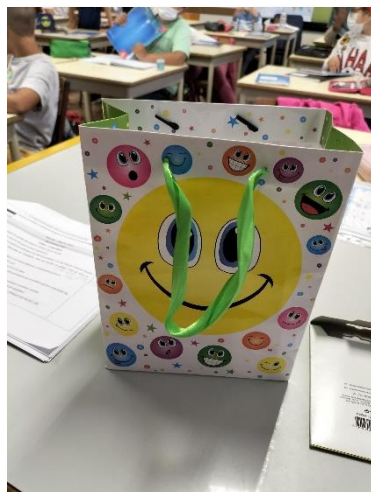
Neste alinhamento, os alunos perceberam bem as regras do jogo e os exemplos das palavras que foram dizendo, ao longo do mesmo, como: gulosa, gostosa, mimosa, etc...

Posteriormente, expliquei-lhes a diferença entre um autor(a) e um poeta/poetisa do poema, que neste caso era uma poetisa.

No final dessa manhã, exploraram o poema através da TAF – Tirar do Saco (figura 52): os alunos colocaram a mão dentro do saco e tiraram um cartão com uma questão escrita e respondiam, verbalmente. Assim sendo, com alguns alunos, foi necessário adaptar a técnica às necessidades do grupo, portanto, aqueles alunos que sentiram mais dificuldades em ler a questão tiveram o meu auxílio. Depois do aluno ler e responder, escolheram o próximo colega para retirar a questão e assim, sucessivamente. Esta atividade só terminou quando todas as questões foram respondidas.

Figura 52

TAF – Tirar do saco



6.4.3.2. Proporcionar momentos de escrita

Em grande grupo relembramos o que tínhamos trabalhado no dia anterior sobre o texto “Voar”, salientando as características do texto poético, quem tinha escrito o poema, quais eram as palavras que rimavam no mesmo. Durante esse momento, pedi a dois alunos, que me dissessem uma palavra que rimasse com “pensamento” e “depressa”, mas demoraram imenso tempo para responder e tive de intervir para ajudá-los.

Após a leitura, por parte dos alunos, pedi-lhes que rodeassem todas as formas verbais presentes na poesia. Ainda surgiram dúvidas pelos alunos para saber o que significa o verbo, explicando-lhes que o verbo é o que pratica uma ação. Depois pedi que todos me dissessem quais eram os verbos para rodear no texto do quadro interativo, lá iam dizendo (voou, vai, irão, voar, tenho).

Relativamente, ao jogo de identificação dos tempos verbais (figura 53): foram distribuídas formas verbais (ficou-fica-ficarão) em tiras de cartolina que foram colocadas, adequadamente, nas colunas do respetivo tempo verbal. Na verdade, só participaram no jogo aqueles alunos, com mais dificuldades, enquanto os restantes alunos explicavam de forma correta quanto estes (mais dificuldades) erravam no jogo. Esta parte do jogo foi, praticamente, orientada pelos alunos, seguindo as minhas regras.

Figura 53

Jogo de identificação dos tempos verbais associado às linhas do tempo



Após esta fase, pedi que observassem as formas verbais “voou, vai e irão” para que associassem às linhas do tempo (hoje, agora, neste momento/ontem, anteontem, no ano passado/amanhã, depois de amanhã). Com estes três exemplos destas formas verbais pedi que todos escrevessem uma parte do poema:

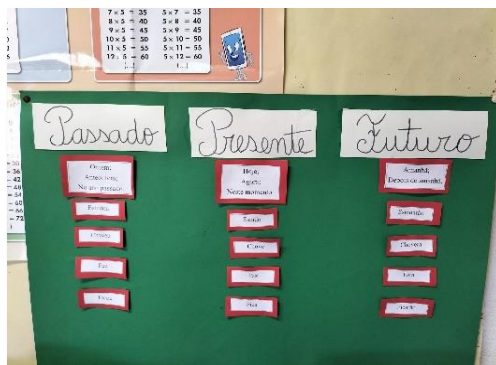
Meu avô voou num balão.

Meu pai vai de avião.

Meus irmãos irão num foguetão.

Figura 54

Cartaz do jogo fixado na sala do 2.º C



À medida que eles iam escrevendo o poema, fui distribuindo um cartão dos pronomes pessoais. Pedi, em grande grupo, que todos os alunos com o recurso aos cartões dos pronomes pessoais que substituíssem a parte sublinhada (sujeito) pelo pronome mais adequado. Ainda surgiram algumas dúvidas pelos alunos, com dificuldades, e tiveram a minha orientação, sendo que estes alunos ainda não sabem ler o que dificulta também alguma parte do trabalho do professor. Sabendo que é necessário ter algum apoio na escola, depois das aulas, para aprenderem a ler o quanto antes.

Depois destes exercícios pedi que os alunos me dessem exemplos de frases escritas no passado/presente/futuro com a mesma frase mudando outros tempos verbais. Os seguintes exemplos foram:

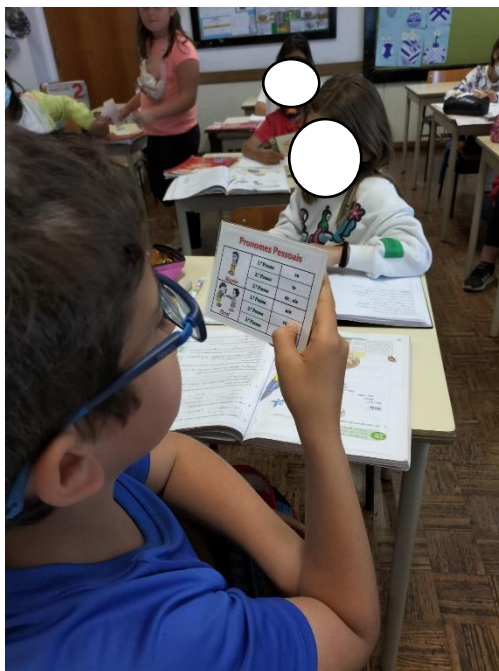
Ontem comi um gelado.

Agora estou a comer um gelado.

Amanhã comerei um gelado.

Figura 55

Cartaz dos pronomes pessoais



No final desta componente curricular os alunos resolveram a ficha 40 e 41 do caderno de atividades de português.

6.5. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP II, desenvolvida com a turma do 2.º C, planificou-se diversas atividades, tendo por base as AE e o PA. Além disso, importa referir que levamos em consideração o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Curricular de Grupo (PCG), resultando num total de três planificações. É importante ressaltar que todas as atividades foram realizadas seguindo as orientações dadas pela orientadora científica e pela professora cooperante.

6.5.1. Português

Iniciámos a nossa aula com a canção dos bons dias. Seguidamente, começámos um diálogo sobre o vento, lembrando os conteúdos abordados na aula anterior de Estudo do Meio. Neste sentido, solicitei aos alunos que indicassem algumas utilidades do vento, tendo em conta os exemplos do nosso quotidiano, como por exemplo: secar a roupa, abrir a janela, como também alguns desportos como a vela, windsurf. Além disso, também abordámos os aspetos em que o vento poderia ser desagradável. Durante a aula, os alunos estiveram a explorar

o título do texto “Era uma vez...o vento”, de Regina Gouveia através da projeção do quadro interativo. Realizei a leitura expressiva do texto poético, incentivando aos alunos a acompanharem a leitura com o dedo indicador, criando assim uma preparação para a leitura e uma maior conexão com o texto.

Na minha percepção, a maioria dos alunos demonstraram mais motivação e interesse pela leitura, visto que talvez muitos deles praticaram a leitura durante as férias da Páscoa e também estiveram a preparar-se para as provas de aferição.

Após a leitura expressiva realizada por todos os alunos, exploramos a estrutura do texto poético, lembrando os versos, estrofes e as quadras. Nesse contexto, solicitei aos alunos que sublinhassem as palavras que desconheciam, a fim de identificar as mesmas no dicionário. Alguns alunos manifestaram desconhecimento das seguintes palavras:

- *Vendaval;*

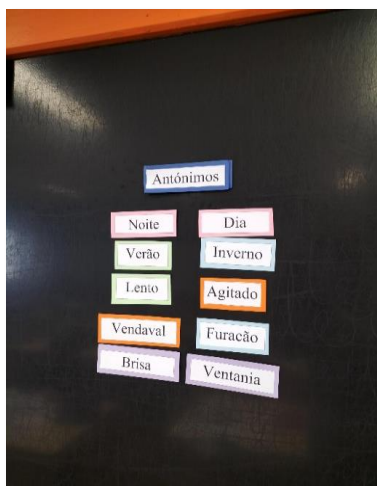
- *Brisa;*

- *Furacão.*

(Diário de Bordo, 27 de abril de 2022)

Figura 56

Palavras antónimas do texto “Era uma vez ... o vento”.



Recorri a alguns alunos para lerem em voz alta o conceito dessas palavras e, posteriormente, registaram no seu caderno de português. Ao longo da aula, expliquei-lhes, oralmente o significado das palavras sinónimos e antónimos. De seguida, registei, no quadro interativo, para que todos copiassem e registassem nos seus cadernos, dando exemplos de sinónimos e antónimos. Com isto, solicitei aos alunos que identificassem no texto poético todas

as palavras que apresentassem antónimos e sinónimos, e incentivei-os a sublinhá-las no próprio texto. Posteriormente, para facilitar a visualização, registei essas palavras ditas pelos alunos no quadro interativo, sublinhando-as como referência para todos. Alguns alunos apresentaram dúvidas em relação às palavras antónimas encontradas no texto poético. Para ajudá-los a compreender melhor, utilizei tiras de cartolina com as palavras antónimas correspondentes. Expliquei, oralmente, o significado dessas palavras antónimas e mostrei visualmente como elas se relacionam entre si, utilizando as tiras de cartolina como um recurso didático para auxiliar na compreensão.

Após essa explicação, os alunos registaram nos seus cadernos todas as palavras antónimas que foram identificadas no texto poético. Durante a aula, os alunos dedicaram-se à resolução dos exercícios presentes na ficha de trabalho do Manual de Português. Eles ficaram concentrados na realização desses exercícios, aplicando os conhecimentos adquiridos e praticando as habilidades relacionadas ao conteúdo abordado.

Para finalizar, esta manhã, os alunos estiveram envolvidos no jogo – jogo dos contrários. Assim, neste jogo, eles tiveram a oportunidade de praticar e aplicar o conteúdo acerca dos antónimos, consolidando o conhecimento adquirido através de uma forma lúdica. As regras do jogo foram as seguintes: distribuí dezanove cartas pelos alunos, relativamente, a nove situações antagónicas (por exemplo: baú aberto e baú fechado). Convidei um aluno a vir ao quadro que mostrou a sua carta e questionou quem possuía a carta com o antónimo daquela palavra. O jogo (figura 57) consistia em identificar e associar os pares de palavras opostas, incentivando a compreensão dos antónimos de maneira interativa e participativa.

