

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Daniela Sousa Freitas**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

janeiro | 2023



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo

Daniela Sousa Freitas

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

Orientador: Professor Doutor José Paulo Brazão

Funchal e UMa,

“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por se omitir!”

Augusto Cury

## Agradecimentos

---

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós."

(Autor desconhecido<sup>1</sup>)

Em primeiro lugar quero agradecer a todos os que acreditaram e apoiaram-me ao longo desta jornada, de modo que conseguisse alcançar os meus objetivos.

Neste sentido, agradeço a todos os meus orientadores e educadoras/professoras cooperantes ao longo do meu mestrado pela partilha de conhecimento e disponibilidade. Ao meu orientador, professor Paulo Brazão, agradeço por ter desempenhado esta função com muita entrega e disponibilidade. Aos orientadores dos estágios reconheço todos os ensinamentos e muito obrigado pelas correções ou sugestões, pois permitiram um melhor desempenho ao longo desta caminhada. Aos docentes e Educadoras cooperantes obrigada pelos conselhos, pela paciência e pela ajuda que me encaminharam no meu aprendizado.

Aos meus colegas de curso, com quem partilhei este sonho em comum e convivi intensamente, durante estes cinco anos, agradeço pela partilha de experiência e pelo companheirismo que me possibilitaram crescer como formando, mas também como pessoa.

À minha família, aos meus pilares, reconheço todos os momentos que me incentivaram e me apoiaram nos momentos difíceis. Agradeço as minhas tias, Lúcia e Roberta, bem como a minha irmã Beatriz, pela compreensão da minha ausência enquanto eu me dedicava a este trabalho. À minha avó agradeço todo o apoio e incentivo e a boa ouvinte que foi. Guardarei na lembrança todos os conselhos, todos os sorrisos e as boas conversas que me levaram a ser a pessoa que sou hoje. À minha estrelinha, minha mãe dedico todo este percurso, que mesmo não estando ao meu lado sempre esteve presente, na lembrança, na curiosidade, na minha energia e nos meus sorrisos.

Agradeço à família que a Residência Universitária da Madeira me deu, pois deram-me determinação para não desanimar durante este árduo percurso. A esta segunda

---

<sup>1</sup> Fonte: [https://pt.wikiquote.org/wiki/Antoine\\_de\\_Saint-Exup%C3%A9ry](https://pt.wikiquote.org/wiki/Antoine_de_Saint-Exup%C3%A9ry)

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

casa agradeço pela partilha de conhecimento, de experiências e de cultura que levarei para a vida.

Agradeço à Diretora Diley, da Escola Bambino em São Tomé e Príncipe, por acreditar nas minhas capacidades e na minha vontade de fazer a diferença, por me acolher na sua realidade e no seu projeto.

À Marisa, minha colega de casa, agradeço por partilhar a sua experiência comigo e por fazer parte da aventura de morar em África. Por todas as descobertas, por todos os trabalhos, por todas as viagens, por todos os momentos sem energia e sem água que acabavam em sombras chinesas, um muito obrigado. A nossa primeira vez, longe de casa nunca se esquece.

Por fim e não menos importante, aos meus meninos da Escola Bambino agradeço pelas vezes que substituíram as minhas lágrimas por sorrisos, “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas” (Cury, 2003, p.55) Sou grata por todos os momentos de ternura, de aprendizagem e de compreensão. Obrigada por me mostrarem que com dedicação e foco tudo é possível e que mesmo nos dias chuvosos existe um raio de sol.

---

**Obrigada a todos!**

---

## Resumo

---

Este relatório é uma reflexão das minhas experiências, nas práticas pedagógicas no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, procuro evidenciar e refletir sobre o trabalho que desenvolvi durante esse percurso sob a supervisão dos meus orientadores, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada (numa sala de pré-escolar), na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira (numa turma de 4.º ano) e na Escola Básica Visconde Cacongó (numa turma de 2.º ano).

Assim considero pertinente a existência de uma parte teórica e metodológica e uma parte reflexiva sobre a minha intervenção pedagógica. Neste sentido o presente relatório é constituído por três partes subdividida em capítulos. A primeira parte refere-se ao enquadramento teórico e a segunda diz respeito ao enquadramento metodológico, ambas são os fundamentos, os alicerces da minha prática. Assim nestas duas partes, encontramos a fundamentação das minhas ações, bem como a metodologia utilizada durante toda a minha prática.

Na terceira parte é explorada e refletida a minha intervenção pedagógica, tendo foco nas questões orientadoras: “De que forma as crianças da Sala dos Cristais podem promover a convivência democrática?” e “Como desenvolver a leitura e a escrita na turma do 2.º. Ano A?”. Assim as temáticas mais exploradas na minha prática foram a convivência democrática e a importância da leitura e da escrita, sendo estabelecidas estratégias que foram implementadas nas atividades, de modo a atenuar as lacunas encontradas. Ainda nesta parte apresento os resultados obtidos e uma reflexão do que poderia ter sido feito para melhorar a minha prática.

A realização deste relatório permitiu refletir e expor as estratégias adotadas, que possibilitaram desenvolver e motivar as crianças para as diversas aprendizagens. Também aprendi que a nossa vida é um processo paciente, confiante, afetuoso e permanente de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Investigação-Ação; Ensino à Distância;

## Abstract

---

This report reflects my experiences in pedagogical practices in the scope of the master's degree in Pre-school Education and Primary School. In this sense, I try to highlight and reflect on the work I did during this course under the supervision of my supervisors, in the Achada Primary School with Pre-School (in a pre-school room), in the Primary School with Pre-School of Ladeira (in a 4th grade class), and in the Primary School with Pre-School of Ladeira (in a 4th grade class). Ladeira Primary School and Pre-School (in a 4th grade class) and Visconde Cacongo Primary School (in a 2nd grade class).

Thus, I consider pertinent the existence of a theoretical and methodological part and a reflective part about my pedagogical intervention. In this sense, this report consists of three parts subdivided into chapters. The first part refers to the theoretical framework and the second part refers to the methodological framework, both are the fundamentals, the foundations of my practice. Thus, in these two parts, we find the rationale for my actions, as well as the methodology used throughout my practice.

In the third part my pedagogical intervention is explored and reflected upon, focusing on the guiding questions, "In what ways can the children in the Crystal Room promote democratic coexistence?" and "How to develop reading and writing in the class of 2nd. Year A?". Thus, the most explored themes in my practice were the democratic coexistence and the importance of reading and writing, being established strategies that were implemented in the activities, to mitigate the gaps found. Also, in this part I present the results obtained and a reflection on what could have been done to improve my practice.

The completion of this report allowed me to reflect and expose the strategies adopted, which made it possible to develop and motivate the children for various learning experiences. I also learned that our life is a patient, confident, loving and permanent learning process.

**Keywords:** Preschool Education; Primary School; Learning; Action Research; Distance Learning;

## Sumário

---

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstract.....	VI
Índice de Gráficos.....	IX
Índice de Figuras .....	IX
Índice de tabelas .....	X
Índice de Apêndices.....	XI
Índice de CD-ROM .....	XII
Lista de sigla.....	XIII
Introdução.....	1
Enquadramento Teórico .....	3
Capítulo 1  Uma visão inclusiva do desenvolvimento curricular .....	4
1. 1  Inclusão e Diferenciação do Ensino .....	4
1. 2  Gestão Escolar: O papel do Professor .....	6
1. 3  Professor em trabalho remoto: A importância na orientação dos alunos .....	14
Capítulo 2  Intervenção Pedagógica: Ação Partilhada.....	16
2. 1 Convivência Democrática .....	16
2. 2 Metodologia trabalho de Projeto/Investigação Ação .....	16
2. 3  Importância do Lúdico/Jogo.....	20
2. 4  A Importância da Transdisciplinaridade da Leitura e da Escrita .....	23
2. 5 Tecnologias na Educação .....	26
Parte II .....	28
Enquadramento Metodológico .....	28
Capítulo 1  Investigação-Ação impulsionadora de uma prática significativa.....	29
1.1  Metodologias de Investigação-Ação .....	29
Parte III.....	36
Intervenção Pedagógica.....	36
Capítulo 1   Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	37
1. 1  Caraterização do Meio Escolar.....	37
1. 2  Caraterização da Escola.....	38
1.3  Caraterização da Sala dos Cristais.....	42
1. 4  Caraterização do Grupo.....	49

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

1. 5  Momentos de Aprendizagem.....	52
1. 6  Projeto de Investigação-Ação.....	59
1. 7  Projeto com a Comunidade Educativa .....	69
1. 8  Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Cristais .....	72
Capítulo 2  Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico em contexto de confinamento.....	77
2. 1  Caraterização do Meio Escolar.....	78
2. 2  Caraterização da Escola.....	79
2. 3  Caraterização da sala .....	80
2. 4  Caraterização da Turma 4.º Ano .....	82
2. 5  Momentos de Aprendizagem.....	83
2. 6  Projeto com a Comunidade Educativa .....	85
2. 7  Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB - Em Confinamento .....	86
Capítulo 3   Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	89
3. 1  Caraterização do Meio Escolar.....	89
3. 2  Caraterização da Escola.....	90
3. 3  Caraterização da Sala .....	92
3. 4  Caraterização da Turma.....	94
3. 5  Momentos de Aprendizagem.....	96
3. 6  Projeto de Investigação-Ação.....	105
6. 7  Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB .....	114
Considerações Finais .....	118
Referências .....	120
Apêndices .....	130

## Índice de Gráficos

---

<b>Gráfico 1:</b> Caraterísticas da Metodologia de Investigação-Ação .....	30
<b>Gráfico 2:</b> Caraterísticas da Metodologia de Investigação-Ação .....	31
<b>Gráfico 3:</b> Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados: .....	32
<b>Gráfico 4:</b> Residência das Crianças da Sala dos Cristais (freguesias).....	50
<b>Gráfico 5:</b> Estado civil das Mães e dos Pais .....	50

## Índice de Figuras

---

<b>Figura 1:</b> Métodos de Análise e Tratamento de Dado.....	35
<b>Figura 2:</b> Freguesia de São Roque do Funchal.....	37
<b>Figura 3:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.....	38
<b>Figura 4:</b> Sala dos Cristais.....	42
<b>Figura 5:</b> Área do Faz-De-Conta.....	43
<b>Figura 6:</b> Área da Garagem .....	44
<b>Figura 7:</b> Área da Biblioteca .....	45
<b>Figura 8:</b> Área da Expressão Plástica.....	46
<b>Figura 9:</b> Área da Documentação .....	47
<b>Figura 10:</b> Rotina da Sala dos Cristais .....	48
<b>Figura 11:</b> Grupo da Sala dos Cristais.....	49
<b>Figura 12:</b> Plantação das sementes de Alface .....	57
<b>Figura 13:</b> Alfaces após algumas semanas .....	58
<b>Figura 14:</b> Pintura do Comboio da Reciclagem .....	58
<b>Figura 15:</b> Elaboração do Chapéu Mágico .....	63
<b>Figura 16:</b> Elaboração do Comboio da Reciclagem.....	64
<b>Figura 17:</b> Jogo da Glória “Natal Divertido” e Tiro ao Alvo de Natal .....	65
<b>Figura 18:</b> Moldagem da Pasta de Açúcar .....	65
<b>Figura 19:</b> Diálogo com as crianças em grande grupo .....	66

<b>Figura 20:</b> Conto da história A Magia da Estrela do Outono” de Heidi e Daniel Howarth .....	67
<b>Figura 21:</b> Ação Sensibilização .....	71
<b>Figura 22:</b> EB1/PE da Ladeira .....	80
<b>Figura 23:</b> Obra Literária - O Rouxinol .....	83
<b>Figura 24:</b> Exemplo dado aos alunos de uma casa para o Rouxinol .....	85
<b>Figura 25:</b> Opinião de uma estudante que pertence a Comunidade evolvente à escola .....	86
<b>Figura 26:</b> Freguesia de Santa Maria Maior .....	89
<b>Figura 27:</b> Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo .....	91
<b>Figura 28:</b> Caraterização da sala - iluminação natural .....	92
<b>Figura 29:</b> Caraterização da Sala - Arrumações .....	93
<b>Figura 30:</b> Turma do 2.º A .....	94
<b>Figura 31:</b> Adaptações às NEE da aluna .....	95
<b>Figura 32:</b> Seleção dos temas e dos Grupos de Trabalho .....	97
<b>Figura 33:</b> Registo das Pesquisas .....	101
<b>Figura 34:</b> Processo de Elaboração da Apresentação do Projeto .....	103
<b>Figura 35:</b> Grelha da autoavaliação do trabalho dos alunos .....	104
<b>Figura 36:</b> Guião da Banda Desenhada feito por um aluno .....	109
<b>Figura 37:</b> Apresentação dos livros escolhidos .....	110
<b>Figura 38:</b> Planificação e Redação de uma Carta .....	111

## Índice de tabelas

---

<b>Tabela 1:</b> Recursos da Freguesia de São Roque do Funchal .....	38
<b>Tabela 2:</b> Caraterização da Instituição .....	39
<b>Tabela 3:</b> Recursos Humanos .....	41
<b>Tabela 4:</b> Estrutura Académica e Curricular .....	41
<b>Tabela 5:</b> Tabela com as respostas das crianças .....	53
<b>Tabela 6:</b> cronónimo da realização do projeto de I-A .....	68
<b>Tabela 7:</b> Vias Rodoviárias e Espaços Verdes na Freguesia de Santa Maria Maior .....	90
<b>Tabela 8:</b> Temas Escolhidos para os Projetos e os membros que vão os trabalhar .....	97
<b>Tabela 9:</b> Temas Escolhidos para os Projetos, nº. do grupo e os membros que vão os trabalhar – reformulados .....	99

<b>Tabela 10:</b> Tarefas/responsabilidades durante os trabalhos de Investigação, retirada do diário de bordo de 16 a 18 de novembro de 2020 .....	99
<b>Tabela 11:</b> Cronónimo dos Projetos desenvolvidos pelos alunos .....	100
<b>Tabela 12:</b> Cronónimo da realização do projeto de investigação-ação .....	113