Figura 57

Jogo dos contrários



A dupla esteve junta no quadro e, conhecidas as duas palavras, registaram nos seus cadernos cada uma das palavras. Desta forma, os registos nos cadernos permitiram, aos alunos, a oportunidade de consolidar a aprendizagem dos antónimos. Neste sentido, considerei relevante abordar também os sinónimos de algumas palavras do jogo. Na visão dos alunos e da estagiária, essa estratégia despertou um grande interesse e entusiasmo, pois, representou uma abordagem diferenciada, em relação às atividades habituais. Deste modo, a didática deste jogo despertou o interesse dos alunos em relação à disciplina de português, a ponto de eles desejarem jogar, novamente. Infelizmente, não foi possível repetir o jogo devido à falta de tempo.

6.5.2. Matemática

Na sexta semana de intervenção, realizámos um diálogo, em grande grupo, para relembrar os sólidos geométricos a partir da demonstração dos sólidos geométricos em madeira, identificando a pirâmide, cone, cubo, paralelepípedo, cilindro e a esfera. Neste sentido, pedi aos alunos que distinguíssem os poliedros e não poliedros a utilizar, corretamente, os termos «vértices», «aresta», «face». Depois desta introdução, realizámos a ficha 35 do caderno de atividades, os alunos não sentiram dificuldades na resolução desta ficha, incluindo aqueles alunos com dificuldades, pois, era a contagem dos sólidos geométricos e escreviam a frequência absoluta.

Depois desta fase, dialoguei, em grande grupo, sobre a noção de que as pessoas, animais e objetos ocupam um lugar no espaço e que esse espaço é o seu volume. Neste sentido, dando exemplos de objetos reais que tinham na sala, bem como o estojo cheio de cores, tinha volume e ocupava espaço, assim como a mochila também.

Entretanto, pedi a colaboração de dois alunos para irem ao wc e encher três copos de água até 200 cc, enquanto estava a preparar a mesa com os materiais necessários para a experiência. Realizei esta experiência para todos verem, mas indicando os passos que ia fazendo, colocando os três copos com a mesma quantidade de água, depois coloquei o tomate, alertando para que o tomate é um fruto e não um legume. Em seguida, foi colocada a plasticina dentro do copo com a água e por último a pedra dentro do copo com água. Nesse instante, pedi a todos os alunos que viessem ver as medidas de água, com o intuito de observarem, da melhor forma, para debatermos, em seguida, no grande grupo.

Recorri ao quadro e desenhei três copos, indicando as medidas do copo (tomate) - 200; a pedra - 150 cc; plasticina - 200 cc. Neste sentido, questionei os alunos sobre o que tinha acontecido, após os corpos serem mergulhados nos copos. Alguns alunos responderam:

- A plasticina ficou maior. (Aluna R);
- A pedra não fez nada. (Aluno P);
- O tomate ficou maior. (Aluno D).

(Diário de Bordo, 16 de maio de 2022)

Desta forma, fui dando pistas, como podemos ver, nos seguintes exemplos:

- Então meninos a plasticina tem mais volume do que?
- A pedra tem menor volume do que?
- A plasticina e o tomate têm o mesmo volume?

(Diário de Bordo, 16 de maio de 2022)

Assim, para que os alunos concluíssem os resultados, o recipiente com água e plasticina – ocupa maior volume, a água desaparece; a pedra – ocupa espaço, mas tem volume e o tomate tem o mesmo volume que a plasticina (200 cc).

Figura 58

Experiência sobre o volume



Durante a realização dos exercícios, houve um aluno que não conseguiu contar os cubos da forma correta porque esse cubo estava escondido, com este exemplo, expliquei-lhes a forma correta de contar os cubos, mesmo sem conseguirmos ver, exemplificando no quadro.

Após a resolução dos exercícios da página 162, pedi a todos que escrevessem a data pequena (16/05/22), no seu caderno diário de matemática, enquanto distribuía as cábulas sobre

a noção de volume para colarem no caderno. Nessa cábula, estava pedido para rodearem a construção que tem mais volume, para que todos fizessem, de forma autónoma, sem ajuda das professoras. Neste sentido, fui passando por todos para verificar se tinham feito da forma correta. Do meu ponto de vista, não houve dificuldades, por parte dos alunos. Antes da colagem, escrevi no quadro o título – *O Volume*, para que todos copiassem para os seus cadernos diários.

Seguidamente, distribui dezanove copos com quinze cubos de madeira e plástico para cada aluno. Pedi, a todos, que manipulassem, livremente, o material multibásico. Os alunos mostraram-se motivados por estarem a construir e manipular esses cubos de madeira e plástico.

Figura 59

Copos individuais com o material multibásico



Desta forma, desafiei aos alunos a construírem figuras com 2/3/4/5 cubos de madeira e plástico. Neste alinhamento, os alunos não sentiram dificuldades na construção, mas pareceu-me bem aumentar o grau de dificuldade, pedindo aos alunos para fazerem duas construções com uma unidade de medida de volume – 8 (figura 60). Assim, para que percebessem melhor, apesar de serem diferentes, decompõem-se no mesmo número de cubos (unidades de medida de volume).

Figura 60

Construção de uma unidade de medida de volume 8



Após esta fase, pedi a colaboração dos alunos para arrumar os copos dos cubos no armário, dizendo que, se portassem bem, dava a oportunidade de brincarem com os cubos, no dia seguinte. Contudo, os alunos mostraram-se mais agitados, na hora da exploração dos cubos, o que é perfeitamente normal. Os alunos, atualmente, não têm tido oportunidades de explorarem os materiais através da motricidade fina, desde que surgiram as novas tecnologias. De facto, o papel do professor deve estar disposto a retroceder um pouco e utilizar métodos de ensino mais tradicionais, através da experimentação de materiais.

6.5.3. Estudo do Meio

Na sexta semana de intervenção, iniciámos a nossa aula de Estudo do Meio no parque exterior, junto ao refeitório. No início da aula, pedi aos alunos para realizarem uma roda, dando as mãos a todos os colegas. Contudo, devido a este pedido, havia alguns que não queriam dar as suas mãos aos colegas com quem têm pouca afinidade. Entretanto, nesse momento, expliquei-lhes que temos de ser amigos de todos e dar-mo-nos bem.

Cantámos a canção da caixinha das surpresas e pedi a um aluno para retirar um elemento de surpresa que era um lenço para o jogo da cabra-cega. Posto isto, pedi aos alunos, em grande grupo, para colocar os cubos de plástico e madeira dentro da caixinha das surpresas para calcular o volume. Como os cubos eram muito pequenos, preenchemos a base com 70 e depois colocamos 5 cubos, de modo que os alunos concluíssem qual era o volume dessa caixa. De seguida, lancei uma questão – *Quanto é 70×5 ou 5×70* , prontamente, os alunos responderam-me *Professora Márcia ainda não aprendemos a tabuada do 70*. Nesse momento, pedi aos alunos para dizermos a tabuada do 5 em coro, e stop no 7, afirmando que $5 \times 7 = 35$ sendo que o

volume dessa caixa é $5 \times 70 = 350$. Foi dessa forma que os alunos conseguiram concluir o volume dessa caixa.

Figura 61

Jogo da cabra-cega



Posteriormente, realizámos um diálogo, em grande grupo, lançando outra questão-problema – *Todos os sentidos são importantes?* Neste alinhamento, lembrei-os, quais eram os cinco sentidos, a visão, paladar, tato, olfato, audição, indicando as partes do corpo, exemplificando os sentidos para aqueles alunos com dificuldades. Depois perguntei a todos os alunos se conheciam as regras do jogo da cabra-cega, houve um aluno que respondeu afirmativamente e pedi-lhe que explicasse para todos os alunos. No início do jogo, rodámos a cabra-cega, três vezes, para desorientar, perguntando o seguinte diálogo:

- *Cabra-cega de onde vens?*

- *O que me trazes aqui?*

- *Trago bolinhos de canela.*

- *Dá-me um.*

- *Não dou.*

- *Depois todos dizem em coro:*

- *Gulosa, gulosa, gulosa...*

(Diário de bordo, 17 de maio de 2022)

Depois a cabra-cega tem de apanhar um colega e dizer quem é pelo toque. O aluno que explicou as regras do jogo foi escolhido para ser a cabra-cega. Os olhos foram vendados, com um lenço, e, em seguida, esse jogador vai tentar apanhar um dos elementos que está no campo do jogo. Repete a mesma sequência do jogo com alguns alunos.

Entretanto, pedi a todos os alunos que retirassem dois nomes que estavam no saquinho das surpresas, que corresponderiam aos meninos que ficariam de olhos vendados. Seguidamente, pedi que dois alunos se colocassem, lado a lado, mas com os olhos vendados, para partirem ao mesmo tempo. Neste sentido, ia dando instruções para avançarem os dois alunos. Cada aluno só avançou, segundo as instruções recebidas. As instruções a dar podiam ser do tipo de: dois passos para a direita, quatro passos em frente, etc. Desta forma, se todos os alunos conseguissem realizar esta atividade, aumentava o grau de dificuldade requerendo, por exemplo, para que seja apanhado um objeto definido no chão durante o percurso. Assim, aumentei o grau de dificuldade para o último par.

Figura 62

Jogo – Todos os sentidos são importantes?



Posteriormente, lancei a questão aos alunos – *Como funcionavam os telefones?* Cada par respondeu oralmente. Deste modo, cada aluno construiu o seu telefone com dois copos de plástico, fio cordel com cinco metros e pioneses. Neste sentido, pedi atenção para que todos seguissem os meus passos, de modo que me acompanhassem na construção do telefone, fazendo um furo na base dos dois copos, com recurso aos pioneses, passando o cordel pelos orifícios e prendendo-o com um nó em cada uma das extremidades do fio, no interior dos copos. Segurando num dos copos e pedindo ao colega do lado que segurasse no outro. Afastando-se um do outro até que o fio fique bem esticado. Depois deles iniciaram uma conversa: um coloca o copo no ouvido e o outro fala para dentro do seu copo e vice-versa.

Figura 63

Jogo do telefone sem fios



Através dos telefones construídos pelos alunos, escolhi um aluno, aleatoriamente, para retirar uma frase que estava dentro do saquinho das surpresas e que se transmitisse essa frase, a qual seria o “segredo” ao ouvido dos telefones, construídos pelos alunos, de outro colega ao seu lado, de modo que ninguém escutasse e quem ouvisse o segredo tentaria repeti-lo ao próximo colega, e assim por diante, até chegar ao último que deve contar o segredo em voz alta.

Inicialmente, tinha escrito numa tira de papel, a seguinte frase “O menino João e a sua turma C foram visitar o Centro da Ciência Viva”. Mas como chegou a metade dos alunos com a frase distorcida, transmiti uma frase mais simples “A turma C foi visitar o Centro da Ciência”. Assim, desta forma, com a alteração à frase pretendeu-se, que todos participassem no jogo do telefone. Ainda neste alinhamento, houve alguns alunos que sentiram dificuldades em transmitir a frase, ou seja, nesse momento tive de intervir para ajudá-los a participar de forma correta até ao final do jogo.

No final do jogo, questioneei à turma se tinham gostado do jogo e a maioria afirmaram positivamente.

Relativamente, ao meu ponto reflexivo, verifiquei que os jogos realizados no exterior, junto ao refeitório, onde havia muito ruído de outros alunos de outras turmas, que não permitiram concentração e atenção na participação de todos os jogos, pois alguns alunos, durante a aula de Estudo do Meio, estavam a brincar e a conversar como se estivessem no intervalo. Com estas experiências realizadas na prática pedagógica II, futuramente organizarei melhor os espaços, tornando-os mais apropriados para as atividades, sem ruídos e distrações.

6.6. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB – 2.º ano de escolaridade

A prática pedagógica II no contexto do 1.º CEB, envolve um processo de reflexão por parte da minha ação pedagógica, revelando-se, uma vez mais, uma realidade para mim, permitindo refletir sobre o trabalho desenvolvido e, quando necessário, adaptar a minha postura de acordo com as necessidades e interesses da turma, com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Neste sentido, a reflexão sobre a PP II no 1.º CEB proporcionou a oportunidade de estabelecer uma dinâmica reflexiva entre o “fazer” e o próprio “pensar sobre o fazer”.

Desde o início da PP II, o meu foco principal foi encontrar estratégias que ajudassem a reduzir as dificuldades, observadas ao longo do período da observação, promovendo a linguagem oral e a escrita na realização das atividades propostas. Destaco que as duas primeiras semanas de observação desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento das minhas estratégias e atividades desenvolvidas. De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação permite compreender os contextos, das pessoas envolvidas e das suas interações, conforme elas acontecem.

Considerando as dificuldades sentidas, por parte dos alunos, a nível da linguagem oral e da escrita, tentei adotar estratégias que incentivavam a participação de todos. No entanto, isso nem sempre foi fácil, pois nem todos os alunos mostraram disponibilidade para as atividades a desenvolver. Conforme mencionado por Cardoso (2019), é dever da escola e dos professores a responsabilidade de promover as aprendizagens de acordo com as características individuais e capacidades dos alunos.

Segundo Cardoso (2019), quando a escola é capaz de criar atividades de aprendizagem que sejam significativas, despertando o interesse e o envolvimento dos alunos esclarecendo a utilidade das mesmas, os alunos tendem a participar, ativamente, e com maior facilidade. Cardoso (2019) cita “uma das grandes virtudes de se conseguir uma boa motivação é o reforço que esta faz da atenção e da própria concentração” (p. 58). Nesse sentido, é crucial que o professor crie atividades que estimulem os alunos, incentivando-os a confiar nas suas próprias competências.

Assim, é relevante enfatizar a necessidade de incorporar atividades lúdicas, uma vez que estas são consideradas como um fator motivador para o ensino e aprendizagem, tal como afirma Sousa (2003) “a criança, através da atividade lúdica, consegue sozinha efetuar as mais preciosas conquistas experienciais e vivências para o seu desenvolvimento” (p. 150). Da mesma forma Cunha (2012), destaca a ideia de que o lúdico é uma estratégia criativa e

interativa que o professor deve adotar para lidar com os problemas de falta de atenção e comportamentos inadequados, por parte dos alunos. É fundamental destacar que a realização de jogos, em contexto sala de aula, possibilitou o desenvolvimento da participação em grupo, incentivando o trabalho em equipa, a interajuda e a interação entre a turma.

À medida que as estratégias foram implementadas, notou-se uma diminuição da fragmentação de disciplinas, ou seja, através das estratégias adotadas priorizaram a interdisciplinaridade. Cohen e Fradique (2018) afirmam que, ao promover a interdisciplinaridade, é possível solucionar problemas, articulando os saberes das diversas áreas de estudo.

No entanto, foi fundamental refletir sobre a minha ação pedagógica semanal para melhorar as atividades futuras, assim como, adaptá-las aos interesses do grupo.

Ao longo da minha PP II priorizei a avaliação formativa, com o objetivo de acompanhar o progresso dos alunos em relação às dificuldades da linguagem oral e da escrita. Dessa forma, os jogos mostraram-se uma estratégia fundamental para avaliar as aprendizagens dos alunos e o seu envolvimento nos mesmos. Tal como afirmam Lopes e Silva (2010) a avaliação formativa é uma parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é analisar e melhorar o desempenho escolar dos alunos. Esta possibilita, ao professor, um feedback, permitindo que adapte as estratégias às necessidades de aprendizagem dos alunos. Além disso, a avaliação formativa também proporciona aos alunos a oportunidade de receber feedback, de forma a melhorarem a sua própria aprendizagem.

Portanto, todas as atividades realizadas foram avaliadas por meio de observação direta, registos fotográficos e grelhas de registo, levando, em consideração, as Aprendizagens essenciais a promover. Foram aplicadas duas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), os “Cartões coloridos” na qual os alunos apresentaram o cartão verde, ou o cartão vermelho, com o intuito de sinalizar se estão a conseguir realizar a atividade facilmente, ou se precisam de ajuda e o “Tirar do Saco” em que os alunos metiam a mão dentro do saco e tiravam um cartão com uma questão escrita e respondiam, verbalmente. Estas técnicas contribuíram, de uma forma positiva, de modo a motivá-los e incentivá-los nos hábitos da leitura e da escrita.

Em jeito de conclusão, esta experiência em contexto do 1.º CEB, mostrou-se positiva, além de ter sido um meio para ultrapassar os meus receios e enfrentar as minhas dificuldades. Destaco que, inicialmente, a minha preferência estava direcionada para a Educação Pré-Escolar. No entanto, esta experiência permitiu-me compreender a importância e a magia do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como o papel fundamental que os professores desempenham na vida dos alunos, assumindo diferentes papéis e funções.

Considero que, ao longo do estágio, fui capaz de aprimorar o meu desempenho por tentativa e erro, adotando uma postura investigadora. Isso resultou uma maior segurança e confiança no meu trabalho, nas atividades planejadas e nos materiais construídos.

Capítulo 7 – Prática Pedagógica III – 4.º ano de escolaridade

A Prática Pedagógica III foi desenvolvida no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho, mais concretamente, na turma do 4.º B sob a cooperação da titular de turma.

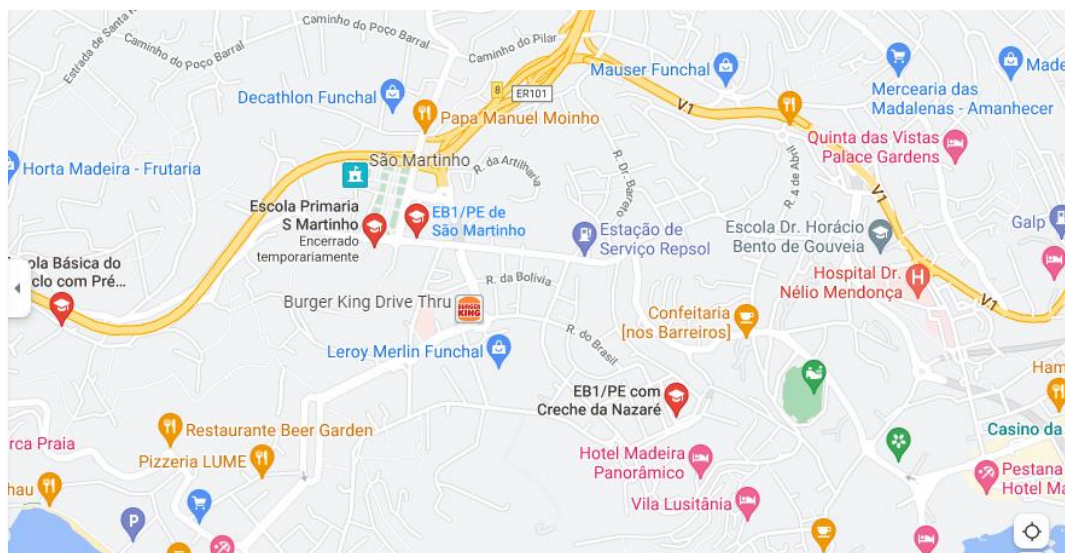
Esta iniciou-se no dia 3 de outubro de 2022 e foi concluída no dia 7 de dezembro de 2022, perfazendo um total de 120 horas, durante 10 semanas, sendo duas dedicadas à observação.

7.1. Caracterização do Meio Envoltente⁶

A EB1/PE de São Martinho é uma das várias escolas na freguesia de São Martinho, estando situada no caminho de São Martinho. Na área circundante à escola é possível identificar várias infraestruturas sociais e económicas, bem como diversos estabelecimentos de ensino.

Figura 64

Localização da EB1/PE de São Martinho



7.2. Caracterização da Instituição

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho localiza-se em meio urbano na freguesia de São Martinho, pertencendo ao Concelho do Funchal.

A escola foi inaugurada em 1968, é constituída por três edifícios interligados, entre si,

⁶ Dados recolhidos da página *online* da EB1/PE de São Martinho

pelo interior da escola, e ainda um anexo. É de salientar que todos os espaços estão preparados para receber alunos com mobilidade reduzida. No total, a escola tem duas salas para a Educação Pré-Escolar, oito salas para o desenrolar das aulas curriculares, uma sala de TIC, uma sala de Expressão Plástica, uma sala de Expressão Musical e Dramática e ainda uma divisão adaptada para o ensino especial. Também ainda existem diversos espaços comuns como o recreio com parque infantil para o pré-escolar, biblioteca, campo polidesportivo disponibilizado pela junta de freguesia e ainda um recinto desportivo semicoberto, entre outros.

Figura 65

EBI/PE de São Martinho



Nota. <https://pem.funchal.pt/estabelecimentos-de-ensino/>

A escola funciona a tempo inteiro, sendo que as atividades curriculares se encontram distribuídas, apenas, no turno da manhã, que tem início das 8h15 até às 13h15. No que diz respeito as atividades de complemento curricular, funcionam, respetivamente, das 14h15 às 18h15. Assim sendo, os discentes têm atividades de complemento curricular no turno da tarde.