## Índice de Apêndices

---

<b>Apêndices 1:</b> Partilha de ideias de uma atividade expressiva e criativa .....	130
<b>Apêndices 2:</b> Projeto: “Como podemos cuidar da Natureza?” .....	130
<b>Apêndices 3:</b> Projeto: “Como podemos cuidar da Natureza?” .....	131
<b>Apêndices 4:</b> Projeto “Como podemos cuidar da Natureza?” - Decoração dos vasos para a Plantação. ....	131
<b>Apêndices 5:</b> Cooperação e cumprimento de regras num dos jogos desenvolvidos. ..	132
<b>Apêndices 6:</b> Atividade com a pasta de moldar .....	132
<b>Apêndices 7:</b> Tabela de observações das primeiras semanas .....	133
<b>Apêndices 8:</b> Continuação da Tabela de Observações das primeiras semanas   Retirada das observações da Prática Pedagógica III. ....	134
<b>Apêndices 9:</b> Ditado das palavras que os alunos selecionaram como as que eles tinham mais dificuldades .....	135
<b>Apêndices 10:</b> Planificação e textualização de um texto Descritivo .....	135
<b>Apêndices 11:</b> Guião de Pesquisa de Informação.....	135
<b>Apêndices 12:</b> Ficha Técnica da BD .....	135
<b>Apêndices 13:</b> Guião da Banda Desenhada .....	135
<b>Apêndices 14:</b> Carta do Pai Natal.....	135
<b>Apêndices 15:</b> Planificação da Carta ao Pai Natal.....	135
<b>Apêndices 16:</b> Ficha Técnica da Carta .....	135
<b>Apêndices 17:</b> Elaboração de um anjo.....	135

## Índice de CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatórios de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

### **Pasta B - Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar**

**Apêndice 1** | Planificações

**Apêndice 2** | Diários de Bordo

**Apêndice 3** | Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice 4** | Observações

**Apêndice 5** | Cartaz do Projeto com a Comunidade

### **Pasta C - Prática Pedagógica II (Ensino a Distância) | 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 1** | Planos Semanais

**Apêndice 2** | Vídeos Realizados

### **Pasta D - Prática Pedagógica II (continuação) e Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 1** | Planificações

**Apêndice 2** | Diários de Bordo

**Apêndice 3** | Observações

**Apêndice 4** | Autorização para Recolha de Imagens

## Lista de sigla

---

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**CGA:** Competências de Gestão de Aula

**CPCJ:** Comissões de proteção de crianças e jovens

**DP:** Diferenciação Pedagógica

**E@D:** Ensino a Distância

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

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**GSA:** Gestão de Sala de Aula

**I-A:** Investigação-Ação

**NEE:** Necessidades Educativas Especiais

**PLNM:** Português Língua Não Materna

**PP I:** Prática Pedagógica I

**PP II:** Prática Pedagógica II

**PP III:** Prática Pedagógica III

**TEACCH:** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

---

O presente relatório é o culminar da reflexão de todas as práticas e percursos percorridos no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, na Universidade da Madeira.

A nível estrutural, este relatório é composto por três partes, sendo que na **Primeira Parte** é feito um **Enquadramento Teórico**. Esta parte é dividida em dois capítulos onde no **Capítulo 1** abordo uma visão inclusiva do desenvolvimento curricular e o papel do docente. Já no **Capítulo 2** abordo a fundamentação da minha intervenção pedagógica, isto é, o alicerce de todas as minhas práticas. Neste capítulo alude-nos sobre a convivência democrática, a metodologia do trabalho de projeto e da investigação-ação, a importância do lúdico/jogo na implementação das atividades, bem como a importância da transdisciplinaridade na leitura e na escrita e a relevância da tecnologia na educação.

A **Segunda Parte** diz respeito ao **Enquadramento Metodológico**. Este capítulo baseia-se na metodologia de trabalho adotada, assim sendo este é centrado na metodologia de investigação-ação.

Na **Terceira Parte** abordo a minha intervenção pedagógica. Esta parte está dividida em três capítulos. O **Capítulo 1** refere-se à minha prática em contexto de Pré-Escolar, onde abordo a caracterização do meio, a caracterização da escola, a caracterização da sala e a caracterização do grupo. Ainda refiro alguns momentos de aprendizagem, bem como o projeto de investigação-ação desenvolvido nessa prática. Para além do projeto de investigação, abordo o projeto com a comunidade educativa desenvolvido com outras duas colegas de curso. Para arrematar este capítulo apresento uma pequena reflexão da minha prática nesta valência. Já no **Capítulo 2**, dou a conhecer a minha prática pedagógica realizada numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo, feita em contexto de confinamento. Neste capítulo abordo a caracterização do meio, a caracterização da escola, a caracterização da sala e a caracterização da turma. Saliento ainda alguns momentos de aprendizagem e dou a conhecer o projeto desenvolvido com a comunidade escolar. Ressalto que não foi possível desenvolver um projeto de investigação-ação devido às circunstâncias. Ainda evidencio, que o meu segundo estágio foi dividido em dois períodos, sendo o primeiro foi feito em confinamento com a turma de 4.º ano e o segundo foi feito presencialmente com uma turma de 2.º ano, sendo as docentes cooperantes distintas.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Concluo este capítulo com uma reflexão da minha prática em confinamento e o quanto foi benéfico para a minha formação. Por fim, o Capítulo 3 abordo a minha última prática pedagógica, nomeadamente no 2.º ano do 1.º ciclo. Nesta dou a conhecer a caracterização do meio, a caracterização da sala, a caracterização da escola, a caracterização da turma e alguns momentos de aprendizagem. Ainda apresento o meu projeto de investigação-ação e uma pequena reflexão da minha prática. Devido às normas estipuladas após o covid-19, não foi possível realizar um projeto com a comunidade escolar, uma das atividades que tinha sido adaptada para o mesmo fim não foi realizada devido ao encerramento antecipado da escola devido a um caso de covid-19.

Este relatório conclui-se com as Considerações Finais, tópico onde é feito o balanço de todo percurso académico. Assim neste tópico podemos observar as conclusões chegadas após a análise dos resultados obtidos. Sendo assim não só uma reflexão do trabalho, feito bem como na pessoa que me tornei. Por fim, encontram-se as referências bibliográficas e normativas, bem como os anexos que ajudarão à compreensão do trabalho desenvolvido.

## **Parte I**

---

### **Enquadramento Teórico**

---

## Capítulo 1| Uma visão inclusiva do desenvolvimento curricular

---

### 1. 1| Inclusão e Diferenciação do Ensino

Na atualidade, a inclusão educativa é um dos temas mais abordados no âmbito da educação, havendo por vezes uma apropriação de forma inadequada da mesma. Uma escola inclusiva, segundo Index for Inclusion (2016), deve seguir três princípios sendo estes: 1º. considerar todos os alunos; 2º. considerar os diversos ritmos e tipos de aprendizagens dos alunos; 3º. considerar e gerir a multiplicidade de motivações, interesses, capacidades, expectativas e ritmos de desenvolvimento de cada aluno. De acordo com Bordas e Zoboli (2009, p.80) os alunos com deficiência devem poder exercer o direito a educação na sua plenitude, porém a escola deve adaptar-se as diferentes circunstâncias e necessidades. Assim os autores sugerem que os docentes, primeiramente adaptem o espaço e adequam o mesmo as diversas aprendizagens, isto é, “Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma resignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem” (Bordas & Zoboli, 2009, p.84).

Neste sentido, as escolas não devem adotar os métodos tradicionais, sendo necessário uma adaptação do currículo e dos programas, com o intuito de reforçar as aprendizagens.

Diferenciar o ensino, de acordo com Perrenoud (2000) consta em “Fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possíveis situações de aprendizagem” (p.9). Contudo acarreta profundas implicações no entendimento e na visão de trabalho exigido ao docente. Neste sentido o ensino diferenciado tem de ser relevante, flexível, variado, complexo e rigoroso, segundo Heacox (2006). Nesta ótica, de acordo com Barata “um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente à capacidade do professor, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente” (Barata, 2010, p.50) da que tem prevalecido no sistema português.

Neste seguimento, diferenciar tem como principal finalidade atenuar as desigualdades permitindo que o ensino se erga (Perrenoud, 2000). Para tal propósito é indispensável que se diferencie o ensino, isto é que se adapte o “o ritmo, o nível ou o

gênero de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno” (Barata, 2010, p.50). Para Tomlinson e Allan (2002), a diferenciação das práticas educativas é uma forma de respostas às necessidades de cada aluno, por parte do professor. Esta diferenciação é feita tendo por base três vertentes, de acordo com Barata (2010), sendo estas: 1ª. flexibilidade na organização de grupos de trabalho; 2ª. elaboração de atividades adaptadas aos interesses, estilos e necessidades de cada aluno; 3ª. exercendo uma avaliação formativa e contínua (permitindo ajustes na prática após a reflexão dos resultados adquiridos na avaliação). Estas três vertentes estão assim adequadas não só ao estilo e aos interesses dos alunos bem como as suas necessidades.

Consequentemente, os docentes devem optar por realizar um Diferenciação Pedagógica, isto é, empregar estratégias e recursos diversificados, de formatos e natureza diversos, pois o principal fim é o desenvolvimento e sucesso máximo individual do aluno. Por conseguinte, é fulcral estabelecer objetivos e competências a alcançar por todos os alunos. Em congruência com Tomlinson e Allan (2002) a DP caracteriza-se por:

- uma sala onde diferenciam os métodos de aprendizagem e pela flexibilidade do processo de intervenção;
- a diferenciação das intervenções resulta de uma avaliação contínua e eficaz de todos os alunos;
- uma organização flexível dos grupos de trabalho, com o intuito de ampla variedade de oportunidade de aprendizagem;
- um conjunto de propostas de atividades adequadas e desafiantes a cada aluno;
- uma colaboração entre alunos e docentes no processo de ensino-aprendizagem.

Saliento que é importante a diferenciação dos conteúdos e por este motivo, este pode ser diferenciado em função: do nível de preparação dos discentes, ajustando os recursos às capacidades intrínsecas de cada aluno; dos interesses dos alunos e do perfil de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2008), com a finalidade de um melhor processo de ensino-aprendizagem.

## 1. 2| Gestão Escolar: O papel do Professor

Atualmente, quando falamos em gestão da sala de aula<sup>2</sup> estamos a incluir uma sequência de acontecimentos que começam na planificação até a execução de cada aula realizada pelo docente, isto é “a orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos” (Teixeira, 2011, p. 115). Assim, quando falamos em GSA referimos à gestão da planificação, à gestão dos conteúdos, à gestão de conflitos, à gestão de comportamentos e à gestão da comunicação, isto é, Competências de Gestão da Aula<sup>3</sup>. Salienta-se, que neste conceito a implementação da avaliação por parte do docente e o modo como a gere e atua perante os diversos acontecimentos são fundamentais numa boa prática (Teixeira, 2011). Estanqueiro (2010) defende que, gestão da sala de aula pode ser definida por tudo o que é desenvolvido pelo professor que envolve a organização e o aluno, sendo assim o tempo, o equipamento e o espaço que propiciam a uma melhor aprendizagem.

Nos dias de hoje, surge uma necessidade por parte dos docentes para desenvolverem novas atitudes e habilidades direcionadas para o acompanhamento e orientação da sua equipa. Estas estão direcionadas para a formação dos alunos e para os novos requisitos que são exigidos aos docentes para um melhor desempenho das atividades nas instituições. A ideia de que o professor que é líder é aquele que dá ordens, esta a ser substituído pelo professor que lidera, isto é, pelo docente que orienta e facilita a compreensão dos educandos (Nóvoa, 1992).

Assim sendo, de acordo com Alarcão e Tavares (2003)

Hoje reconhecida a importância das lideranças para o desenvolvimento das instituições. A liderança, associada ao diálogo, ao real acesso à informação e à atenção concedida a pessoas e iniciativas, tem sido referida na literatura como condição para criar escolas eficazes susceptíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar. (p. 137)

A grande diferença, é que ao longo dos anos um docente líder era aquele que possuía todas as respostas e baseava-se na autoridade para conseguir os fins. Porém um professor líder é facilitador, sabe como obter respostas de quem melhor conhece. É frequente a necessidade de transformação, nomeadamente com os docentes que se

---

<sup>2</sup> GSA-Gestão de Sala de Aula

<sup>3</sup> CGA- Competências de Gestão de Aula

limitam a dar ordens e não acompanham o desempenho da sua equipa, de modo a proporcionar uma melhor aprendizagem aos alunos (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta perspetiva, o foco está direcionado para a liderança, no que diz respeito à estimulação da auto-coordenação. Assim, um líder pensa a longo prazo e percebe as inter-relações que fazem parte do quotidiano. O docente precisa assim de agir de acordo com o seu discurso, uma vez que deve dar o exemplo aos restantes que o seguem (Alarcão & Tavares, 2003).

### **Gestão de Sala de Aula**

De acordo com outros autores, GSA pode ser considerada como um conjunto de estratégias adaptadas aos alunos pelo docente, com a finalidade de abordar o trabalho cooperativo e favorecer o envolvimento dos mesmos (Arends, 1995; Wang, Haertel e Walberg, 1997, citados por Veiga 2013), havendo assim um ambiente favorável para a aprendizagem. Devemos ter em atenção que a GSA envolve a gestão do tempo, do espaço, das atividades, do comportamento dos alunos, articulando com as características, as competências e habilidades do docente (Djigic & Stojiljkovic, 2011).

Em consonância com Santos (2007), o modelo concetual de Johnson e Brooks (1979), define a GSA como um modelo organizacional, onde os docentes desempenham diversas tarefas (o planeamento, a coordenação, a direção, a organização, a comunicação e o controle). As tarefas, segundo este modelo, estavam interligadas a diversas variáveis (o espaço, o tempo, os pertences materiais, as crenças, a capacidade de exercer autoridade, as recompensas, as punições e à responsabilidade). Neste sentido, a GSA acarreta a resolução de certos acontecimentos e problemáticas que envolve a escola e a cultura, que se diferenciam consoante vários fatores (a idade, o tamanho, o background dos alunos, o contexto organizacional, a adequação do espaço, os objetivos e os recursos – que são influenciados pelas ideologias do professor e da escola).

Veiga (2007) e Woolfolk (2011), acreditam que a GSA pode ser considerada uma série de procedimentos, que visam gerar um ambiente de aprendizagem e de ensino, onde é adaptado o espaço físico e clarificam as regras e normas de conduta. Assim, todos os docentes proporcionam atividades de GSA, pois são elementos fulcrais no ato de ensinar (Santos, 2007).

Em conformidade com Morris-Rothschild e Brassard (2006), o desafio mais relevante dos professores, em início de carreira, é confrontar-se com o ambiente

organizacional da escola, pois é nesta fase que os mesmos estão a ser testados relativamente à disciplina e à capacidade de liderança. Também estão mais centrados em si próprios e no método a aplicar aos alunos para a aprendizagem dos conteúdos, negligenciando, por vezes, o controlo da turma. (Silva, 2014). A GSA, pode ainda estar relacionado com o conjunto de procedimentos que respeitam o funcionamento e a organização da sala de aula, evitando assim a indisciplina (Veiga, 2013).

A procura de estratégias inovadoras para a GSA tornou-se num desafio, constante, para os docentes. Desta forma, cabe a cada professor encontrar, adequar ou construir estratégias, com o intuito de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Neste sentido, os profissionais da educação devem estimular os alunos, tendo por base uma boa organização e gestão de estratégias diferenciadas, integradoras e interativas (Carvalho, 2011).