7.3. Caraterização da Sala: O espaço e o tempo na sala do 4.º ano B

A sala de aula é o ambiente de aprendizagem onde os alunos passam a maior parte do tempo, durante o ano letivo. Neste sentido, importa reconhecer todas as potencialidades que se podem criar, para que este seja um espaço onde os alunos sintam vontade de aprender.

A sala de aula do 4.º ano B onde foi realizado o meu estágio pode-se caracterizar como uma sala grande e espaçosa, com uma iluminação natural. A sala tem dois armários para arrumação de materiais didáticos, onde são guardados os manuais escolares que os alunos utilizam nas aulas, um quadro branco, projetor e um computador. As paredes da sala estão decoradas com os trabalhos dos alunos, posters de várias disciplinas nomeadamente o português, estudo do meio e matemática. As disposições das mesas estão organizadas em “U” facilitando a circulação do professor, por todos os alunos. À frente, estão sentados três alunos com as medidas seletivas.

Esta sala possui um acesso direto a um dos dois pátios de recreio, o que lhe confere dimensões ainda mais alargadas uma vez que este espaço pode ser considerado um alargamento do espaço pedagógico e pode ser utilizado para a realização de algumas atividades escolares. É um recinto amplo como se pode observar pela imagem.

Figura 66

Sala do 4.º ano turma B e o pátio contíguo da sala da EB1/PE de São Martinho



7.4. Os Alunos da turma do 4.º B: Breve Caracterização da turma

A turma do 4.º B da escola de São Martinho é formada por 17 alunos, 8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Nesta turma, existem alunos que apresentaram dificuldades e beneficiaram de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Relativamente às medidas universais apenas 7 alunos beneficiam dessas medidas e de medidas seletivas apenas 3 alunos.

A maioria dos alunos são da nacionalidade portuguesa e alguns da nacionalidade venezuelana, mas provêm de concelhos diversos da Madeira, desde Câmara de lobos a Santa

Cruz, sendo, maioritariamente, do concelho do Funchal.

De um modo geral, as crianças são alegres, dinâmicas, divertidas, comunicativas e interessadas e têm uma boa relação com a professora e restantes adultos, respeitando-os e com quem gostam de partilhar vivências. Quanto ao comportamento, a turma demonstrava atitudes e comportamentos de diálogo e respeito pelos outros, não se verificando casos de preocupação ao longo do estágio. É de salientar quando existia conflitos através do diálogo todos os alunos respeitavam e demonstravam compreensão. Diariamente, era realizada uma reflexão do comportamento, com preenchimento de um mapa na sala e folha individual do aluno.

Já no que se refere à relação existente entre os diferentes alunos da turma é uma relação muito boa, procurando ajudarem-se, constantemente, partilhando, entre si, brincadeiras e vivências do seu dia a dia.

Por norma, são alunos aplicados, motivados para a aprendizagem e para a realização das tarefas propostas. Os alunos revelam hábitos de estudo, são participativos e empenhados. Também são assíduos e pontuais.

7.5. Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP III, desenvolvida com a turma do 4.º B, planificou-se diversas atividades, tendo por base as AE e o PA. Além disso, importa referir que levamos em consideração o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Curricular de Grupo (PCG), resultando, num total de três planificações. É importante ressaltar que todas as atividades foram realizadas seguindo as orientações pela orientadora científica e pela professora cooperante.

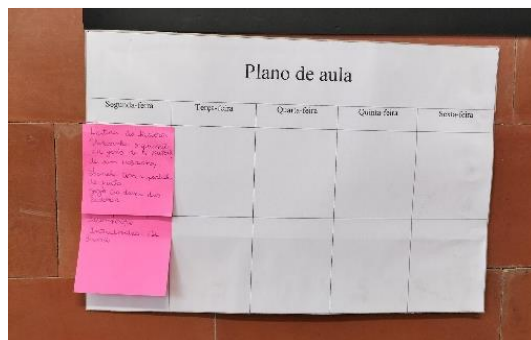
7.5.1. Português

Na aula de português, no início da manhã, os alunos partilharam, oralmente, as experiências do seu fim de semana. Desta forma, damos oportunidades de partilha e de escuta das vivências de todos. É essencial eles desenvolverem o raciocínio através de pequenos resumos do fim de semana, aprender a falar de forma breve.

Escrevi o plano diário do dia de hoje, e os alunos ficaram entusiasmados quando ouviram que íamos fazer o jogo da dança das cadeiras. Ainda bem que implementei na sala um quadro com o plano de aula, é a forma de ver se eles ficam, ou não motivados, pelas atividades que trago para a sala.

Figura 67

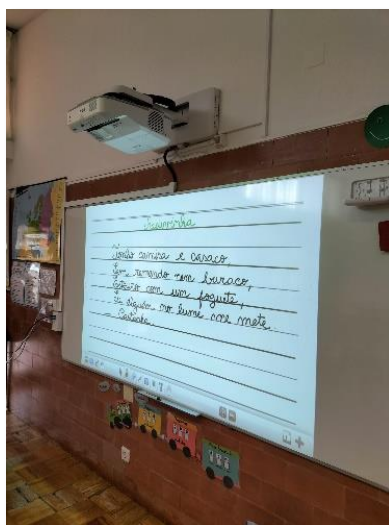
Plano diário da turma do 4.ºB



Na atividade da adivinha, a maioria dos alunos soube responder e gostou desta iniciativa, logo pela manhã, ansiosos para responder, escolhi apenas um aluno para dar a resposta.

Figura 68

Adivinha sobre o outono



Passámos, em seguida, a uma leitura e interpretação do texto “Adivinha o quanto gosto de ti Outono”, mas antes disso pedi, aos alunos, que me indicassem o nome do ilustrador do livro e a edição. Assim não se esquecem da exploração dos livros, visto que é importante para o 4.ºano. Neste alinhamento, é pertinente fazer a interpretação do texto para que os alunos compreendam o mesmo.

Caraterizámos, em grande grupo, alguns adjetivos encontrados no texto e daí explorámos outros adjetivos. Depois cada aluno recortou as janelas do saber sobre o grau dos adjetivos e colaram no caderno. A nível da motricidade fina, alguns alunos demoram a recortar, deixando bicos pelo recorte. No meu ponto de vista, é essencial desenvolver a motricidade fina

através de recortes. Desta forma, irei trazer mais recortes para melhorar este ponto fraco dos alunos.

Na atividade do jogo da dança das cadeiras, foi realizada no pátio exterior, em frente à sala. O objetivo deste jogo, era que eles pensassem num adjetivo e escrevessem no desenho da fruta que estava colada à cadeira. Na minha opinião, adorei vê-los a divertirem-se e estavam motivados para este jogo. Logo foi uma maneira de os alunos saírem da sua cadeira da sala, tornar a aula mais dinâmica. Relativamente, às atividades propostas para a aula de português, tudo correu bem, gostei desta dinâmica, e também pude contar com a turma para que tudo acontecesse de forma positiva.

Figura 69

Jogo da dança das cadeiras



É uma turma equilibrada, interessada e empenhada. Portanto foi possível contar com eles para o que estava previsto.

Após o intervalo, os alunos escreveram os recadinhos da bruxinha nos balões de pensamento, para a criação do cenário das portas da sala. A nível da criatividade, os alunos gostam muito de pintar e desenhar. Também fizemos um cenário do pão por Deus, para a porta da sala, com as frutas pintadas por eles. Todos os alunos participaram de forma autónoma.

Figura 70

Atividades de Expressão Plástica



Pessoalmente, fiquei satisfeita e realizada por ver algum trabalho da minha parte de estágio colocado nas portas da sala. Também constatei que, no intervalo, os alunos observaram os seus trabalhos e comentavam acerca da sua criatividade. É pertinente que os alunos tenham opinião crítica, assim, no futuro, poderão fazer melhor do que antes.

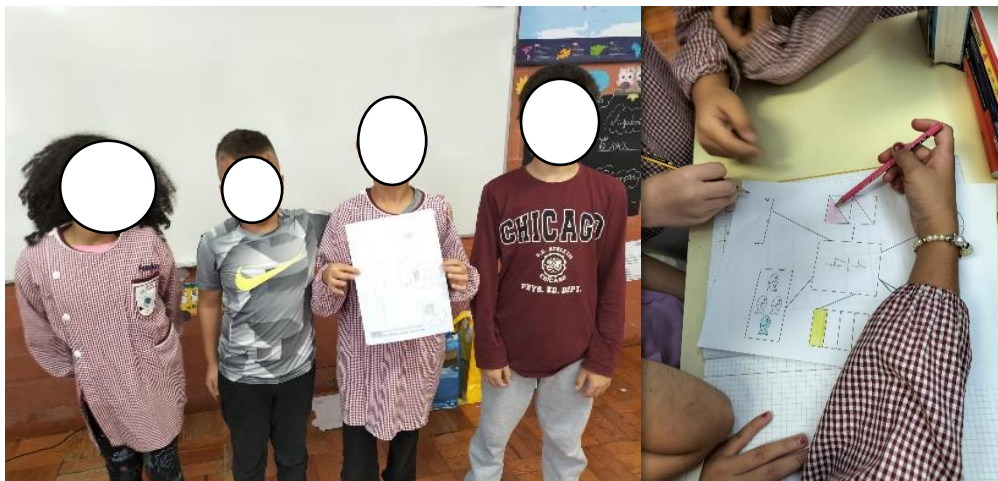
7.5.2. Matemática

Para interligar com a matemática, trouxe um chocolate para a aula para que eles soubessem dizer quantas partes do chocolate dava a cada um. Eles foram rápidos a dar a sua resposta, visto que já tinham trabalhado este conteúdo no 3.º ano. Depois os alunos copiaram para o caderno o que estava escrito no quadro, o título: “Frações” propondo situações do problema acerca da divisão da pizza, registrando as respostas como por exemplo $(\frac{10}{10})$ $(\frac{6}{10})$ $(\frac{4}{10})$. Achei pertinente ter criado este registo, para que eles anotassem, no seu caderno. Mas ao circular pela sala, verifiquei que alguns alunos estavam a dividir a pizza por 8 partes iguais, sabendo que estava registado no quadro a pizza dividida em 10 partes iguais. Estes alunos não estavam com atenção quando copiaram para o caderno, mas intervim e pedi-lhes que apagassem o que estava mal. É importante circular pela sala para verificar se todos os alunos estavam a acompanhar a atividade.

Seguidamente, foi distribuído, por cada grupo, um registo de frações: um meio, um terço, um quarto, um quinto e um décimo. O objetivo desta atividade era que os alunos escrevessem ou desenhassem a representação da fração dada em cada grupo. Eles depois foram à frente apresentar o trabalho que tinham realizado em grupo. Neste sentido, é de muita importância os alunos trabalharem em cooperação, para ajudar aqueles que têm dificuldades. Os grupos foram organizados, com base nas dificuldades de alguns alunos, com os que têm mais capacidades para equilibrar as aprendizagens.

Figura 71

Registo de frações por cada grupo



Pedi a cooperação do ajudante do dia para distribuir um cartão do sapinho de Natal para que identificassem a fração correspondente através de um clipe. Todos leram a sua fração da forma correta. Com esta atividade, consegui avaliá-los na leitura da fração.

Posto isto, os alunos foram para o pátio exterior em frente à sala. A turma foi dividida por quatro grupos. Cada grupo recebeu as instruções dos desafios das frações. O objetivo desta atividade era que todos aprendessem, de uma forma lúdica, estes desafios que tinha trazido para a aula. Relativamente, a estes desafios, tinham de preencher a representação das frações através dos donuts, pizzas e identificar as frações nas retas numéricas.

Ao circular pelos grupos, pude observar que os desafios que eles sentiram mais dificuldades foi no desafio das frações nas retas numéricas. Era necessário terem mais atenção e assinalar a fração correspondente na reta numérica. Com a minha ajuda foi possível perceberem melhor este exercício. Todos os grupos rodaram pelos quatro desafios, assim foi pertinente para estes resolverem os restantes desafios que tinha preparado e dar a conhecer outros exercícios diferentes dos que já tinham realizado no primeiro desafio.

Notei que eles compreenderam o conteúdo destes desafios, pois foi pedido que avaliassem esta atividade através da TAF – polegar para cima – compreendi bem, polegar para o lado – ainda tinha algumas dúvidas, polegar para baixo – não entendi. A maioria dos alunos sinalizaram a forma como compreenderam os conteúdos das frações com o polegar para cima.

Figura 72

Desafios de frações



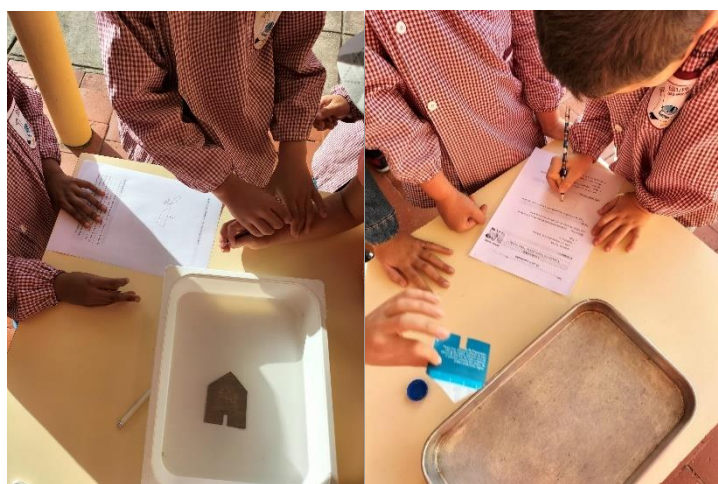
7.5.3. Estudo do Meio

No início da manhã, foi lançado um desafio aos alunos, questionando-os sobre o que achavam que tinha acontecido depois da morte de D. Fernando. Realizámos uma chuva de ideias no quadro tradicional. Depois explorámos o friso cronológico através da escola virtual. Este friso, é uma ferramenta essencial, pois este recurso digital tornou-se de fácil acesso para a compreensão dos acontecimentos que tinham ocorrido até à 2.^a Dinastia. Posteriormente, os alunos visualizaram um vídeo sobre a 2.^a Dinastia, que explicava, muito bem, este assunto, posteriormente, preencheram um texto com lacunas, com facilidade.

Durante a aula de Estudo do Meio, os alunos foram desafiados com uma questão “*Em 1415, como é que o D. João I e os seus filhos partiram para o norte de África?*”. Os alunos responderam de imediato que tinha sido de barco. Neste alinhamento, os alunos foram convidados a virem ao pátio exterior em frente à sala para a realização da atividade experimental. A turma foi dividida em quatro grupos, cada grupo tinha os seus materiais para essa atividade. Durante a atividade, os alunos conseguiram trabalhar em grupo, onde, eles próprios, sabiam o que tinha de fazer em cada parte, seguindo o protocolo experimental. Esta turma é muito curiosa e dedicada à aprendizagem de qualquer conteúdo. Demonstraram sempre disponibilidade e interesse para aprenderem mais coisas.

Figura 73

Atividade experimental



Eles conseguiram verificar que o barco de papel se movimenta rápido, devido ao sabão da loiça. Até queriam repetir a mesma experiência, mas expliquei-lhes uma vez que a água tinha sido rompida pela tensão superficial do sabão da loiça não iria fazer com que o barco de

papel se movimentasse, novamente. Os alunos deram o seu feedback, dizendo que iriam repetir a mesma atividade, em casa, com os seus pais.

Seguidamente, os alunos regressaram à sala e preencheram o registo do V-de-Gowin. Percebi que nunca tinham realizado este registo. Partilhei no quadro tradicional, explicando-lhes cada parte do registo para que preenchessem de forma correta. Os alunos juntaram-se, nos respetivos grupos, e cada grupo preencheu o registo do V-de-Gwoin.

Figura 74

Registo do V-de-Gwoin

The image shows a handwritten V-de-Gowin diagram. The diagram is a large inverted 'V' shape with several boxes around it. The top box is labeled 'Pensar' and contains the text: 'As pessoas que o barco ia flutuar e que ia mesmo tanto tempo?'. The middle box is labeled 'Questão-Problema:' and contains: 'Como fazer um barco de papel momentaneamente na água?'. The right box is labeled 'Fazer' and contains: 'Colocamos a parte de cima com a parte de baixo e os outros lados e assim que os papéis não dependem a resistência do barco com as pontas das'. The bottom left box is labeled 'Materiais:' and contains: '1 folha de papel, 1 pedaço de fita adesiva, 1 pedaço de barbante e 1 pedaço de cola'. The bottom right box is labeled 'Procedimentos:' and contains: 'Colocamos a água num tabuleiro, colocamos o barco dentro de água, damos um empurrão e vemos se o barco flutua. Depois colocamos a parte de cima e vemos se o barco flutua e colocamos a parte de baixo e vemos se o barco flutua'.

No final desta aula, foi feita uma comunicação oral por cada grupo, onde explicaram o que tinha acontecido na atividade experimental e, posteriormente, colocámos os trabalhos de grupo no placar da sala.

Para interligar com a aula de português, os alunos realizaram exercícios com os graus dos adjetivos referentes à Dinastia na ficha que tinha sido criada.

Figura 75

Registo de exercícios de gramática

The image shows a handwritten grammar exercise sheet. The title is 'Português - 4ºB'. The student's name is 'Nome: Maria Eduarda Batista Jardim' and the date is 'Data: 23-11-2020'. The exercise is: 'Lê a frase e sublinha o adjetivo. D. João I é corajoso.' The student has underlined 'corajoso'. The next question is: 'Em que grau se encontra o adjetivo que sublinhaste.' The student has written 'Grau comparativo de superioridade.' The next question is: 'Escreve de novo a frase, colocando os adjetivos nos seguintes graus: Grau comparativo de superioridade.' The student has written: 'D. João I é mais corajoso do que D. Dinis.' (D. Dinis). The next question is: 'Grau comparativo de igualdade.' The student has written: 'D. João I é tão corajoso como D. Dinis.' (D. Dinis). The next question is: 'Grau comparativo de inferioridade.' The student has written: 'D. João I é menos corajoso do que D. Dinis.' (D. Dinis).

7.6. Exemplo de uma Sequência Didática

No início da manhã, registámos o nosso plano de aula no placar, afirmando que iríamos começar pela apresentação dos trabalhos que tinham realizado, no fim de semana, juntamente, com as suas famílias, como também a criação de duas quadras da poesia de Natal, posteriormente à criação do postal, assim também as revisões de matemática.

Todos os alunos partilharam as vivências do fim de semana e constatei que alguns não tinham realizado o trabalho pedido na semana anterior, nomeadamente a decoração de estrelas com materiais reciclados.

Figura 76

Atividade realizada com a família dos alunos



Eles partilharam as vivências da forma como festejam o seu Natal, como também a troca de prendas e a sua gastronomia. Só houve um aluno que não quis partilhar a sua vivência do Natal porque este não festeja, pois pertence a outra religião. Mas quis referir que costuma fazer a troca de prendas na casa de amigos dos pais. Com estas apresentações de trabalhos orais pelos alunos, trabalhámos a comunicação oral, com o intuito de melhorar a linguagem oral, assim como, também, referir o vocabulário que diz respeito à temática do Natal.

Posto isto, apresentei algumas adivinhas de Natal e os alunos estavam motivados e ansiosos para responder. Gostei de ver a turma motivada, pois, mostraram-se ansiosos para dar resposta às adivinhas. Depois disso, colocámos as adivinhas de Natal no estendal (feito com um cordel), pendurado nas janelas da sala.

Figura 77

Estendal de adivinhas de Natal

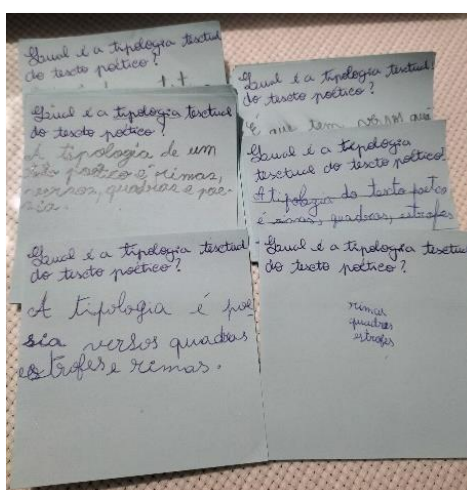


Durante a aula, quando os questionava acerca das palavras relacionadas com as questões das adivinhas, a maioria dos alunos colocava o dedo no ar para dar a resposta, assim escolhia aqueles que pouco participam nas aulas, para dar voz a estes alunos.

Posteriormente, a esta fase, apresentei-lhes vários poemas de Natal, de alguns autores que conheciam de outras obras já trabalhadas. De seguida, foram-lhes dados, bilhetes, à entrada, com a seguinte questão – *Qual é a tipologia textual do texto poético?* Os alunos quando receberam este bilhete, questionaram, de imediato, o significado da palavra tipologia, explicando-lhes que a tipologia textual são textos orais e escritos que possuem uma estrutura fixa, apresentando características próprias.