Segundo Carvalho (2011), os professores são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e devem possuir estratégias tendo em conta as especificidades dos alunos, as suas dificuldades e interesses. Isto porque, “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem” (Arends, 2008, p. 172), estimulando um desenvolvimento harmonioso. É de salientar, que para isto aconteça, os professores têm de perceber qual a melhor GSA para os alunos.

No que se refere às competências de gestão da aula que foram mencionadas anteriormente, estas são refletidas nas suas multidimensionalidades. Salienta-se que estas facilitam as interações em contexto escolar, permitindo abordá-las de uma forma breve.

### **Gestão da planificação**

A planificação é um processo que está em contante evolução, tendo como característica central a articulação coerente e operacional de acontecimentos com uma finalidade específica, baseado em metodologias e apoiado por recursos adequados. No contexto escolar, surge a necessidade de planificar, tanto a nível didático como a nível organizacional e estrutural da aula, desempenhando um papel fulcral na educação (Ialá, 2013).

No contexto educativo, Arends (2008) defende que planificar pode diminuir os problemas associados à GSA, porém outros autores acreditam que possui aspetos negativos tais como inflexibilidade da planificação (o docente não altera a planificação de acordo com as necessidades dos alunos), limitando a aprendizagem individual dos

alunos. De acordo com diversos autores, o docente deve refletir o modo como planifica, desde as suas prioridades e tarefas, com o intuito do aluno acompanhar o percurso de trabalho delineado (Rutter e Maughan, 2002 & Veiga, 2013). Salienta-se, que é fulcral que o professor reflita sobre os seus planos e como os implementa, bem como a persistência na realização de algumas tarefas no processo de trabalho. Esta elaboração rigorosa da planificação e a planificação viável na gestão do tempo, isto é, uma gestão preventiva por parte do docente, permite alcançar uma boa GSA (Arends, 2008; Paulo, 2011 & Veiga, 2013).

De acordo com Arends (2008), no processo de ensino-aprendizagem, cada vez mais tem aumentado a necessidade de planificar, pois planifica-se as unidades didáticas ao longo do ano letivo, as visitas de estudo, os planos de aula, bem como as atividades interdisciplinares. Em consonância com Santos (2007) e Estanqueiro (2010), um dos aspetos que diferencia os docentes é a importância atribuída pelos mesmos às diferentes tarefas que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula. Assim, as estratégias devem basear-se na ação, estabelecendo uma ligação entre os objetivos estabelecidos e os planos elaborados.

Em conformidade com Sanches (2001), a planificação da aula deve ter em conta as características e os interesses dos alunos, sendo assim flexível, permitindo a introdução de novos elementos ou mudança de tema, caso seja necessário (Paulo, 2011). Já Roldão (2009) defende que a planificação deve ser lógica, objetiva, flexível e adequada ao perfil dos alunos em questão.

Nesta perspetiva, a planificação é uma atividade indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, na qual se pretende que seja flexível e que preveja alguns acontecimentos antes de pôr em prática, tendo como fim proporcionar competências aos alunos.

### **Gestão dos Conteúdos**

A Gestão dos Conteúdos está relacionada com os métodos de ensino utilizados, sejam estes por descoberta orientada ou por métodos expositivos. Os professores desempenham um papel importante na implementação de estratégias, nas propostas de concretização de tarefas, na definição de metas e nos procedimentos de avaliação. Assim a gestão desses conteúdos deve ter por base orientar os alunos de forma a se tornarem

autónomos e capazes de autorregular a sua aprendizagem, com o intuito de esta ser significativa (Arends, 2008, Bruner, 1986 & Veiga, 2013).

Nesta linha de pensamento, o docente deve promover estratégias de GSA, para que a aprendizagem seja significativa, aumentando a capacidade de aprender outros conteúdos (Paulo, 2011). É fulcral, que sejam proporcionadas, aos alunos, oportunidades sistemáticas para aplicar, analisar e avaliar o que aprenderam (Brophy, 1999).

Tal como é referido por Paulo (2011), os conteúdos têm influência e impacto no envolvimento das tarefas da sala de aula e na ordem na sala de aula. Por este motivo, devemos dar importância à curiosidade dos alunos relativamente aos conteúdos. Contudo, nem sempre é possível criar atividades que sejam do interesse de todos os alunos, sendo que, este pode ser estimulado pelo contexto de sala de aula. Neste sentido a sala de aula deve ser multidimensional e ao mesmo tempo imprevisível (nomeadamente nos acontecimentos que se desenrolam na sala de aula).

Em harmonia com Estanqueiro (2010), os docentes devem possuir estratégias específicas para os diversos tipos de aula, sejam estas trabalhos individuais ou a pares, espaço para debate, expositivas, ou trabalhos de projeto. Assim, irão construir um ambiente de aprendizagem que garante a cooperação dos alunos, nas diversas atividades. Assim sendo, a gestão eficiente dos conteúdos orienta para ambientes de aprendizagem positivos.

### **Gestão de comportamentos e de Conflitos**

Em concordância com o modelo teórico de Levin (2000), a GSA delinea estratégias para os comportamentos desadequados, com o objetivo de potencializar e facilitar a GSA. A gestão dos comportamentos vai ao encontro do tipo de autoridade do docente. Para saber a causa dos mesmos, o professor deve ter o foco das suas pesquisas nos alunos. As causas destes comportamentos centram-se em fatores sociológicos como o mau relacionamento com os colegas, a superproteção dos pais e em fatores psicológicos como a necessidade de atenção, a insegurança, falta de disciplina e ansiedade (Veiga, 2013).

Segundo Veiga (2013), a prudência de comportamentos inadequados pode ser feita através da implementação de rotinas e regras claras, como também da adaptação dos espaços da sala de aula. Para que tenha sucesso, é necessário estabelecer procedimentos estruturar atividades e os tempos, patenteando a relevância da aprendizagem aos

encarregados de educação e aos alunos. Estas só têm valor quando os envolvidos as aceitam e aprendem.

Tal como mencionado por Amado e Freire (2009) e Veiga (2013), as regras devem ser elaboradas pela positiva, sendo claras, concisas e de fácil memorização. Salienta-se que os alunos devem estar presentes em todo o processo de criação das regras usufruindo de um papel ativo nas mesmas.

No que se refere à gestão dos conflitos, esta atualmente é uma tarefa que exige reflexão de modo a agir de forma adequada. No nosso quotidiano, encontramos muitas diferenças de ideias, opiniões, de cultura, de crenças que influenciam na forma de agir. Sabendo que cada aluno é diferente e vive num meio familiar distinto é necessário ter estas perspetivas em conta na hora de atenuar os conflitos existentes. Salienta-se que a escola não deve fomentar mais fossos abismais e sim encontrar um equilíbrio, para que seja possível a convivência dos alunos na mesma (Pacheco, 2006).

Pacheco (2006, p.32) afirma que “há outras carências na sociedade do século XXI, diferentes das do século passado; as quais, evidentemente, requerem outras respostas”, isto é, os conflitos vão surgindo ao longo dos anos e a escola deve adaptar as respostas a esses mesmos, de modo a amenizá-los ou resolvê-los.

De acordo com Sousa (2014), os conflitos fazem parte da vida humana, por este motivo cabe ao professor ensinar a gerir os mesmos da melhor forma, sendo assim uma das maiores preocupações dos encarregados de educação e dos professores. Para Janes (2002), os conflitos são fenómenos incompatíveis entre grupos e pessoas e relacionam-se com um processo social. O autor ainda menciona que devemos ter em atenção às questões (as causas que provocaram o conflito, questões pessoais/ relações, as pessoas que estão envolvidas, a dinâmica do entendimento e a forma como os envolvidos, o contexto em que o conflito surgiu a encaram e as possíveis formas de resolução), que levaram o aluno a agir de uma determinada forma, com o intuito de gerir os conflitos da melhor maneira (Pacheco, 2006 & Sousa, 2014).

Para outros autores, o conflito é definido de outras formas. Ruiz (2000) citado por Amado e Freire (2002) define conflito como uma:

Situação de diferença de critério, de interesses ou de posição pessoal face a uma situação que afeta mais do que um indivíduo. Quando os indivíduos têm um estatuto social semelhante e capacidade para se enfrentarem na dita situação, estão em condições de afrontar conflitos e de resolvê-los criativamente. (p. 24)

O conflito, deste modo, é toda a opinião oposta ou uma maneira diferente de interpretar e ver um acontecimento. Assim o conflito surge na diferença de aspirações, de desejos, de interesses e de posições defendidas. É fulcral que a estratégia usada para gerir o conflito seja próxima aos objetivos delineados para que haja uma convivência mais pacífica. Assim, a estratégia deverá ser promotora de um melhor ambiente escolar e motivar a aprendizagem no contexto de sala de aula (Pacheco, 2006).

### **Gestão da comunicação**

O ser humano é um ser social que se relaciona e comunica através da linguagem, com o mundo. Por este motivo, são essenciais a aprendizagem e a aquisição deste conhecimento ao longo de toda a vida. Neste sentido, a comunicação é indispensável à vida, tendo como principais finalidades a de persuadir, educar, informar, distrair e socializar (Lopes, 2012). Nieto (2009), acredita que as principais habilidades sociais são as habilidades comunicativas.

Em consonância com Caetano e Rasquilha (2007), comunicar é partilhar uma ideia, um sentimento, um comportamento, uma atitude, uma informação, experiências e transmitir conhecimento, tornando-a assim comum a dois ou mais indivíduos.

Tal como aludido por Estanqueiro (2010), instruir é comunicar. Para o autor, é necessário possuir conhecimento para poder ensinar, pois sem conhecimento não é possível se expressar com clareza.

Segundo Parejo (1995) citado por Lopes (2012), as salas de aula são propícias para a comunicação, tal como de ausências e de silêncios, orientando as relações existentes neste espaço, permitindo a construção de mensagens/ de conhecimento que são adquiridos de forma consciente ou inconsciente.

O professor, acaba por ser um modelo de comunicação para os alunos (modo como escuta, fala, palavras e gestos). Assim sendo, este deve adotar um estilo de comunicação assertivo, favorecendo um clima de respeito, liberdade, responsabilidade e tolerância, de modo que os alunos possam expor opiniões e dúvidas sem receio de serem criticados (Vieira, 2005).

## **Professor como Líder**

O docente está sempre em contante aprendizagem, por este motivo o docente deve ter a capacidade de promover/desenvolver educação e permitir a transmissão de informação. Nesta ótica, o docente é educador, coordenador e incentivador (Alarcão & Tavares, 2003).

O professor líder deve analisar e observar o comportamento pessoal e interpessoal dos seus educandos, de modo a detetar os pontos forte e os fracos de cada um. A partir destes dados o professor pode direccionar as suas práticas para fomentar a aprendizagem contínua dos alunos, com o intuito que estes se superem. Neste sentido, o docente é fulcral, no que diz respeito à compreensão por parte dos alunos da realidade, pois deve orientá-los rumo à mudança (Nóvoa, 1992).

O docente como líder é responsável pela identificação das necessidades e pelo apoio das mesmas em cada aluno. Assim sendo, o professor compromete-se a apoiar os alunos a alcançar um determinado objetivo. E deve ter presente no desenvolver da sua liderança o diagnóstico e aprimoramento das capacidades de análise e de raciocínio, com a finalidade de estabelecer metas, identificar melhores soluções e determinar prioridades. Tal como refere Nóvoa (1992), “é preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (p. 27). Isto é, o docente deve basear-se em alguns princípios, tais como, incentivar o autodesenvolvimento dos alunos, a liderança do potencial de cada educando, o ouvir e ensinar, o partilhar responsabilidades e a orientação dos alunos.

Normalmente, os alunos tendem a resistir a um novo paradigma, isto é, quando passam por uma mudança, porque ou afeta a rotina, ou necessitam de sair da “zona de conforto” ou simplesmente estão acomodados à realidade atual. Nestes casos o docente necessita de argumentação persuasiva de modo a direccionar os alunos para novos paradigmas, com o intuito do seu desenvolvimento. O professor deve estimular ao longo de todo o percurso do seu educando, dando reforço às suas ações (Roldão, 2004).

As lideranças intermédias são fulcrais para as escolas conseguirem sucesso, pois a finalidade destas equipas é oferecer uma orientação à escola e fomentar a colaboração de todos. De acordo com Oliveira (2000),

O aprofundamento da autonomia das escolas assenta, fundamentalmente, na perspectiva de uma gestão participada e democrática, a qual passa por uma intervenção activa dos professores no que respeita à definição das políticas educativas que as identificam, nomeadamente ao nível das estruturas onde estão representados, mas passa igualmente

pela assunção e legitimação das funções de liderança no desempenho dos cargos de gestão intermédia. (p. 48)

### **1. 3| Professor em trabalho remoto: A importância na orientação dos alunos**

Este tópico do relatório tem como foco o ensino remoto que decorreu na quarentena e pandemia acarretada pelo Covid -19. Neste sentido, surgiram muitas questões que perturbavam os docentes. Perguntas como O que fazer? Onde fazer? Que conteúdos abordar? Que avaliação? Qual é o papel do professor e do aluno? surgiram neste período de “Educação de Emergência”, liderado pela E@D.

Perante este cenário, a Educação à Distância, já consistente no país ocorreu de diversas formas, devido aos avanços digitais. Muitas das vezes, as aulas foram feitas síncronas ou assíncronas. Assim sendo, esta nova realidade abriu espaço para um novo tipo de ensino, o Ensino Remoto. Segundo Almeida (2003), os ambientes digitais possibilitam uma ruptura entre as distâncias espaço-temporais, permitindo múltiplas interferências, trajetórias, conexões e recursos. Desta forma, o ensino ganha um novo espaço onde é permitido conciliar novas formas de aprender, auxiliando nos problemas da motivação e de interesse do aluno. Assim, através das TIC começou a ser usados redes sociais, blogs, aplicativos de mensagem e também o Youtube como plataformas de ensino. Outros meios de comunicação como a Televisão tiveram o seu destaque no que se refere a explicação e a transmissão de algumas aulas.

O docente tem um papel relevante durante todo o percurso de ensino-aprendizagem, pois as suas ações permitem a interação dos alunos com a escola e com a sociedade que a rodeia. É de referir que o professor passa a adotar novos mecanismos de modo a melhorar as suas práticas. Assim sendo, o professor deve ir à procura de informação e de estratégias, que facilitem a aprendizagem dos discentes.

Em consonância com Moreira e Schlemmer (2020), este período pandêmico propiciou o uso da Educação Digital por parte dos docentes e dos alunos, todavia as práticas pedagógicas se estrigiram a uma mudança de ambiente, restringindo as TIC apenas como uma ferramenta.