Figura 78

Bilhetes à entrada



Com este ponto de partida, lembrámos o que é o texto poético, através da exploração dos poemas, em diálogo, de modo a consolidar os conhecimentos da poesia. Importa referir,

que os alunos conseguiram identificar as rimas, uma estrofe e o verso dos quatro poemas apresentados, anteriormente. Durante a exploração dos poemas, escolhi aqueles alunos que leem pouco, para treinar melhor a sua leitura. Desta forma, esses alunos, que escolhi, são aqueles que nasceram na Venezuela.

Seguidamente, li alguns poemas que tinha feito em casa para lhes dar sugestões para a construção dos poemas. Depois desta leitura, realizámos, em grande grupo, uma poesia de Natal com duas quadras. Foi pedido que todos pensassem num verso para escrever na poesia. Houve um aluno que deu o primeiro exemplo – “*Hoje é o dia de Natal*”, e outra aluna quis participar dando esse exemplo – “*Presentes com lindos nós*”. De seguida, pedi que os alunos pensassem em palavras que rimasse com *Natal* e *nós*, logo pensaram nas palavras *igual* e repetiram novamente *nós*. Desta forma concluímos a primeira quadra com este exemplo:

Hoje é o dia de Natal
Presentes com lindos nós,
Felicidade sem igual
Boas festas para todos nós.

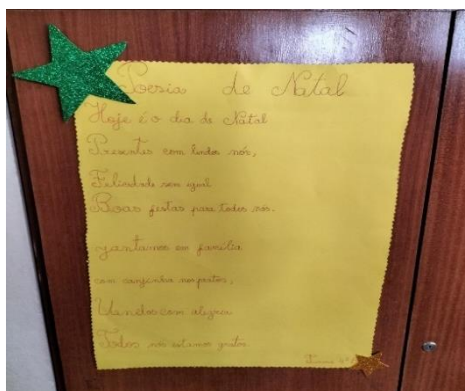
Na segunda quadra, construímos em grande grupo, com este exemplo:

Jantamos em família
Com canjinha nos pratos,
Unidos com alegria
Todos nós estamos gratos.

(Diário de bordo, 5 de dezembro de 2022)

Figura 79

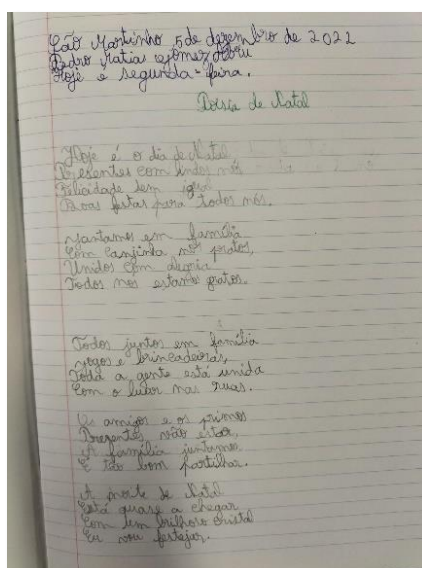
Quadra de Natal criada em grande grupo da turma 4.ºB



Durante a atividade, demorámos algum tempo para os alunos pensarem nas palavras que rimassem com as que já tínhamos construído, nos versos da quadra. Neste alinhamento, depois da construção das duas quadras, para colocar na porta da sala, foi-lhes pedido que escrevessem duas quadras para a família. Assim sendo, os alunos escreveram poemas com as palavras ligadas à família, sem esquecer da época natalícia, como estes exemplos, *esperança*, *reunida*, *união* e *presentes*. Circulando pela sala, dando apoio aos alunos, constatei que eles já tinham escrito uma quadra, mas que na segunda quadra não sabiam palavras que rimassem com Natal, assim dei-lhes exemplos como: *festival*, *igual* para ajudá-los na construção da restante poesia. Havia também outro aluno que estava a repetir o verbo estar, pedi que apagasse para não repetir o mesmo verbo na poesia, dando-lhe mais orientação e apoio, conversando com ele sobre a família, questionando-o sobre o que costuma comer e fazer nesse dia para lhe dar ideias na construção da quadra.

Figura 80

Quadra de Natal



Depois desta atividade, não houve tempo para a construção do postal, não representando um problema, visto que a planificação é flexível. Como também já estava a prever que tal iria acontecer já tinha colocado, na planificação, a proposta da criação do postal, na segunda-feira e terça-feira.

De seguida, para interligar com a matemática, foi pedido que cada aluno retirasse de uma caixa presente os desafios com exercícios de leitura dos números. Colaram-nos no seu caderno diário de matemática e começaram a resolvê-los. Observando-os, rapidamente, tinham

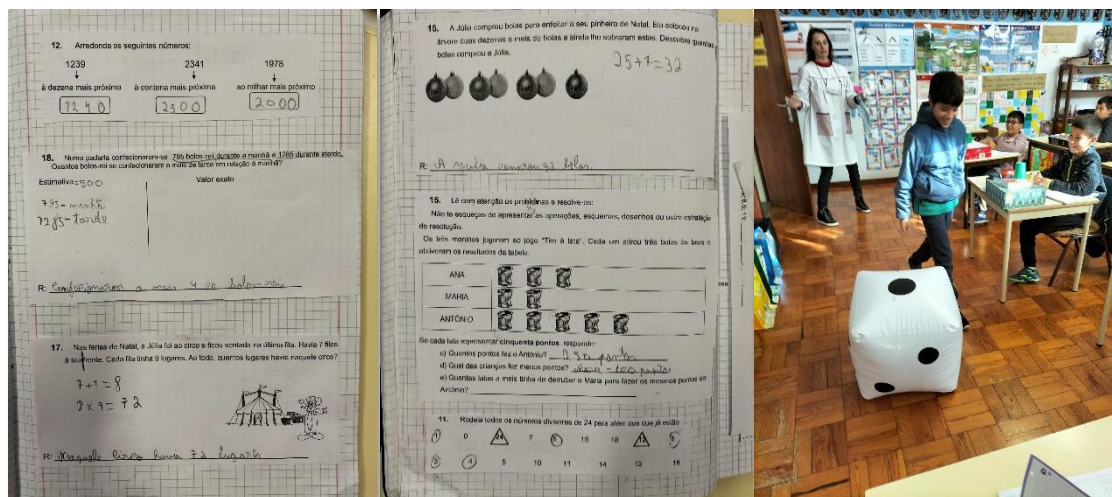
realizado esse exercício, e pedi a uma aluna para ler o número por classes e por ordens. Foi persistente com ela para que não houvesse mais dúvidas, usando como estratégia a escrita, por cima, do número, a ordem das unidades, dezenas, centenas, unidade de milhar, dezena de milhar, centena de milhar e milhão. Assim, tornou-se mais fácil para esta aluna, como também para os restantes alunos.

Posto isto, passámos para o jogo da glória projetado no quadro, composto por 20 casas numeradas alusivo ao conteúdo – regularidades e sequências, divisores, múltiplos, números decimais, milhão, algoritmo da divisão e multiplicação e por último a resolução de problemas. Escolhi um aluno que lançasse o dado enorme para o chão para saber qual era a casa numerada para resolver o exercício.

Durante esta atividade, os alunos resolveram os exercícios de uma ficha de trabalho que tinha criado para as revisões. À medida que saía uma casa numerada, os alunos colavam, no caderno, o registo do exercício da casa, correspondente ao valor do dado, e resolviam no caderno. O jogo terminou quando chegamos à última casa numerada que, nesse caso, foi a casa 20.

Figura 81

Desafios de matemática



Deste modo, importa referir que os exercícios 15, 16, 17 e 18 estavam colados por baixo das mesas de alguns alunos para que resolvessem os problemas em grupos, enquanto os restantes colaram o registo no caderno e resolveram de forma individual. Durante esta atividade quis que os alunos resolvessem os problemas da temática Natal, em grupo, visto que é mais fácil para estes ajudarem-se, uns aos outros, na resolução dos problemas. Depois dessa fase, o

representante de cada grupo foi ao quadro resolver o problema, explicando, em grande grupo, a sua forma de raciocínio. Com isto, foi fulcral para aqueles alunos que sentem dificuldades na interpretação dos dados do mesmo.

No final, tinha proposto dois jogos online do *wordwall* para que aprendessem mais com essas interatividades, mas não consegui cumprir devido à gestão do tempo, visto que eles tinham a sua aula de música para a preparação da festa de Natal. Por outro lado, na realização desta atividade, deveria ter feito uma ficha de trabalho mais reduzida, visto que me pareceu extensa para 2 horas de matemática, embora que cada exercício fosse semelhante à ficha de avaliação que iriam realizar, no dia seguinte.

No meu ponto de vista, achei pertinente a realização dessa ficha visto que era importante para as revisões de matemática, mas também, por outro lado, achei os alunos com algumas dificuldades, pois eram conteúdos que tínhamos trabalhado algum tempo atrás, sabendo que a ficha que iriam resolver é uma ficha de avaliação sumativa trimestral. No entanto, os alunos tinham levado para o fim de semana os cadernos de matemática, juntamente com o manual, logo, tiveram tempo de estudarem no fim de semana.

7.7. Projeto com a Comunidade Educativa

Na EB1/PE de São Martinho, a festa de Natal teve como tema – “*Natal do Século XXI*”. Os professores de Expressão Musical estiveram envolvidos no projeto de Natal, e optou-se que cada turma apresentasse uma música, bem como uma dramatização, onde tinham de cantar e efetuar gestos/movimentos. Desta forma, todas as turmas desde o pré-escolar até ao 1.º Ciclo participaram na festa de Natal.

Segundo o Plano Anual de Atividades de 2022/2023, a festa de Natal foi planificada da seguinte forma:

Figura 82

Planificação da festa de Natal da EB1/PE de São Martinho

1º PERÍODO								
Atividades	Objetivos do PEE	Objetivos da atividade	Responsáveis/ dinamizadores	Calendarização	Recursos	Destinatários	Parcerias	Avaliação
- Festa de Natal	1. 1.1 1.3 1.4 3. 5. 5.1	- Promover um espírito de fraternidade natalício entre a comunidade educativa; - Sensibilizar os alunos para as vivências do Natal; - Conhecer, divulgar e preservar tradições; - Proporcionar momentos de festa e alegria. - Elaborar enfeites natalícios;	Corpo Docente	17 dezembro	- A definir	- Comunidade Educativa	- Centro Paroquial de S. Martinho	- Reunião do Conselho Escolar; - Relatório em anexo.

Tal como foi proposto a nossa intervenção na festa de Natal, planificamos os ensaios tal como apresenta a tabela abaixo:

Figura 83

Planificação dos ensaios de Natal das turmas do 4.º A e 4.º B.

Datas	Descrição das atividades
21/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da temática da festa de Natal à turma; - Atribuição das tarefas aos intervenientes; - Apresentação da música “Last Christmas Instrumental”; - Definir as personagens da peça de teatro pelos alunos.
28/11/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaiar a coreografia com a turma juntamente com o professor; - Na coreografia o professor orienta com gestos e movimentos.
05/12/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Gravação das falas das personagens Maria, José, Estrela, Reis Magos. - O professor exemplifica exatamente como será o dia da festa: todos os alunos estão nos seus lugares e fazem o ensaio final como se fosse o dia da festa.
15/12/2022	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio geral com os grupos do Pré-Escolar e as turmas do 1.º Ciclo.
16/12/2022	Dia da festa de Natal

A festa de Natal começou a ser desenvolvida após a comemoração da festa do pijama. Este projeto teve, como principal finalidade, dar a conhecer o “*Natal do Século XXI*”, dado os tempos modernos que vivemos, atualmente. Assim sendo, a organização deste projeto foi acontecendo e contou com a participação dos professores de Expressão Musical, e das turmas, desde o Pré-Escolar ao 1.º Ciclo, do 1.º ano ao 4.º ano.

No que concerne às tarefas atribuídas a cada interveniente, o grupo Pré-Escolar ficou responsável por introduzir o tema “Natal” através de uma canção mimada. As turmas do 4.º B e o 4.ºA ficaram responsáveis pela apresentação de Maria e José através de uma dança/dramatização. As turmas do 2.ºA e 2.º B ficaram responsáveis pela chegada de Maria e José ao hotel, através de uma dança alusiva ao jantar. As turmas do 1.º A e 1.º B ficaram responsáveis por uma dança alusiva à chegada de uma equipa médica (INEM). A turma do 3.º ano ficou responsável pela dança alusiva a nova carreira musical da estrela. Novamente, as turmas do 4.ºA e B ficaram responsáveis pela uma dança alusiva à azáfama dos serviços de entregas de encomendas. Entretanto, nas entradas e saídas de todas as turmas, as personagens Maria, José, Reis Magos, Estrela ficaram responsáveis pela dramatização. No final da festa de Natal, foi intitulado uma dança alusiva à festa interpretada por todas as turmas.

Na semana seguinte, no dia 28 de novembro de 2022, na aula de expressão musical, o professor de Música ensaiou a coreografia com a turma, este ia orientando, com gestos e movimentos para a dança. Assim, como ficava em frente à turma para dar apoio e ia auxiliando os alunos para se colocar nos lugares corretos da dança.

No dia 5 de dezembro de 2022, o professor fez uma gravação das falas das personagens Maria, José, Reis Magos e Estrela orientado por um texto que este criou para a peça de teatro. Ainda no mesmo dia, a turma ensaiou a coreografia com a ajuda do professor e da estagiária, exemplificando como seria o dia da festa, ou seja, todos os alunos estavam nos seus lugares e realizaram o ensaio final como se fosse o dia da festa.

Na semana seguinte, no último dia de ensaio, houve um ensaio geral no salão paroquial da Igreja de São Martinho, com os grupos da Pré-Escolar e todas as turmas do 1.º Ciclo.

No que concerne à execução do projeto, na EB1/PE de São Martinho, não nos foi possível concretizar de raiz e, totalmente, no entanto, conseguimos aplicar algumas intervenções a nível rítmico e uns movimentos corporais. A forma como foi, inicialmente, prevista da nossa parte, foi, totalmente, diferente na execução do projeto. Neste sentido, apenas planeámos a nossa ação e auxiliámos os professores de Música na escola.

No que toca à divulgação da atividade final do nosso projeto, esta realizou-se no dia 16 de dezembro, baseando-se na apresentação de uma dramatização e duas danças pelas duas turmas do 4.º ano na respetiva PE/EB1 de São Martinho à comunidade educativa, mais, especificamente, no salão da igreja de São Martinho. No caso da divulgação de todo o projeto desenvolvido, inicialmente, pensámos em colocar algumas fotografias e vídeos alusivos às atividades realizadas, em cada uma delas, num placard, no *hall* de entrada de cada escola. No entanto, como terminámos a nossa intervenção pedagógica uma semana antes da festa de Natal,

não nos foi possível tal concretização. Note-se que se estivéssemos nas escolas, iríamos dar continuidade a este projeto, no início do 2.º período iríamos divulgar este projeto para a comunidade educativa. Este ficou exposto para a comunidade educativa durante a última semana de aulas do 1.º período.

No início da festa, havia dois apresentadores da turma do 4.ºA e 4.º B que apresentaram a festa de Natal indicando o tema “*Natal do Século XXI*”. A festa iniciou-se com o grupo do Pré-Escolar através da canção “Sinos a tocar”, deliciou-nos com uma pequena dança de Natal. As crianças estavam posicionadas em forma de fila no palco da festa. Relativamente, às roupas do grupo Pré-Escolar estavam vestidas com um t-shirt vermelha e verde com calças de ganga. Este grupo tinha um acessório de Natal que era um gorro do pai Natal. Todavia, algumas crianças com as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão choraram e as educadoras tentaram apaziguar o desconforto das mesmas.

No momento seguinte, os meninos do 4.º ano apresentaram uma dramatização “*O Natal do Século XXI*” (apêndice 1) interpretada pela personagem a Maria era da turma do 4.º B e a personagem José era da turma 4.ºA. A Maria estava vestida com um vestido rosa e o José estava usando umas calças de ganga e camisa branca.

Posteriormente, a Maria e o José estavam a chegar ao hotel para jantar, e entraram a turma do 2.ºA e B com uma dança alusiva ao momento do jantar. Durante a dança, os alunos estavam posicionados em forma de xadrez. As duas turmas do 2.º ano usaram uma farda de cozinheiro. Em relação aos acessórios, estes tinham uma panela de metal e uma colher de pau. Novamente, as personagens Maria e José dramatizaram algumas falas com gestos e movimentos. Entretanto, chegaram ao palco uma equipa médica (INEM) interpretada pelos alunos do 1.ºA e B. Estes dançaram com gestos e movimentos ao som da ambulância. As turmas do 1.º ano estavam vestidas com uma t-shirt vermelha e com uma cruz vermelha colada na mesma, usaram calças de ganga.

No terceiro momento, houve uma dramatização com as personagens Maria, José, Reis Magos e a Estrela. Durante a dramatização, a turma do 3.º ano entraram para o palco para dançar a nova carreira musical da Estrela. A turma do 3.ºano estavam vestidos de camisa branca e calças de ganga.

No quarto momento, apresentaram uma dança alusiva à azáfama dos serviços de entregas de encomendas (prendas) interpretada pelas turmas do 4.ºA e B. Seguidamente, ouviram uma narração, gravada por uma aluna do 4.º B, que já tinha sido gravado nos ensaios anteriores. Esta narração continha uma mensagem de Natal para todos ouvirem, nomeadamente, os que estavam presentes na festa.

No final das apresentações de todas as turmas, a diretora da escola referiu alguns valores de Natal, como a partilha, generosidade, família, para que todos os alunos ficassem juntos das famílias nas férias de Natal, também agradeceu, principalmente, aos professores de Expressão Musical por todo o trabalho desenvolvido para a concretização desta festa, aos alunos pela participação, aos professores pelo apoio e aos encarregados de educação pela presença.

O salão paroquial da Igreja de São Martinho estava, totalmente, cheio com a comunidade escolar e os pais das crianças que estavam presentes na festa. Constatei que os pais estavam felizes por assistirem a festa de Natal dos seus educandos o que já não acontecia, há mais de dois anos, devido à pandemia.

No final da festa, todas as turmas do 1.º Ciclo e o Pré-escolar dançaram ao som da canção do pijama, visto que eles gostaram imenso da coreografia e quiseram encerrar a festa dessa forma. Os alunos adoraram participar na peça de teatro, bem como na dança deste projeto. A festa de Natal correu num ambiente de grande alegria em que todos recordarão com sorriso e saudade a representação destas crianças/alunos.

Figura 84

Festa de Natal da turma do 4.º B



Figura 85

A junção das duas turmas do 4.º ano



7.8. Reflexão da Prática em Contexto do 1.º CEB – 4.º ano de escolaridade

A prática, vivenciada no contexto de estágio no 1.º Ciclo no 4.º ano de escolaridade, foi uma experiência enriquecedora, permitindo desenvolver aprendizagens e competências. De acordo com Gonçalves (2014), “a prática pedagógica ocupa (...) um lugar especial e único, sendo, das componentes de formação, aquela que cria maiores expectativas, ansiedades e sentido de responsabilização, por possibilitar a tão esperada aproximação e contato com a profissão pela qual optaram” (p.38). Neste sentido, ao nível da prática desenvolvida no 4.º ano de escolaridade, salienta-se o contexto como promotor de uma formação democrática, privilegiando a participação ativa dos alunos, na gestão curricular, a construção da aprendizagem, de forma cooperativa, e a comunicação ativa entre professor-aluno. A vivência desta experiência permitiu-me refletir sobre a importância de desenvolver valores e atitudes democráticos para a promoção de aprendizagens significativas dos alunos. A prática foi sendo desenvolvida tendo uma base reflexiva, possibilitando vivenciar inúmeras situações significativas, enquanto ia aprimorando a ação pedagógica.

Nesta prática, as conversas informais com a professora cooperante e o orientador científico permitiram fazer uma análise reflexiva sobre a prática desenvolvida, através do levantamento dos pontos positivos e dos que poderiam ser melhorados.

Como futura docente, é fulcral auxiliar os alunos a melhorar as suas competências, quer na área de matemática, como também nas restantes áreas curriculares. Para além da importância do desenvolvimento do processo de resolução de problemas, para a apropriação de um vasto leque de estratégias pelos alunos, ensinar Matemática privilegiando o desenvolvimento do raciocínio e a apropriação de diversas representações para a apresentação de um conceito, mostra-se essencial para as aprendizagens dos alunos.

Por outro lado, posso afirmar que as vivências foram bastante enriquecedoras, ao nível pessoal, destacando o contacto com diversas opiniões e personalidades diferentes, como promotor do meu crescimento, pois nem sempre se revela um exercício fácil gerir várias ideias.