Almeida e Alves (2020) ainda se interrogam se a educação remota é a solução emergencial, pois “[...] a implantação da educação remota vem evidenciando ainda mais as disparidades socioeconômicas e culturais existentes no nosso país”. Contudo as autoras

salientam que a educação remota foi a alternativa encontrada pelas escolas. Ainda fazem diferenciação entre a educação de emergência da educação à distância, pois de acordo com as mesmas autoras educação a distância requer um conjunto de recursos previamente elaborados. Sabendo que as aulas do ensino remoto não foram planeadas previamente, surgiram algumas dificuldades durante a sua implementação.

De acordo com Xavier (2020), a escola procurou acompanhar as modificações, porém é necessário ter em conta as condições e necessidades de cada aluno, isto é, a escola deve ter em conta as necessidades das famílias da comunidade escolar, pois muitas dos alunos não compareceram em aulas devido à falta de recursos seja este por falta de computador ou internet, ou o facto de terem de ficar sozinhos em casa pois os pais estavam a trabalhar. Nesta ótica,

“[...] para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no meio digital, é preciso levar em conta questões ligadas ao acesso à internet pelas crianças e suas famílias, disponibilidade das famílias em auxiliar as crianças nessas práticas e posse de dispositivos móveis com bons recursos de imagem, áudio e vídeo”. (Xavier, 2020, p. 13)

Se antes da pandemia o docente tinha como preocupação a aprendizagem de conceitos, a apreensão do conhecimento e as habilidades dos seus alunos, já durante o confinamento das famílias, os docentes tendem a ter uma maior noção das necessidades e possibilidades das famílias, mediando assim os trabalhos e tarefas propostos aos seus alunos. Salienta-se que o professor deve rever os currículos, modificar planos individuais de aprendizagem e repensar nos planos de sala de aula. Segundo Lima, Versuti e Benia, (2018), a educação não ocorre somente na escola e por esse motivo creem que o sistema educacional deve estar sempre aberto às mudanças.

Gomes et al. (2020) alegam que a orientação das unidades curriculares podem ter um impacto positivo ou negativo no processo de aprendizagem do aluno. Desse modo, a escolha certa de recursos e a infraestrutura da escola ou do ambiente de ensino colaboram para o bom desenvolvimento das aulas. Perante as atuais mudanças no ensino que mesclam o modo presencial, o online e o híbrido, por meio de aulas assíncronas e síncronas é fulcral que o docente se adapte, com o intuito de manter as condições de aprendizagem. Andrade (2016, p.70) salienta que “Com a nova geração de alunos, tidos como nativos digitais, faz-se necessário um novo formato de ensino que possa se adequar às demandas desses discentes”. Assim sendo, é fulcral o docente acompanhe a evolução

das novas mídias, pois é um benefício à educação quando a tecnologia está aliada ao ensino.

## **Capítulo 2| Intervenção Pedagógica: Ação Partilhada**

---

### **2. 1|Convivência Democrática**

A qualidade educativa tem por base o envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar, que desenvolvendo trabalhos em conjunto alcançam os objetivos propostos a priori.

No cotidiano, as salas são compostas por grupos heterogêneos, onde encontra-se crianças/alunos com diversos percursos, necessidades, expectativas e interesses. Neste sentido, cabe ao educador/professor criar um ambiente que promova a participação de todos, tendo em vista uma melhor qualidade pedagógica, baseada numa educação para a cidadania e formação de valores (enfrentar, resolver e superar conflitos e problemas pessoais e sociais de forma crítica).

### **2. 2|Metodologia trabalho de Projeto/Investigação Ação**

Halsey (1972, citado por Cohen e Manion, 1980, p. 174) defende que “a investigação-ação é uma intervenção em pequena escala no funcionamento do mundo real e a verificação próxima dos efeitos de tal intervenção”. Assim, esta metodologia é caracterizada por ter um caráter situacional e prático, com o intuito de uma mudança na situação foco dos intervenientes. Ainda necessita de ser avaliada, tanto o processo como as mudanças ocorridas pela intervenção.

Atualmente, nas escolas a principal preocupação é o cumprimento do currículo, não dando margem para a criatividade, a exploração e investigação por parte dos discentes. Mesmo tendo havido uma evolução na educação, esta ainda continua muito tradicionalista e com um currículo muito "obeso", onde o professor é o único possuidor do conhecimento e tudo o que o aluno aprende advém do que é transmitido pelo mesmo. Sabendo que o profissional da educação é simplesmente um "meio" para proporcionar atividades/ experiências aos discentes, com o intuito dos alunos criarem o seu próprio conhecimento, ainda existe muita dificuldade em deixar os mesmos experimentarem,

realizarem novas atividades ou simplesmente de pequenas investigações criarem o seu primeiro conhecimento.

Muitos docentes preocupam-se com a melhoria dos resultados escolares dos seus discentes esquecendo que estes deverão ter a preocupação de proporcionar atividades em contexto de aula para os mesmos, enriquecendo as aprendizagens dos educandos. Assim sendo a educação segundo Dewey (1899), deve ter em conta a tradição universalista europeia onde é necessária solidariedade entre todos os povos do mundo. Deve assegurar a formação cívica e moral dos jovens e contribuir para o desenvolvimento do espírito e a prática democrática a nível da experiência pedagógica quotidiana sendo assim um currículo prático. Assim afirmo que a Educação é do domínio do conhecimento que tem um conjunto de áreas aplicáveis que são muito importantes como é o caso da avaliação.

Neste sentido a avaliação deve interferir na realidade (seja numa sala de aula), por conseguinte existem várias perspetivas que são para a margem da sociedade, passando a avaliação a ser um processo de melhoria da pessoa, dando mais autonomia aos alunos. Os docentes devem sim ter em conta a avaliação, não se esquecendo que a avaliação não é uma ciência exata. Porém esta pode ser rigorosa, plausível, credível e socialmente úteis Jorge Morgado (2003).

É necessário ir à procura da transformação e da melhoria, para isso é preciso medir, avaliar, explicar, compreender, também de qualidade com medida onde o avaliador está distante do objeto e de qualidade formativa onde o avaliador está próximo do objeto. Tal como Cardoso (2014, pp. 35-36) acredito que “o investigador reflete sobre a ação antes e depois, numa visão integrada da teoria e prática”.

A educação não deve atrofiar/ abafar os estímulos inatos que levam à competição. A escola deve ser uma sociedade em miniatura (Sousa J., 2012), isto é a escola deve viver e ensinar não só os aspetos passados como também viver o presente e preparar os alunos para o futuro. A criança deve aprender por si própria, devem aprender livremente com o supervisionamento do professor. Ao errar também se aprendem, até perceber o que é certo não necessitando de castigos para o reter, tornando-se aos poucos autónomos.

Deste modo, os professores/ educadores são responsáveis pelas aprendizagens das crianças/ jovens daí a necessidade da diversificação do método de aprendizagem e são responsáveis por proporcionar novas vivências/ experiências de modo que estes criem o seu próprio conhecimento com maior facilidade. A possibilidade da criança explorar o

meio onde vive e que lhe o rodeia permite que esta tenha uma reflexão crítica sobre diversos temas, numa visita a uma instituição ou a um local histórico. Quando o professor/educador fornece aos mesmo um guião ou um pequeno questionário torna esta saída não só um momento lúdico como um momento de enriquecimento pessoal, podendo contribuir para a aprendizagem da dinâmica de um certo conteúdo que está a ser abordado em contexto de aula. Quando o docente de Ciências Naturais, está a abordar no contexto de sala de aula, as Eras Geológicas e a Composição das Rochas, poderá transbordar essa temática para o quotidiano, levando os seus alunos a conhecer o meio onde vivem, como por exemplo na temática constituição da ilha da Madeira. A utilização de Robôs ou de quadros interativos onde os alunos dinamizam as aulas tornam-se uma mais-valia nas suas aprendizagens levando-as para toda a vida. Nesta perspetiva, as Escolas do Futuro são uma aposta nos dias de hoje para melhorar as aprendizagens das crianças/ jovens. Atualmente, os diversos mecanismos de distinção adotados assentam, sobretudo, da ideologia (neo)meritocracia na escola pública portuguesa e à assunção do modo de governação pelos números. A existência de estratégias pedagógicas e agendas de socialização conducentes à obtenção de indicadores de performatividade.

Assim sendo, os docentes deveriam usar a Investigação Ação como método, construindo projetos sobre as dúvidas, perguntas mais comuns e significativas para as crianças para que estas possam através da planificação, da realização e reflexão chegar ao conhecimento, criando oportunidades dos mesmos investigarem, serem os próprios a terem a iniciativa e o gosto pelo saber, tendo sempre em conta o conteúdo que deverá ser abordado em contexto de sala de aula.

A metodologia do trabalho de projeto surgiu a partir das ideias de John Dewey em que defendia este tipo de trabalho como um “recurso pedagógico na construção do conhecimento” ((Barbosa & Moura, 2013, p. 61 citado por Araújo, 2014, p.19). Segundo Kilpatrick (1918), referenciado por Araújo (2014), esta metodologia era encarada como uma “alternativa ao ensino convencional, expositivo e transmissor de conhecimentos, através de uma nova abordagem que fosse ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos.”. Com isto, é possível verificar que a metodologia de trabalho de projeto incentiva à participação ativa dos alunos, sendo que estes desenvolvem essencialmente trabalhos a partir das suas necessidades e interesses. Deste modo, os alunos trabalham a partir da sua motivação pessoal e, em consequência, adquirem novas aprendizagens de forma mais eficaz.

Tal como afirma Monteiro (2007), citado por Araújo (2014), «O trabalho está, portanto, centrado nos alunos, “são eles que escolhem os temas, os problemas dos projetos que vão desenvolver, investigar e apresentar o produto final”» (p.20). Todavia, é preciso ter em atenção que nem sempre os alunos escolhem o tema de forma autónoma, sendo que os professores podem auxiliar nesta tarefa tendo em conta os programas e os objetivos das Aprendizagens Essenciais. Segundo as minhas pesquisas, este tipo de trabalho é desenvolvido a partir do trabalho em pequenos grupos, nos quais os elementos constituintes se devem apoiar mutuamente e colaborar para chegar a um produto final. No que toca a esta metodologia em si, é possível ainda verificar que esta pode ser desenvolvida a partir de diferentes disciplinas e que não tem uma duração exata para a sua realização pois tudo isso depende do tipo de projeto a ser desenvolvido, do tempo disponível para se dedicar a ele, dos seus objetivos, etc. Para que se torne possível desenvolver um trabalho de projeto, é necessário ter noção das suas diferentes fases de desenvolvimento.

De acordo com Leite, Malpique & Santos (1989), citados por Mateus (2011), “o trabalho de projeto passa por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação, globalização e avaliação final.” (p.6). Primeiramente, é necessário escolher a situação-problema, a qual será a base do trabalho a desenvolver. Após identificar esta situação, formula-se o problema. É importante que o problema a trabalhar seja escolhido de forma fundamentada. Posteriormente, devemos descrever a situação-problema, enquadrando-a e caracterizando-a de maneira a formular problemas parcelares. De seguida, é importante proceder a um esboço de planificação do trabalho, no qual escolhemos os recursos a utilizar, as limitações que podem condicionar a realização do trabalho, as tarefas dirigidas a cada elemento do grupo, os métodos e as técnicas de pesquisa a utilizar. Depois de termos tudo devidamente planeado, passamos então ao contacto com o meio onde serão recolhidos os dados a ser tratados. É a partir destes dados que se elabora o produto final de pesquisa. Uma vez terminada toda a pesquisa, os produtos finais são apresentados/expostos. Uma das fases mais importantes passa pela avaliação dos projetos, a qual é feita não só tendo em conta o produto final, mas sim todo o processo em que o projeto é desenvolvido. Deste modo, esta avaliação apresenta um carácter contínuo. É importante referir que estas fases de desenvolvimento de um trabalho de projeto podem variar de acordo com as perspetivas de diferentes autores. Deste modo, é possível afirmar

que estas são “abertas e flexíveis, dependendo da perspectiva do professor e atendendo às especificidades do projeto a desenvolver, a definição ou adaptação de cada uma das fases a implementar.” (Araújo, 2014, p.22). No que diz respeito à metodologia do trabalho de projeto, é possível afirmar que esta apresenta um vasto leque de vantagens relativas à sua utilização.

O facto de os alunos se envolverem no desenvolvimento de um projeto faz com que estes adquiram novas competências tais como “a estimulação do trabalho cooperativo e/ou colaborativo, a criação de hábitos de pesquisa e como tal a capacidade de selecionar e analisar a informação em função dos objetivos, o desenvolvimento do trabalho autónomo, a responsabilidade, a capacidade de tomada de decisões, a capacidade de liderança e o aprender a aprender.” (Ferreira, 2013, citado por Araújo, 2014, p.24). Com isto, podemos verificar que este é um método de ensino-aprendizagem muito enriquecedor para os alunos.

## **2. 3| Importância do Lúdico/Jogo**

Brincar é “(...) uma atividade realizada por si mesma e sem limitações externas, (...) não tem em vista uma produção preestabelecida”.

Smith (2006, citado por Sarmiento, 2017, p. 40)

Assim sendo, brincar é o oposto de trabalho, pois o brincar deve permitir que a criança imagine e crie possibilidades. Durante as brincadeiras, a criança/aluno adquire experiências em contato com as restantes evolventes, armazenando-as em sua memória, estimulando assim a sua criatividade e percepção, e maturidade que as ajuda na solução de conflitos e problemas. Por outro lado, a criança também melhora seu vocabulário e aprende a controlar suas emoções, adaptando seus comportamentos, de acordo com seu grupo social.

De acordo com Santos (2001), foi comprovado que brincar está localizado no quadrante superior do hemisfério direito do cérebro, assim sendo:

Ser lúdico, portanto, significa usar mais o hemisfério direito do cérebro e, com isso, dar uma nova dimensão à existência humana, baseado em novos valores e novas crenças que se fundamentam em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, o autoconhecimento, a arte do relacionamento, a cooperação, a imaginação e a nutrição da alma. (Santos, 2001, p.13)

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Na ótica de Piaget, o lúdico tem dupla função: dar prazer ou equilíbrio emocional à criança e consolidar os esquemas formados. Desta forma, brincar representa um meio para aprender, para consolidar, ampliar conceitos e habilidades; a respeitar os objetos e eventos novos e complexos. Ainda, permite incluir pensamentos com ações dependendo da forma como cada criança brinca.

Em concordância com Macedo (2001), o ato de procurar e apropriar-se do conhecimento só é possível se a criança/aluno estiver predisposta, exigindo assim a sua participação, esforço, indagação, entre outros.

Makarenko (2001) concordo com a ideia de que a educação é um compromisso consciente intencional, aludindo que:

O jogo é tão importante na vida da criança como é o trabalho para o adulto, daí o fato da educação do futuro cidadão se desenvolver antes de tudo no jogo, não se pode fazer uma obra educativa sem se propor um fim, um fim claro, bem definido, um conhecimento do tipo de homem que se deseja formar. E neste sentido que o modelo pedagógico mantém uma relação direta com o presente vivido. A coletividade infantil recusa absolutamente viver uma vida preparatória. Ela quer um fenômeno da vida real hoje para a criança é uma alegria real presente e não o prometido para mais tarde, recompensa em curto prazo sem contrariedade próximo. (Makarenko 2001, p.152)

Ao trabalhar com o lúdico estamos a estimular as funções cognitivas e sensoriais, para além de possibilitar o equilíbrio emocional, indo ao encontro dos interesses do educando. Podemos assim apreender, que é nas brincadeiras que elas reproduzem situações concretas, colocando-se no papel dos adultos, imitando-os/repetindo-os e procurar entender certas condutas.

O ato de brincar é um direito reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU em 1959, estando patente no artigo 7º:

“A criança deve ter todas as possibilidades de se entregar a jogos 21 e atividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito”. (ONU, 1959, p. 1)

Neste sentido, a criança não brinca apenas para passar o tempo, os seus jogos estão sempre relacionados com aprendizagens adquiridas a priori, expressando o seu conhecimento do mundo através das suas brincadeiras. Em consonância com Bettelheim (1988, cit em Borges, 2001, p. 1), “(...) nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é sempre motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas

atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos”.

Definir jogo acaba por ser muito complexo, visto que varia de acordo com a comunidade na qual se está inserido, pois a intencionalidade, as regras, o espaço, entre outros fatores modifica o seu significado.

De acordo com Rosa (1998, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p.40) “(...) o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”.

Os jogos com intencionalidade pedagógica são projetados e usados para beneficiar a aprendizagem. Nestes jogos, podemos interligar o lúdico com conteúdos curriculares, com o intuito de aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos. Estes jogos podem ser digitais ou não digitais. Já os jogos sem intencionalidade pedagógica, não estão ligados aos conteúdos curriculares. Apesar de não estarem ligados aos conteúdos curriculares, podem ser utilizados com intuito de beneficiar a aprendizagem (Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi, 2016).

A forma como os professores atingem os seus objetivos didáticos em sala permite ou não obter sucesso. A utilização de estratégias diversificadas e criativas permite uma melhor compreensão dos educandos. Assim o jogo, as brincadeiras e outras técnicas como Game Based Learning e a Gamificação.

O Game Based Learning (GBL) é usado para incentivar os alunos a participar no processo de ensino-aprendizagem, pois enquanto jogam a aprendizagem ocorre. É uma forma mais interessante e apelativa para aprender, devido à presença iminente do lúdico (Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi, 2016).

O GBL estimula a aprendizagem através da motivação, estimulando o envolvimento dos alunos nas tarefas. Ainda, promove o trabalho colaborativo, a interação, a construção de valores e o desenvolvimento de competências cognitivas nos alunos (Al-Azawi, Al-Faliti e Al-Blushi, 2016).

Entende-se por gamificação a utilização de características e elementos de jogos para a resolução de problemas, bem como para a motivação de um determinado público, a utilização de elementos dos jogos para aplicá-los em contextos ou serviços que não se focam nos jogos e a intenção de promover a motivação e estimular o indivíduo (Busarello, 2016).

O docente tem como objetivo a utilização do jogo (digital ou não) com a finalidade de promover a aprendizagem, não desprestigia o papel do professor. Sempre que se promover a aprendizagem, o professor estará envolvido e deve estar bem preparado para exercer o papel de mediador. Também deve estar atento às diferentes formas como os alunos aprendem, para que exista uma proximidade entre o aluno e o jogo e o planejamento e a utilização de métodos específicos são muito importantes na utilização e sucesso de jogos (Paiva & Tori, s.d.; Hoffmann, Barbosa e Martins, s.d.).

### **2. 4| A Importância da Transdisciplinaridade da Leitura e da Escrita**

A leitura e a escrita são ações fulcrais no dia a dia de um estudante ou de um pesquisador na área das ciências sociais e das humanidades. Contudo, são atividades descuidadas, e suas particularidades, como a leitura de uma lista de supermercado e a escrita de um cartão de aniversário que não recebem a devida atenção. Na maioria das vezes só são reconhecidas como instrumentos para divulgação e aquisição do conhecimento científico. Porém, apresentam uma série de questões e potencialidades intrínsecas à sua prática, capazes de criar estímulos ou complicações em distintos aspectos da experiência coletiva e individual.

Na Carta da Transdisciplinaridade está patente o que se entende pela mesma. Esta conceção transpôs o processo de produção dos programas de áudio, no qual se aliou arte, poesia, literatura e diferentes tipologias textuais para acrescer o imaginário e o cognitivo da pessoa.

A visão transdisciplinar é resolutamente aberta na medida em que ultrapassa o campo das ciências exatas por sua lógica e sua reconciliação não apenas com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior. (Carta da Transdisciplinaridade, 2000, p. 179, artigo 5)

A contribuição da transdisciplinaridade para a Educação aproxima-se da realidade dos sistemas da realidade do universo educativo como instrumento propício para entender a complexidade dos sistemas, e para a compreensão de que a realidade não pode ser tratada apenas a partir de uma lógica da exclusão, pelo exercício indiscriminado do sim ou não.

De acordo com Morin (2001), os profissionais da educação devem ter em conta a finalidade do ensino que é “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender a nossa condição e que nos ajude a viver, favorecendo um modo de pensar aberto e livre” (Morin, 2001, p.47).

Assim, a percepção sobre transdisciplinaridade remete à compreensão do significado das abordagens multidisciplinar e interdisciplinar, sendo uma visão holística.

A escrita e a leitura não são padrões do comportamento humano que nascem naturalmente no indivíduo pois necessitam de ser construídos. Por conseguinte, aprender a escrever e a ler são processos aglomerados e suspendem por toda a vida, pois são integrantes e imprescindíveis para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade. Assim, escola é um dos espaços nos quais os alunos se deparam com a leitura metodizada através dos livros e de outros meios. A sociedade alterou-se, a escola também, logo a educação assim o deverá.

O hábito da leitura está relacionado ao prazer de ler. Nada do que é imposto serve de auxílio pedagógico no processo de aprendizagem. Deste modo, crê-se que o maior desafio do docente, atualmente, seja motivar os alunos para uma prática de leitura e de escrita voluntária.

Perante várias mudanças o professor necessita de mudar também suas práticas educativas, tornando-as de acordo com a realidade. Assim podemos afirmar que a leitura e a escrita são sempre um meio e nunca um fim.

Segundo Bourdieu (2004):

As fronteiras da disciplina são protegidas por condições de acesso mais ou menos codificadas e restritivas; mais ou menos definidas, as fronteiras são por vezes contestadas por disciplinas afins. Pode haver intersecções entre as disciplinas, algumas inúteis, outras úteis, que oferecem a possibilidade de extrair ideias e informações de maior ou menor número e diversidade de fontes. (p. 93)

Por outras palavras, o autor menciona que a inovação nas ciências se engendra normalmente nas intersecções. Através de estratégias de ensino que estimulem a criatividade do aluno e que lhe permite a transição entre o falar coloquial e o falar mais próximo ao padrão.

Segundo Kleiman (2002), existe inúmeras estratégias possíveis para a aproximação ao texto, que carece de “diversos graus de engajamento cognitivo por parte do leitor” (2002, p.27). De acordo com o mesmo autor, a aproximação, tem vários aspetos, como a crítica, a comparação, a compreensão. Deste modo, variadas ofertas de leitura (géneros de textos literários), pode incentivar a leitura. De acordo com Kleiman (2002):

Somente quando se ensina ao aluno a perceber esse objeto que é o texto em toda sua beleza e complexidade, isto é, como ele está estruturado, como ele produz sentido, quantos significados podem ser aí sucessivamente revelados, ou seja, somente quando

são mostrados aos alunos modos de se envolver com esse objeto, mobilizando os seus saberes, memórias, sentimentos para assim compreendê-lo, há ensino de leitura. (p.28)

Ainda Faulstich (2000, p.43), declara que a leitura é um processo de compreensão inclusiva, no qual o leitor participa com todas as suas aptidões com o intuito de aprender as mais diversas formas de expressão humana e da natureza, como a escrita.

É de salientar que a leitura e a escrita são processos diferenciados, mas complementares entre si. Quando postas em paralelo, perde-se “o teor de simples decifração dos signos linguísticos e mergulha em um mundo de abstrações” (Faulstich, 2000, p.44).

No cotidiano, o aluno deve obter interesse em aprender o domínio da escrita e da leitura. Deste modo, a escrita e a leitura podem ser práticas elaboradas com a participação das diferentes áreas e nos diferentes espaços da escola.

Assim, o docente que expõe diferentes possibilidades de leitura sendo esta em livros, notícias, poemas, paisagens, receitas, imagens, partituras, sons, gestos, mapas, gráficos, símbolos, corpos em movimento, o mundo entre outros. Deste modo contribuirá no progresso da capacidade de interpretar e estabelecer significados dos diferentes textos, concebendo e promovendo variadas experiências, situações novas, que permitam a uma utilização diversificada do escrever e ler.

Portanto, como Lerner (2002) afirma, será possível a formação de leitores capazes de subjugar as múltiplas formas de linguagem e de identificar os variados e inovadores recursos tecnológicos, disponíveis para a comunicação humana no cotidiano.

Nas práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, a variação de oportunidades é necessária, deste modo, o docente deve realizar visitas a bibliotecas, praças, parques e bosques devem ser usados com assiduidade, pois lugares diferentes e aulas diferenciadas atraem com mais segurança os alunos para a prática da leitura e da escrita.

Conforme Alves (2005), a qualidade do ambiente é relevante pois para cada leitura há uma maneira de realizar podendo ser oral, visual, silenciosa e auditiva, necessitando de um ambiente iluminado, ventilado e agradável.

É de salientar que a quantidade de questões que aludem à leitura é muito extensa, por isso requisita conhecimento e propósito de todos os envolvidos nesse processo indiretamente e diretamente (alunos, escola, professores, comunidade, pais), pois como dizia Freire (2006, p. 15) “Ensinar a ler e escrever não é uma questão técnica é uma questão política”.

O ato de ler e escrever é fulcral para o aluno ter uma formação integral, de modo a não fracassar em seus estudos no seu percurso escolar. Quando a leitura é um ato frequente permite descobrir a verdadeira mensagem do mundo na qual o aluno está inserido. Assim sendo, o hábito de leitura e escrita deve ser valorizado pela escola, que compreenderá as questões que ocorrem no contexto social cooperando assim para a formação de um leitor e um escritor crítico. Cabe às instituições escolares, o cargo de traçar um plano de trabalho, com fim do desenvolvimento da leitura e da escrita, tendo por base a formação de leitores conscientes, capazes de criar, interpretar, estabelecer relações, expressar-se à comunidade de forma crítica e criativa, de conquistar espaços, em uma sociedade marcada pela competitividade. Por fim, docente deve proporcionar o incentivo da leitura e da escrita de forma transdisciplinar de forma paciente e estratégica, com o intuito que o aluno possa descobrir que a leitura e a escrita podem proporcionar satisfação e realização pessoal.

### **2. 5|Tecnologias na Educação**

As tecnologias estão em constante desenvolvimento e encontram-se tão evidentes no nosso cotidiano, que se torna quase impensável viver sem elas. Deste modo, torna-se indispensável que as crianças tenham acesso às mesmas.

Assim, para integrar corretamente as tecnologias na escola, é necessário que aconteçam em contextos de aprendizagem que beneficiem o potencial destes recursos no desenvolvimento de ações conjuntas que abranjam as crianças, a escola, os pais e a própria comunidade educativa. Considera-se então essencial a compreensão de que modo as novas tecnologias podem ser colocadas à disposição de projetos educativos relevantes que tenham subjacente uma visão da Escola que como um sistema de desenvolvimento significativo e integrado.

A inserção das tecnologias na escola permite um romper de barreiras em contexto sala de aula e a sua utilização possibilita ler e atribuir significados através da permuta de informações e experiências. Assim, a escola deve explorar as tecnologias no seu cotidiano, pois esta deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade e compreender as inúmeras possibilidades e valiosos instrumentos que as tecnologias representam.

A inclusão das novas tecnologias introduz na educação um panorama inovador e transformador do ensino, possibilitando e renovando a prática do professor através dos

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

recursos tecnológicos e alargando as fontes de conhecimento e exploração dos alunos (Cardoso, Costa, Conceição e Gomes, 2005).

## **Parte II**

---

### **Enquadramento Metodológico**

---

## Capítulo 1| Investigação-Ação impulsionadora de uma prática significativa

---

### 1.1| Metodologias de Investigação-Ação

Conforme Carr e Kemmis (1986), A investigação-ação (I-A) é meramente uma forma de questionar o coletivo dos participantes em uma definida circunstância social com a intenção de promover o raciocínio e a justiça destas mesmas. A investigação-ação é definida como

“uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar”. (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 9)

Em consonância com Elliott, mencionado por Pires (2010), a I-A deve-se apoiar numa intencionalidade científica e educativa que tende a potencializar as competências da prática e gerar, altivamente, o efeito, o fundamento praxeológico.

Nas metodologias de investigação, de acordo com Coutinho (2005) é possível mencionar duas grandes derivações metodológicas, sendo estas a perspectiva qualitativa, a quantitativa e a orientada para a prática.

Dürkheim (1975), considera a peculiaridade da construção teórica sobre a prática, defendendo que a prática deveria ser a aplicação da teórica. Segundo Dewey (1953, citado por Pires, 2010, p.73), a aptidão de refletir sugere uma abertura de espírito por parte do professor, possibilitando perceber e avaliar as argumentações lógicas da ação que desenvolve, isto é, gerar a autêntica prática reflexiva.