Não obstante, durante a prática pedagógica III houve espaço para constrangimentos e aspetos que devem ser melhorados, nomeadamente, ao nível da diferenciação pedagógica e gestão de tempo, em sala de aula. No que concerne à diferenciação pedagógica, considero que podia ter desenvolvido outros processos que auxiliassem os alunos que manifestavam dificuldades. Por outro lado, a gestão de tempo também se mostrou uma dificuldade. Gerir os tempos de aula de forma “eficiente passa por uma gestão preventiva, elaborando uma planificação rigorosa dos conteúdos a abordar e uma planificação exequível na atribuição do

tempo dado às várias atividades” (Arends, 2005; Paulo, 2011; Veiga, 2013 citados por Valente, 2015, p.18). Neste sentido, aquando da elaboração das planificações, contemplei os tempos necessários para cada fase das tarefas propostas, porém este não é o único fator a ter em conta. Durante a prática, fui percebendo que a reação dos alunos, face a uma determinada tarefa, pode constituir um fator comprometedor na gestão do tempo.

Para além dos aspetos mencionados, anteriormente, a avaliação também era pertinente nesta planificação, visto que é um recurso que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas. Na perspetiva de Cohen e Fradique (2018), a avaliação constitui-se um elemento regulador do processo de ensino-aprendizagem, cuja principal pretensão é dirigir o percurso escolar dos discentes e corroborar as aprendizagens dos mesmos, tendo em vista a melhoria do seu desempenho. Deste modo, para o professor a avaliação também assume um papel fundamental, na medida em que lhe permite uma adequação do seu processo de ensino, através dos *feedbacks* fornecidos pelos alunos no decurso da sua ação.

Para finalizar, este estágio foi uma aprendizagem positiva que se refletirá na minha prática futura. No entanto, salienta-se que o exercício da profissão docente acarreta muitas responsabilidades e dificuldades, que nem sempre são fáceis de ultrapassar. É importante ter sempre presente que o professor constrói o seu trabalho através de um processo evolutivo ao longo da sua vida profissional e pessoal (Oliveira, Engler, Hakime, Giaqueto, Sarreta, Bolorino & Oliveira, 2014).

Em suma, reflito que esta Prática Pedagógica III correu bem e foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora para o meu futuro profissional. Todo este processo fez-me crescer e ter noção de que ainda tenho muito que aprender para investir num futuro profissional. Apesar de todos os contratemplos, foi com este grupo que vivi e experienciei um pouco mais do que é ser professora, pois o estágio é, sem dúvida, uma componente fundamental para a profissionalização.

Considerações Finais

Estou, extremamente, feliz por ter alcançado mais um dos meus sonhos! Foram dois anos de muita determinação e esforço, mas agora posso dizer que estou orgulhosa de tudo o que conquistei, ao longo da minha jornada acadêmica. O caminho que percorri não foi fácil, enfrentei momentos difíceis e desafiadores, mas mesmo diante das adversidades, a minha vontade de alcançar o que mais desejava impulsionou-me a continuar em frente. Ser Educadora de Infância ou Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, quem diria que iria chegar aqui, nunca pensei ser capaz, mas consegui.

Foi uma longa jornada de muitas aprendizagens, muitos receios, desafios e também erros, porque é a natureza da vida. Cometemos erros ao longo do caminho, mas é, exatamente, assim que aprendemos e crescemos a tentar fazer cada vez mais e melhor sem nunca desistir do que, realmente, queremos.

À medida que o tempo passava percebi que, realmente, estava no curso certo, embora tenha enfrentado incertezas e preocupações no início, especialmente, quando me vi sozinha pela primeira vez diante de uma sala de Pré-Escolar, descobri que, realmente, me apaixonava pelo que fazia. Com o decorrer das práticas pedagógicas, aprendi a ter mais confiança em mim mesma e nas minhas potencialidades, enquanto educadora. Aprendi a valorizar a importância das críticas construtivas, tornando-as uma oportunidade para melhorar e aperfeiçoar a minha prática pedagógica.

De facto, quando realizei a minha primeira prática pedagógica, não me sentia satisfeita comigo mesma, não me sentia preparada para lidar com os desafios que surgiam nesse ambiente. Quando entrei na sala do 2.º ano, tudo mudou, apesar dos inúmeros desafios, sentia-me realizada e grata pelas aprendizagens realizadas, anteriormente. Na última intervenção pedagógica confrontei-me com um desafio ainda maior. E que desafio! No entanto, agradeço por ter estado integrada nestes contextos educativos e por aprender todos os dias a ser uma pessoa e uma profissional melhor.

Alcancei, aos poucos, modificar as minhas perspetivas e focar-me no melhor para as crianças e para os alunos. Hoje sei que teria feito melhor, mas as aprendizagens realizadas possibilitaram-me saber que eu tinha de alterar e adotar as metodologias inovadoras e ativas. A observação, a reflexão e a pesquisa foram fundamentais para melhorar o meu desempenho. Tal como a investigação-ação, que desempenhou um papel fundamental neste processo, pois o papel do docente é de extrema importância ao assumir uma postura reflexiva, crítica e investigadora da sua própria prática com finalidade de melhorá-la e adequá-la às necessidades,

capacidades, competências, ritmos de trabalhos e métodos de aprendizagem das crianças e dos alunos.

É certo que, em dois anos de aprendizagem, na área de educação, não absorvi todo o conhecimento disponível, e sei que ainda tenho muito a aprender nesta área de ensino. No entanto, estou, absolutamente, certa de que a minha jornada de aprendizagem está longe de terminar, e estou disposta a continuar crescendo, para dar o melhor de mim enquanto futura profissional. A caminhada é incerta e deve ser contínua e, constantemente, atualizada. Desejo embarcar nesta jornada com a ambição de fazer a diferença, tendo a esperança de oferecer uma educação de qualidade que valorize os aspetos essenciais como a ludicidade, o sentimento, a emoção e o inesperado, certificando, sempre, com o rigor científico e pedagógico.

Os nossos sonhos são como as sementes que plantamos, e o sol que os ilumina é o nosso desejo ardente de alcançá-los. Este desejo alimenta-nos, com energia e determinação, dando-nos força para superar os desafios que surgem no nosso caminho. Portanto, os nossos sonhos são, intrinsecamente, conectados ao nosso próprio ser, à nossa força interior e ao desejo de crescer e florescer. Com isso, podemos perceber que temos o poder de cultivar os espaços educacionais que se assemelhem a belos jardins, onde os alunos se sintam felizes, preenchidos e, sobretudo, envolvidos.

Referências

- Abreu, C. R. (2011). *Novos Jogos Rápidos – Atividades lúdicas de sala de aula (1.º Ciclo)*. Porto Editora.
- André, M. B. S. (2018). *Despertar o Gosto pela Leitura e pela Escrita. Coesão e coerência na produção textual*. Edições Colibri.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Baptista, C. S., & Sousa, M. J. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios: Segundo Bolonha*. Factor.
- Bento, A. (2015). *15 tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Oficinas de São Miguel.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, V. 3, n. 02, pp. 91-110.
- Boavida, A., & Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.
- Botas, D., & Moreira, D. (2012). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253-286. ISSN: 0871-91-87.
https://www.researchgate.net/publication/262439039_A_utilizacao_dos_materiais_didaticos_nas_aulas_de_Matematica_Um_estudo_no_1_Ciclo

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Taylor, J. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Retirado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/taylor-s-j-bogdan-r-metodologia-cualitativa.pdf
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & C. Fino. (Org.), *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Asa Editores.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz, Editores, S. A.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora/Lisboa Editora.
- Cunha, A. (2012). *A importância das atividades lúcidas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Editora Pergaminho.
- Duarte, C. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto Editora.

- Diniz, A. B. F. (2018). *Relatório de Estágio de Mestrado da intervenção pedagógica no infantário “O Golfinho” e na EBI/PE da Lombada, São Martinho*. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2112/1/MestradoAnaDiniz.pdf>
- Dias, D. (2018). *Psicologia da Aprendizagem – Paradigmas, Motivação e Dificuldades*. Edições Sílabo, Lda.
- Gonçalves, T. (2014). *A prática pedagógica na formação inicial de educadores e professores no contexto de Bolonha: um estudo de caso*. Universidade Nova.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.
- Fino, C. (2000). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Em J. Oliveira – Formosinho (Org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lage, J. (2010). *Educador/Professor: do departamento à ação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Lima, J. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas*. Porto Editora.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/84805/2/86715.PDF>
- Leitão, M., Pires, I. V., Palhais, F., & Gallino, M. J. (2000). *Da criança ao Aluno. Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar* (vol. 1). Instituto de Inovação Educacional.

- Lorenzato, S. A. (2006). *Laboratório de Ensino de Matemática e Materiais Didáticos Manipuláveis*. 1.^a Edição Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Formação de Professores.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2015). *Eu, professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Factor.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira, J., et al (2014). *Trabalho Docente e Formação. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança, 5221*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativa.
- Maestros, C. (2009). *Educación Primaria-Secuencia de Unidades Didáticas desarrolladas*. Editorial MAD: Sevilla.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J.M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Marchão, A. J. (2013). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.

- Ministério da Educação (2001). *Gestão Flexível do Currículo: escolas partilham experiências*. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. ATAS – Investigação Qualitativa em Ciências*, Volume (3), 724-733.
<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Pais, A. (2011). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de língua portuguesa*. In *Encontros de didática*. Universidade da Beira Interior.
- Paiva, J. (2007). *O Fascínio de Ser professor*. Texto editores, Lda.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2002). *Como abordar ... A produção de textos escritos*. Areal Editores.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.

- Roldão, M. C. (2006). Trabalho colaborativo – o que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, M. C. (2007). Dossier – Trabalho colaborativo de professores. *Noesis*, 71, 22-49.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação de atuação na sala de aula*. Porto Editora.
- Sá, A. C., & Zenhas, M. G. (2004). *Como abordar... A Comunicação Escrita na Aula de Matemática*. Areal Editores.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Volume Bases Psicopedagógicas. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizontes.
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, 39, 87-102.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina, SA.

- Valente, S. F. (2015). *Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo*. Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2012). *A casa [que] se procura: percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Vasconcelos, T. (2020). *A casa [que] se procura – percursos curriculares na educação de infância em Portugal*. Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI).
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural. Notas de antropologia da educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.
- Violante, F. M. (2008). *A promoção da leitura literária na infância: Um «mundo de verdura» a não perder*. In *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Referências normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 – I Série – A*. Ministério da Educação. [Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário]

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República. 1.ª série – N.º 201*. Ministério da Educação. [Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico]

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, N.º 129/2018 – Série I*. Ministério da Educação. [Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva]

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, N.º 128 – I Série*. Ministério da Educação. [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens]

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República. 2.ª série – N.º 178*. Ministério da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]

Despacho n.º 5908/2017, 5 de julho. *Diário da República n.º 128/2017, Série II*. Ministério da Educação. [Aprova a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica, no ano escolar de 2017-2018]

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143/2017, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. [Homologa o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória]

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 137/2016, Série II*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]