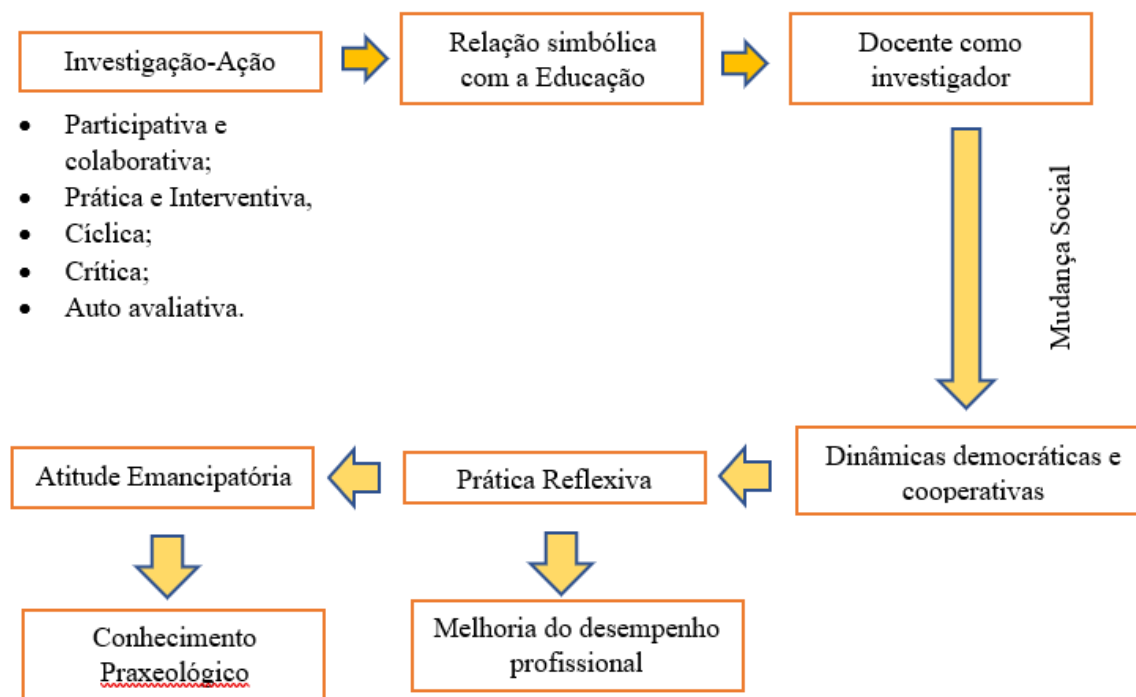
O processo de investigação-ação depende dos obstáculos identificados, que terão de ser pesquisados e analisados de acordo com Formosinho (2008).

Ferreira (2008) salienta a relação entre a investigação e a ação, na qual cada um apresenta os seus objetivos individualmente, afirmando que estas estão interligadas. Ainda diferencia a função da comunicação, dado que “por um lado, o investigador comunica informações sobre os resultados, e por outro, estes, comunicam ao investigador informações sobre os seus problemas, o meio, as suas percepções, os seus valores, as suas reacções perante o processo e os resultados da pesquisa” (Ferreira, 2008, p. 222).

A recolha de dados, segundo Pires (2010), permite ao docente responder às questões formuladas referentes a problemáticas reais, sendo a partir da sua análise que emerge uma nova perceção sobre os acontecimentos educativos e uma diversidade de momentos de ação.

Em concordância com Máximo-Esteves (2008), a I-A é um “processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82), na qual regula-se pela necessidade cíclica, contínua e sistemática de planear, agir, refletir, avaliar e dialogar, interagindo, juntamente, a prática, a observação e a teoria. É no carácter ambíguo que a investigação-ação se progredi, perante metodologia adere por um agente que espera por perceção e renovação (Máximo-Esteves, 2008).

**Gráfico 1:** Caraterísticas da Metodologia de Investigação-Ação



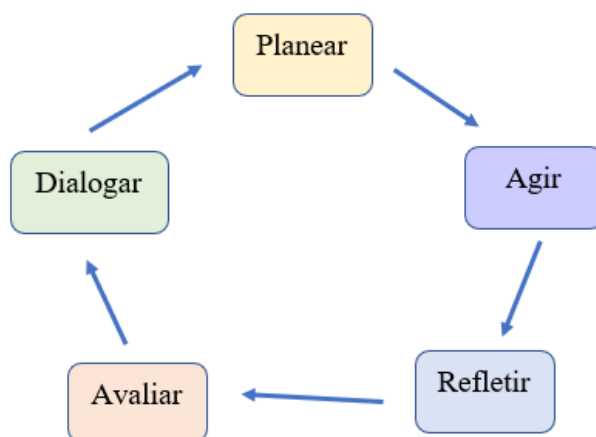
Considerando o ponto de vista de Kemmis e McTaggart (1988), Zuber-Skerritt (1992), Cohen e Manion (1994), Denscombe (1999), Elliott (1991) e Cortesão (1998), mencionados por Coutinho, Sousa, Dias, et al. (2009), a investigação-ação caracteriza-se por ser colaborativa e participativa (envolvendo diversos intervenientes), interventiva e prática ( dado que gera uma intervenção propositada sobre a realidade observada), crítica

(envolvendo o pensamento crítico e uma mudança emergente), auto avaliativa (requerendo um procedimento de contínua regulação e adequação de estratégias) e cíclica, no facto em que consiste em ciclos que intercalam entre a ação e reflexão.

Estas dimensões encontram-se profundamente relacionadas com as fases que concebem um ciclo dinâmico nesta metodologia, particularmente planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar, sendo possível entender no gráfico seguinte, gerado pelo estudo das conceções de Fischer (2001), referido por Máximo-Esteves (2008).

Concluindo a fase de planeamento (flexível), onde se pesquisa, pelo recurso à observação e análise dos acontecimentos problemáticos que possam surgir no contexto e enunciar as primeiras questões orientadoras da investigação, persegue a intervenção, de acordo com Máximo-Esteves (2008). O mesmo autor, alude que esta permite clarificar a questão-problema, como definir estratégias com o intuito da resolução da questão.

**Gráfico 2:** Caraterísticas da Metodologia de Investigação-Ação



Averiguando a uma diversidade de técnicas de instrumentos, o professor, enquanto ator da investigação, deve analisar os dados obtidos na fase anterior, compreendendo-os. Aplicadas as estratégias, produz validar a investigação, pesquisando avaliar e refletir sobre o processo de investigação na sua globalidade. Por fim, sugere-se a divulgação e comunicação do projeto concebido, procurando-se elucidar as suas limitações, conforme as críticas construtivas que forem surgindo (Fischer, 2001, aludido por Máximo-Esteves, 2008).

### 1. 1. 1 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Em consonância com Coutinho (2005), um exemplo de investigação pode ser determinado como “um conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico”.

Já Latorre (2003), expõe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que estão repartidos em três categorias, sendo estas, a observação, a análise de documentos e a conversação.

Segundo Máximo-Esteves (2008), é intrínseca ao processo de investigação deparar-se com a necessidade de proceder a uma meticulosa recolha de dados que colaboram na identificação das problemáticas do contexto educativo, na viabilização da autorregulação da prática pedagógica e na procura de respostas adequadas aos problemas evidenciados. Deste modo destaca-se, diários de bordo, a observação participante, os registos audiovisuais, as entrevistas etnográficas e as produções das crianças.

**Gráfico 3:** Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados:



#### 1. 1. 1. 1 | Observação Participante

Observar é o ato de olhar cuidadosamente. Sendo uma técnica privilegiada na investigação qualitativa realiza-se numa “pesquisa concretizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências” segundo Bogdan & Taylor (1975) aludido por Lapassade (2005, p.69).

O observador, em consonância com Fino (2003), possui ocasiões diversificadas de percepção direta dos acontecimentos ocorridos. Assim sendo, o pesquisador usufrui dos

dados necessários para compreender o contexto educativo, as situações que desencadeiam das suas interações, atentando, o mesmo, na comunicação verbal e não verbal, e as pessoas que o incorporam. É de salientar que o observador deverá ter em conta as singularidades, nomeadamente às não ocorrências, os fenómenos que deveriam ocorrer e que por qualquer motivo não acontece (Fino, 2003).

A observação participante (e o registo inerente) contribuíram de forma significativa para prática pedagógica, na definição da questão no processo de reflexão e adequação das estratégias estabelecidas às capacidades, necessidades e interesses das crianças.

### **1. 1. 1. 2 | Diários de Bordo**

O diário de bordo surge como “um dos recursos metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Máximo-Esteves afirma que, é o diário de bordo é produto de uma compilação de considerações descritivas, reflexivas e interpretativa, efetuadas pelo professor como observador, potencia uma prática reflexiva e o desenvolvimento do raciocínio crítico-social.

Em consonância com Brazão (2007), os diários de bordo colaboram, de uma forma significativa, no desempenho profissional pedagógico, potencializando a ação educativa, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Também é considerado, pelo mesmo autor, como um “método de investigação”, na qual recolhe dados, descreve estratégias e processos nas suas pesquisas para uma melhor análise da sua prática, “método de investigação, método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador; método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal” (Brazão, 2007, p.292). Deste modo, o diário de bordo auxiliou durante a prática, permitindo-me fazer uma análise da minha intervenção e uma regulação e adequação da minha ação pedagógica.

### **1. 1. 1. 3 | Registos Audiovisuais**

A observação exige registo, seja este por escrito, por fotografia e por vídeo. Estes dados auxiliam na compreensão da prática pedagógica (Bogdan & Biklen, 1994). As fotografias, são importantes visto que podem registar momentos de aprendizagem relevantes, fornecendo assim uma perspetiva singular da realidade, podendo ser revista várias, vezes facilitando a análise da ação pedagógica e dando voz às crianças. Máximo-Esteves (2008), afirma 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 e sem perda de tempo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

### **1. 1. 1. 4 | Produções das Crianças/ Alunos**

Segundo Máximo-Esteves (2008), “pelo estudo das produções das crianças os professores podem aprender muito sobre a forma como ensinam e como podem orientar as necessidades” das crianças (Máximo-Esteves, 2008, p.92).

Ao atribuir diversas ocasiões para que as crianças se expressem livremente, o professor beneficia a manifestação de uma singular interpretação do mundo, bem como as esperanças, considerações e receios de cada criança no procedimento de aprendizagem. Deste modo, o estudo das suas criações é um aspeto fulcral de ambas as investigações possibilitando a determinação de estratégias adequadas, a averiguação e adaptação da ação educativa.

### **1. 1. 1. 5 | Entrevistas Etnográficas**

A etnografia, de acordo com Fino (2008), é um importante método de recolha de dados, pois possibilita na totalidade a perceção dos dados recolhidos, simplificando o processo de investigação. Ao renunciar qualquer relação experimental, visa procurar “estudar os sujeitos nos seus ambientes naturais”, constituindo-se “uma ferramenta poderosíssima para a compreensão desses intensos e complexos diálogos intersubjectivos que são as práticas pedagógicas” (Fino, 2008, p.5). Deste modo, a entrevista etnográfica proporciona “conversações ocasionais no terreno” (Fino, 2008, p.5) e foi possível compreender diferentes realidades e representar perspetivas.

### 1. 1. 2 | Métodos de Recolha, de Tratamento e de Análise de Dados

Após a recolha dos dados, implicou proceder a uma meticulosa análise, tendo como finalidade a perceção da informação recolhida durante o estágio e permitir a teorização e construção do conhecimento prático.

A interpretação, representa um procedimento completo, que é indispensável para conceder significado aos dados recolhidos, permitindo uma “compreensão gradual sobre as configurações que vão emergindo em torno das questões de partida” (Bogdan & Biklen, 1994, aludidos por Máximo-Esteves, 2008, p.103).

**Figura 1:** Métodos de Análise e Tratamento de Dado



Em consequência de uma reflexão progressiva, foi necessária uma triangulação, pois de acordo com Sousa (2005), permite “observar de diferentes pontos de vista” (Sousa, 2005, p.172), transpondo uma diversidade de dados oriundos das mais distintas origens (registos audiovisuais, diários de bordo, produções das crianças, observação participante e entrevista participante). A triangulação concedeu qualidade e veracidade, enriquecendo a investigação, havendo convergências entre dados recolhidos e correlações entre as conclusões obtidas (Sousa, 2005). Averiguando estes métodos, paralelamente, com à análise documental, foi permitindo tirar conclusões sobre as investigações elaboradas. Assim sendo, averiguou-se que estes processos impõem reflexão e rigor por parte do professor que, identificando-se no papel de pesquisador, avaliando e descrevendo o produto, facilitando o desenvolvimento das capacidades na prática pedagógica.

## **Parte III**

---

### **Intervenção Pedagógica**

---

## Capítulo 1 | Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

---

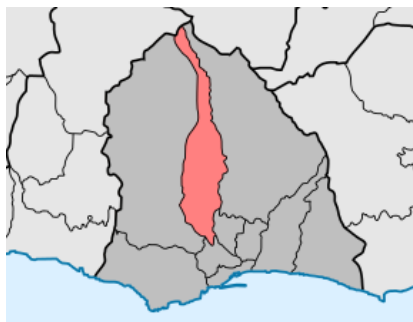
"Assim como a brincadeira, o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade."

(Vigotski, 2009, p.17)

### 1. 1| Caraterização do Meio Escolar

A Escola Básica do 1º Ciclo e Pré-Escolar da Achada encontra-se na freguesia de São Roque do Funchal, nomeadamente no concelho do Funchal, na ilha da Madeira.

**Figura 2:** Freguesia de São Roque do Funchal



**Fonte:** [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:FNC\\_-\\_S%C3%A3o\\_Roque.svg](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Roque.svg)

Localizada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, a cerca de 3km do centro da cidade do Funchal, numa zona urbana da Freguesia de São Roque do Funchal, esta freguesia permite um fácil aceso a todo o Município, incluindo todos os organismos públicos e de solidariedade social.

Analisando o quadro a seguir, é possível verificar que a freguesia de São Roque do Funchal possui vários recursos nas diversas áreas, possuindo diversas infraestruturas, com o intuito de apoiar a população residente da mesma.

**Tabela 1:** Recursos da Freguesia de São Roque do Funchal

<b>Recursos</b>	<b>Saúde</b>	<b>1 Centro de Saúde 1 Farmácia</b>	<b>Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família</b>
	<b>Segurança Social</b>	2 Centros de Convívio 2 Centros de Dia 1 Lar de idosos	
	<b>Ensino Público</b>	Escolas de 1º ciclo com pré-escolar Escolas de 2º ciclo Escolas de 3º ciclo Instituições da Educação Especial	EB1/PE do Lombo Segundo, EB1/PE da Achada, EB1/PE do Galeão Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de S. Roque. Centro Socioeducativo de São Roque
	<b>Desportivos</b>	1 Complexo Desportivo/piscinas	Clube Desportivo de S. Roque
	<b>Cultura e Recreio</b>	4 Grupos musicais, dança e recreio 3 Associações de cultura e recreio	Recreio Musical, Tuna de Bandolins, Azinhaga ciclismo e bilhar Associação Recreativa do Galeão
	<b>Lazer</b>	2 Miradouros	
	<b>Outros</b>	1 Mercado 1 Centro de Lojas de comércio e restauração	Mercado da Penteadã Zona da Penteadã

## 1. 2| Caraterização da Escola

A EB1/PE da Achada foi Inaugurada a 21 de setembro de 2009, pelo Excelentíssimo Senhor Presidente do Governo Regional.

**Figura 3:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada



Fonte: <https://eb1peachada.wordpress.com/sobre/>

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

O estabelecimento de ensino situa-se no sítio da Achada, na freguesia de São Roque do Funchal, no caminho da Achada. que vem desde o Muro da Coelha, em São Roque (de onde advém o nome da instituição) até a Calçada do Pico, em São Pedro.

A instituição educativa foi construída em 2009, num único edifício de dois pisos, possuindo pátios e zonas verdes circundantes. Este edifício está adaptado a mobilidade deficientes com rampas e casas de banho apropriadas, e ainda possui um sistema de energias renováveis, através de painéis solares. Rodeada de habitações e de uma zona de circulação de automóveis para os encarregados de educação, denota-se ser insuficiente para evitar o congestionamento de trânsito nas horas de ponta. É de salientar que possui um estacionamento para os profissionais, da instituição.

**Tabela 2:** Caraterização da Instituição

Rés-do-chão	<ul style="list-style-type: none"><li>• 1 Hall de entrada e receção</li><li>• 1 Secretaria</li><li>• 1 Gabinete da Direção onde funciona o Apoio Especializado</li><li>• 1 Sala de Unidade Especializada</li><li>• 3 Salas de atividades da pré-escolar</li><li>• 1 Arrecadação de apoio à Unidade Especializada</li><li>• 1 Gabinete de apoio à Unidade Especializada</li><li>• 1 Cantina e espaço polivalente</li><li>• 1 Casa de banho com chuveiro adaptada de apoio à Unidade especializada</li><li>• 1 Casa de banho adaptada para alunos com NEE</li><li>• 2 Casas de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina)</li><li>• 4 Casas de banho dos professores (2 femininas e 2 masculinas)</li><li>• 2 Casas de banho para adultos (1 feminina e 1 masculina)</li><li>• 1 Casa de banho dos alunos do pré-escolar com chuveiro</li><li>• 1 Área com lavatórios de apoio à cantina</li><li>• 1 Cozinha</li><li>• 1 Área do economato</li><li>• 1 Lavandaria</li><li>• 1 Área de receção material com monta-cargas</li><li>• 1 Área de vestiário e convívio do pessoal não docente</li><li>• 1 Casa do lixo</li><li>• 1 Pátio coberto</li></ul>
-------------	---

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Recreio com parque infantil</li> </ul>
1º Piso	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Salas de atividades curriculares</li> <li>• 1 Sala de estudo</li> <li>• 1 Sala de informática</li> <li>• 1 Sala de apoio pedagógico acrescido</li> <li>• 1 Sala de música</li> <li>• 1 Sala de Expressão Plástica</li> <li>• 1 Biblioteca</li> <li>• 1 Sala dos professores</li> <li>• 1 Campo polidesportivo</li> <li>• 1 Recreio coberto – Labirinto lúdico</li> <li>• 2 Casas de banho adaptadas para os alunos com NEE)</li> <li>• 2 Casa de banho para os alunos (1 feminina e 1 masculina)</li> <li>• 2 Casas de banho dos professores (1 feminina e 1 masculina)</li> <li>• 2 Balneários (1 feminino e 1 masculino)</li> <li>• 3 Arrecadações</li> <li>• 1 Arrecadação de Expressão Físico – Motora</li> </ul>
Piso Inferior	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 Arrecadações</li> <li>• 2 Escadas de acesso direto à escola</li> <li>• 1 Monta-cargas</li> <li>• 1 Área de estacionamento</li> </ul>

Neste estabelecimento frequentam crianças e alunos nas respetivas valências EPE e 1 CEB recorrente. A maioria destes são provenientes de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio e de elevada heterogeneidade no que concerne às profissões dos pais. Contudo, existem alguns que ostentam problemas graves, sendo acompanhadas pelos serviços competentes (Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores). Os alunos e as crianças residem em São Pedro, Sé, Santo António e São Roque havendo alguns alunos/crianças que provêm de outras freguesias como Santa Cruz e Caniço.

No que diz respeito ao pessoal docente e não docente, este é composto por uma diversidade de modo a apoiar a instituição. Na tabela a baixo, encontra-se os dados referentes ao mesmo discriminados.

**Tabela 3:** Recursos Humanos

<b>Pessoal Docente</b>	Docentes de Educação de Infância Docentes das Atividades Curriculares Docentes do Ensino Recorrente Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular Docentes Especializadas Docente de Apoio e Substituição Docentes da Bolsa da D.R.A.E.
<b>Pessoal não docente</b>	Técnica Superior de Animação de biblioteca escolar Coordenadora administrativa Assistentes técnicas da Educação Especial Assistentes operacionais Ajudantes de Ação educativa do pré-escolar

A instituição concebeu a Associação de Pais, como recurso, sendo composta por representantes dos Encarregados de Educação dos alunos que frequentam a mesma e são eleitos anualmente.

**Tabela 4:** Estrutura Académica e Curricular

<i>Nível</i>	<b>Número</b>	<b>Horário das Atividades Curriculares</b>
Pré-escolar (3 - 6 anos)	3 Grupos	Manhã e tarde
1º Ciclo (6 – 13 anos)	2 Turmas 1º ano 3 Turmas 2º ano	Atividades curriculares no turno da manhã e atividades de enriquecimento curricular no turno da tarde
	2 Turmas 3º ano 2 Turmas 4º ano	Atividades de Enriquecimento Curricular no turno da manhã e atividades curriculares no turno da tarde.
Ensino recorrente	2 Turmas	Turno noturno

No que concerne à estrutura Académica e Curricular, a escola possuía duas valências a de Pré-escolar e a do 1º Ciclo. Além destas, ainda fornecia ensino recorrente à população, nomeadamente à noite.

No total, a escola possuía onze turmas e três grupos de crianças integradas no pré-escolar. Saliento que as atividades curriculares eram no turno da tarde e as de enriquecimento curricular eram desenvolvidas à manhã atividades.

A escola usufruía da parceria de algumas entidades com o intuito de melhorar a sua missão e proporcionar uma melhor aprendizagem às crianças e aos alunos, sendo estas a Secretaria Regional de Educação, a Direção Regional de Educação, a Delegação Escolar do Funchal, a Câmara Municipal do Funchal, a Junta de Freguesia de São Roque, a Polícia de Segurança Pública, o Centro de Saúde do Bom Jesus, o Centro de Saúde de São Roque, o Centro de Saúde de Santo António e por fim a Empresa de Transportes.

### 1.3| Caracterização da Sala dos Cristais

O espaço, de acordo com Silva, Marques, Mata, e Rosa, (2016), é visto como um recurso estratégico ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, dado que “que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado, participando nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

**Figura 4:** Sala dos Cristais



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

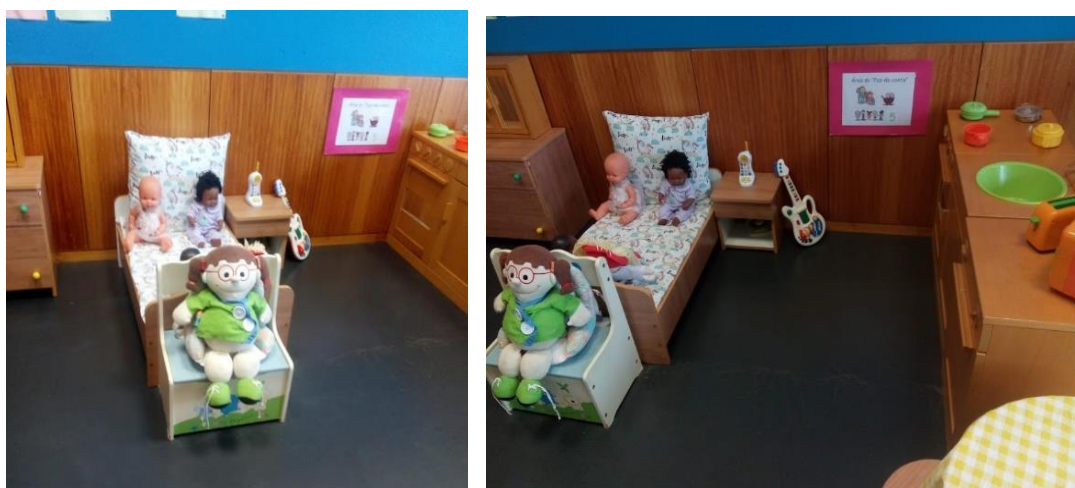
Assim sendo, a sala dos Cristais está organizada em seis áreas, sendo estas: a Área do Tapete, Área do Faz-de-Conta, Área da Garagem, Área da Biblioteca, a Área de Expressão Plástica e a Área de Arrumações/Documentações, áreas fulcrais ao desenvolvimento das crianças.

A **Área do tapete** é utilizada em atividades de construções com legos de grande dimensão, também é neste que as crianças dialogam com a educadora e entre si, onde existe troca de conhecimentos e ideias/experiências. Neste se desenrola, diariamente, a canção dos bons dias e a visualização de vídeos e filmes. Após a ida ao recreio é neste onde as crianças repousam e relaxam, de modo a prosseguir para outra atividade.

É nesta área que também ocorre o acolhimento. É importante referir que no lado de fora da sala existe um corredor em comum para as salas do pré-escolar. Este é composto por um banco e armários onde cada criança possui um, onde guardam os seus pertences (como lençóis, casacos e mochila). Lobo (1988) alude que “qualquer que seja a localização desta área na sala deve ser o centro psicológico da vida colectiva, o lugar que favorece a coesão do grupo”.

Na **Área de “Faz-de-Conta”** é destinada ao jogo de representação, na qual a criança expressa-se usando a sua imaginação, representando papéis do quotidiano (como mãe). Esta área possui uma variedade de objetos, remetendo para a ideia de uma casa, permitem o desenvolvimento da criança.

**Figura 5:** Área do Faz-De-Conta



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Uma cama, com lençóis e almofada, uma mesa de cabeceira, um telefone, um ferro de engomar, três nenucos e duas bonecas de pano. Também se encontra à frente da cama uma cadeira e ao lado um pequeno armário com divisões. Possui ainda uma cozinha, onde se encontra uma taça como pia, uma torradeira, um micro-ondas e outros utensílios de cozinha e alimentos. Por fim, tem uma mesa-redonda, com uma toalha e três cadeiras.

A **Área da Garagem** possui vários carrinhos e algumas estradas, é de salientar que esta área é pequena e se situa ao lado da biblioteca.

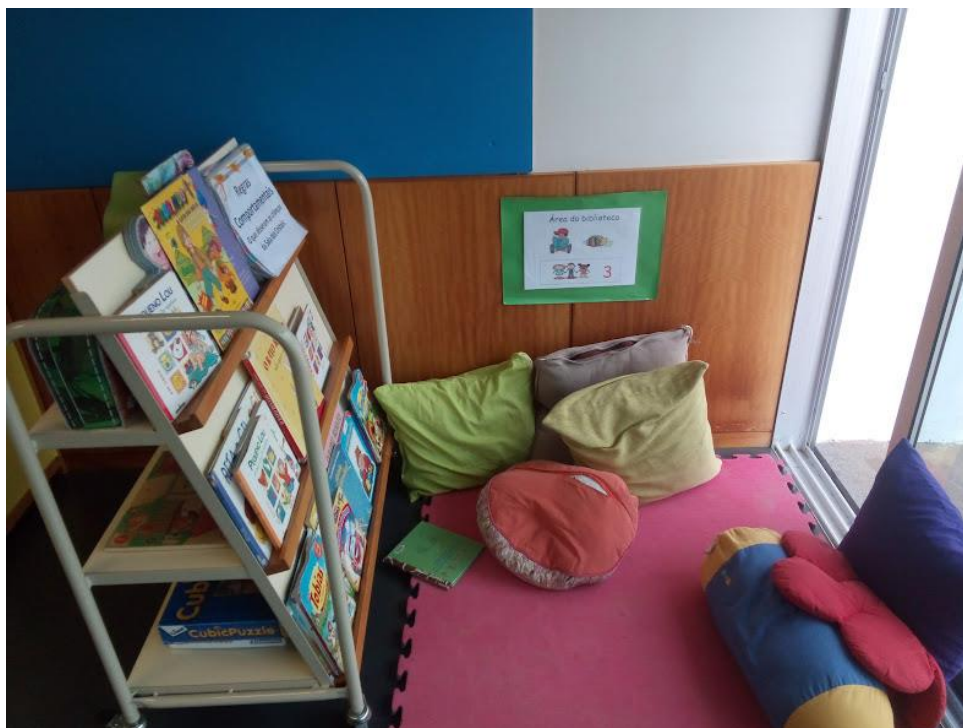
Toda esta panóplia de materiais permite à criança desenvolver a sua imaginação e a relação uns com os outros recriando experiências ou histórias vivenciadas no quotidiano. Em consonância com Hohmann e Weikart (2003), os materiais da área da garagem e os da área da casinha devem ser fundamentalmente, “matérias de exploração sensorial, construção, invenção, faz-de-conta e realização de jogos simples” (p. 174).

**Figura 6:** Área da Garagem



Na **Área da Biblioteca** encontra-se uma estante de livros, um tapete, umas almofadas. Esta área situa-se ao pé da janela fornecendo um maior conforto que permite fomentar o gosto pela leitura de diversas temáticas, aumentando assim os conhecimentos literários. Freitas e Santos (1992) salientam que, é relevante proporcionar a todas as crianças, especificamente as despromovidas de oportunidades de leitura em suas casas, frequentes situações de interação com a literatura. Figueiredo (2001) defende que, “a área da biblioteca deve-se localizar (...) numa parte calma da sala, (...) e os livros devem estar dispostos de modo que as crianças possam escolher facilmente os que querem manusear (...)” (p. 98).

**Figura 7:** Área da Biblioteca



**Área da Expressão Plástica** é composta por mesas e cadeiras na qual as crianças podem experimentar vários recursos como tintas, colas, papéis de diferentes texturas, jornais, revistas, cores, pincéis, canetas, lápis, entre outros, que estão à disposição do grupo, nos devidos armários arrumados.

**Figura 8:** Área da Expressão Plástica



Estas mesas favorecem atividades orientadas como música ou inglês e atividades espontâneas como jogos de mesa e exploração de plasticina. Esta permite que as crianças ganhem a sua autonomia realizando produções criativas. Figueiredo (2001) afirma que as “atividades de expressão plástica [sejam] de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que interiormente construiu” (p. 72). Esta área, ainda requer uma panóplia de materiais acessíveis às crianças, pois, de acordo com Lopes da Silva (1997, p. 37), “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam (...) o que as crianças podem fazer e aprender”.

A **Área de Arrumações/Documentações** possui armários com caixas onde estão guardados os materiais disponíveis para atividades. Também possui uma estante com caixas para guardar os trabalhos que os alunos desenvolvem ao longo do ano. Possui ainda

uma estante com estojos. Nesta estante ainda estão afixados alguns trabalhos realizados pelas crianças e afixadas algumas regras de sala de aula.

**Figura 9:** Área da Documentação



É importante referir que a sala possui local de reciclagem que está junto com uma pia num compartimento, de modo a manter a estética e a sala limpa.

Hohmann, Banet e Weikart (1979) afirmam que, “ao pensar-se na localização de uma área de expressão plástica, é de considerar a conveniência de existir água 34 por perto (...) de modo as crianças não (...) atravessam outras zonas da sala espalhando tinta (...)” (p. 61).

### **1.3.1| Rotina da Sala**

No que diz respeito à Rotina da Sala dos Cristais, as crianças entre as 08:15h e 09:20h iam chegando à sala e realizavam as tarefas orientadas pelas educadoras. Na maioria das vezes essas atividades eram livres, mas com a supervisão da educadora e das técnicas de educação. Posteriormente as crianças tinham 10 minutos para arrumar a sala, com o intuito de torná-las autónomas. Após a arrumação iam para a casa

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

de banho onde lavavam as mãos e faziam as suas necessidades antes de lanchar (momento de higiene).

**Figura 10:** Rotina da Sala dos Cristais

8h15	9h20	Acolhimento das crianças, realização de atividades orientadas e livres.
9h20	9h30	Arrumação da sala, reunião do grupo e higiene para o lanche
9h30	10h	Lanche e higiene
10h	10h30	Reunião do grande grupo, canção do “Bom Dia” e atividade orientada
10h30	11h15	Recreio e higiene
11h15	11h40	Atividades livres e orientadas
11h45	11h50	Arrumação e higiene.
11h50	12h30	Almoço.
12h30	13h00	Higiene
13h00	14h30	Repouso
14h30	15h	Despertar, higiene e preparação para o lanche.
15h00	15h20	Lanche e higiene
15h20	15h30	Reunião do grande grupo
15h30	16h15	Recreio e higiene
16h15	18h15	Atividades livres e orientadas

A reunião de grande grupo, normalmente era entre as 10h e 10:30h, onde era cantada a canção do “Bom Dia” e se desenrolava a atividade orientada pela educadora com fins educativos. Durante este tempo as crianças desenvolviam as suas capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Após a realização dessas atividades arrumavam a sala e se dirigiam à casa de banho, de modo a prosseguir com o momento de higiene. Em seguida, as crianças almoçavam, iam a casa de banho e dirigiam-se à sala para repousar. As crianças repousavam durante uma hora e depois lanchavam às 15h. Após o lanche voltavam à sala às 15:20h para a realização de um diálogo. Posteriormente iam ao recreio e só voltavam após 45 minutos para a realização das atividades orientadas até às 18:15h (hora de saída).

Saliento que as crianças tinham atividades de inglês, música, dança, filosofia para criança, educação física durante algumas horas das atividades orientadas. Ainda, as crianças poderiam sair a partir das 15:30.

### 1. 4| Caraterização do Grupo

O grupo da Sala dos Cristais é constituído por vinte e cinco crianças, numa faixa etária compreendida entre os cinco (vinte e três crianças) e seis anos (duas crianças) de idade, sendo dezasseis do género masculino e nove do género feminino. Do grupo de crianças, dez frequentaram um ano na pré-escolar e as restantes frequentaram os 3 anos.

Maioritariamente das crianças do grupo são de nacionalidade portuguesa com exceção de duas que são de nacionalidade venezuelana. É de salientar que duas crianças possuem necessidades educativas especiais.

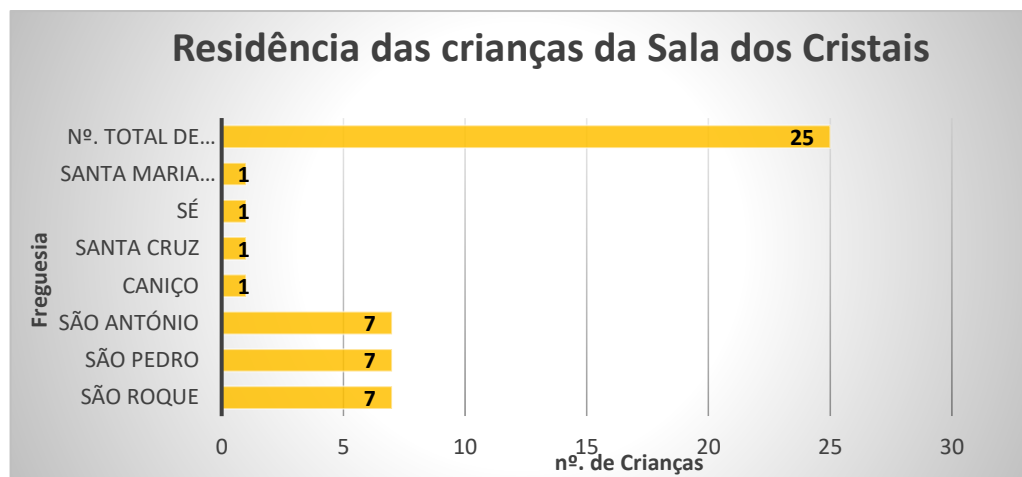
**Figura 11:** Grupo da Sala dos Cristais



## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Relativamente à residência do grupo de crianças da Sala dos Cristais, como podemos observar no gráfico anterior, este habita em diversas localidades da Região, nomeadamente em Santa Maria Maior, Sé, Santa Cruz, Caniço e maioritariamente em São Pedro, Santo António e São Roque, estabelecendo contacto com locais externos ao ambiente educativo.

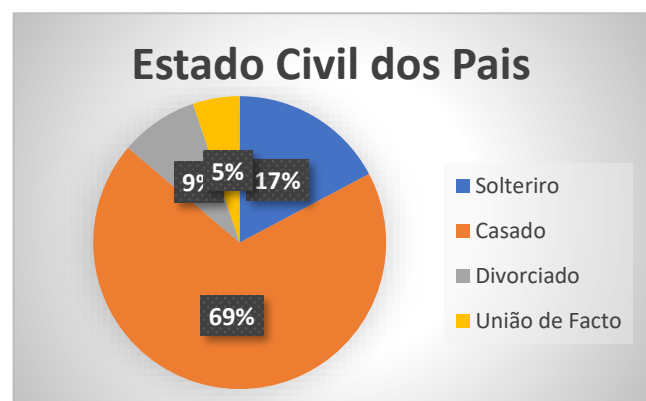
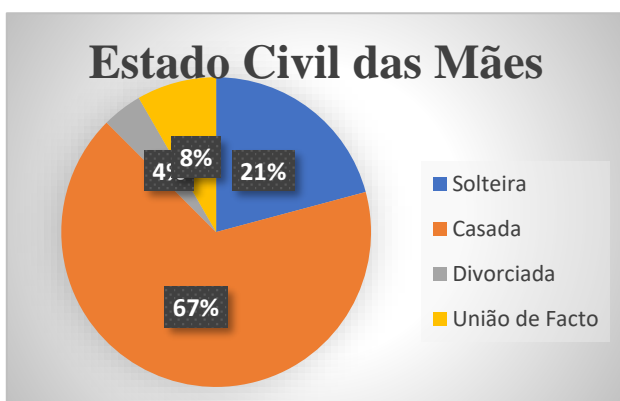
**Gráfico 4:** Residência das Crianças da Sala dos Cristais (freguesias)



O mesmo constata-se com os encarregados de educação, pois têm um enorme vínculo afetivo com as crianças, proporcionando relações de qualidade.

Acredito que é relevante a recolha de dados, relativamente ao agregado familiar das crianças, pois esta influência na aprendizagem das mesmas. Assim sendo, doze crianças têm entre um ou dois irmãos e as restantes não possuem irmãos.

**Gráfico 5:** Estado civil das Mães e dos Pais



Relativamente ao estado civil dos parentes, nomeadamente as mães, cinco são solteiras, dezasseis são casadas, duas estão por União de Facto e uma é divorciada. Já os pais, quatro são solteiros, dezasseis casados, dois estão por União de Facto e dois divorciados. É de ressaltar que não está incluído os dados dos parentes de uma criança. No que se refere, a ocupação profissional dos encarregados de educação, duas mães e quatro pais estão desempregados.

No geral são assíduos e pontuais. Algumas crianças demonstram dificuldade a se expressar, nomeadamente *na fala*. Gostam de brincar em grupo, contudo disputam pelos brinquedos ou pelo jogo. Demonstram interesse em atividades lúdicas como o de brincar na Área do “Faz-de Conta”, na Área do tapete na construção com legos, na Área da garagem e na Área da Biblioteca. Também têm outros interesses como fenómenos naturais (exemplo: queda de meteoritos, tsunami) e pela história do seu país, algumas das crianças tendem a ter dificuldade no cumprimento das regras e nos limites estabelecidos, desafiando a autoridade do adulto.

A nível da convivência social ainda existe algumas lacunas, como a partilha de objetos, a disputa pelo espaço, brinquedos. Neste sentido foi necessário a intervenção do adulto muitas das vezes. A maioria das crianças gosta de arrumar, contudo, por vezes, necessitam de ser chamados à atenção pois vão passando pelas áreas sem arrumar os brinquedos utilizados, deixando desarrumada.

O grupo é autónomo, porém, é necessário insistir para comerem alguns casos. Ao nível da higiene são poucos os casos que necessitavam de ajuda.

A nível da representação gráfica existe desenvolvimento notório devido à maturidade da expressividade através da motricidade fina. A motricidade grossa está muito bem conseguida neste grupo, não havendo dificuldades. Um dos fatores importantes para a posteriori é a curiosidade dos mesmos pelas letras e pelo significado das mesmas, tal como a sua função na nossa sociedade.

## **1. 5| Momentos de Aprendizagem**

### **1. 5. 1| “Projeto “Cuidar da Natureza”**

Durante a última semana de estágio, da PP I, do mês de outubro, uma das crianças afirmou ter visto algo que não considerava certo, sendo uma ação não cívica. Ao questionar o que lhe tinha perturbado, a criança mencionou:

**“Daniela quando eu vinha para a escola, eu vi lixo no chão e estava ao pé do caixote do lixo.”**

Retirada do Diário de Bordo de 28 a 30 de outubro de 2019

Para além disso, ainda me questionou como poderia existir pessoas que poluíssem a natureza. A partir desta questão surge um debate entre as crianças. Todas as crianças estavam envolvidas e determinadas a encontrar soluções para esse problema.

O tempo escasso, devido às rotinas da Sala levou a continuação desta temática na semana seguinte. Com o intuito de relembrar o que tinha sido abordado na semana anterior. Assim sendo, as crianças observaram um vídeo - compilação de algumas metragens de filmes infantis. Esta atividade tinha como objetivo que as crianças refletissem sobre os seus hábitos e atitudes, no que diz respeito a sustentabilidade ambiental. O vídeo estava dividido em cinco partes, tendo como finalidade a interação das crianças durante as curtas-metragens. As crianças estavam muito participativas e concentradas.

Na partilha de ideias as crianças mencionaram vários aspetos que comprometem a sustentabilidade ambiental. Questões como a relevância da preservação de espécies e da biodiversidade marinha, do tráfico de animais, da extinção de espécies, dos danos da poluição e da exploração do subsolo, foram alguns aspetos notados pelas crianças:

**“E nunca vi um animal desses.” e “Isso é porque já não existem.”**

**“A água está muito suja.” e “Também tem garrafas verdes.”**

**“Eles cortaram as árvores para escavar a terra.”**

Retirado do Diário de Bordo de 04 a 06 de novembro de 2019

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Por outro lado, o vídeo realça o papel que o ser humano deve ter em relação a esta temática, nomeadamente os cientistas que tentaram salvar a extinção das espécies, observado no filme “Rio”. Após termos observado o vídeo uma criança mencionou “O vídeo fala do ambiente!” (retirado do Diário de Bordo 04 a 06 de novembro de 2019).

Através desta afirmação, sugeri ao grupo a elaboração de um projeto e o mesmo aceitou. Nessa linha questionei se sabiam o que era um projeto. A maioria das crianças desconhecia o significado, porém uma respondeu:

**“É quando fazemos um plano para resolver algo que queremos saber.”**

Retirado do Diário de Bordo de 04 a 06 de novembro de 2019

A problemática selecionada surge, no sentido de consciencializar e transmitir conhecimentos as crianças, acerca da importância da sustentabilidade, da pegada ecológica e de algumas sugestões para prevenir a destruição do meio ambiente. Assim sendo, informei ao grupo que o projeto tinha algumas etapas, de modo a conseguirmos resolver a nossa questão. Ao fazer algumas interrogações fui recolhendo algumas das respostas para as fases deste projeto. Relativamente a etapa do que vamos fazer foram propostas pelo grupo quatro situações sendo estas: plantar árvores, construção de um comboio da reciclagem, não capturar animais e poupar água e luz.

**Tabela 5:** Tabela com as respostas das crianças

Situação	Pôr em Prática	Com quem e onde?	Será Possível?	Ideias de soluções
Plantar árvores	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Temos de ter terra”;</li><li>• “Luz”;</li><li>• “sementes”;</li><li>• “E água”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Podemos plantar no jardim”;</li><li>• “A Daniela pode nos ajudar”; e</li><li>• “E a educadora Carmo”;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Pode ser uma planta pequena, algo saudável”.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• “Podemos plantar em vasos”;</li></ul>

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Construção de um comboio da Reciclagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Ver se fazemos a reciclagem na sala”;</li> <li>• “Não deitar o lixo no chão”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Podemos encontrar caixas em casa ou nos supermercados e nas sapatarias”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Podemos fazer com caixas de sapatos”; “E pintamos com as cores dos ecopontos”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Temos de saber como se deve reciclar” e “Procuramos nos livros ou vídeos”; “Eu vou perguntar à minha mãe”.</li> </ul>
Não capturar os animais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Podemos soltar todos os animais dos Zoos?”</li> </ul>	As crianças não conseguiram dar respostas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Talvez não”;</li> </ul>	As crianças não conseguiram dar respostas
Poupar água e luz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Podemos ver se deixamos a torneira aberta”</li> <li>• “Ver se desligamos a luz”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Tecla (Auxiliares de Educação) costuma apagar a luz”</li> </ul>	As crianças não conseguiram dar respostas	As crianças não conseguiram dar respostas

Para cada uma destas situações, as crianças pensaram do que necessitavam para poder concretizar. Porém algumas destas tornaram-se obstáculos tendo sido adaptadas a realidade da Sala dos Cristais. Na tabela seguinte consta os exemplos dados a cada situação e como pô-los em prática após uma breve reflexão por parte das crianças.

Em resposta a tabela anterior, surgiu as atividades que seriam realizadas (plantação de alfaces e construção do comboio da reciclagem), porém com algumas adaptações. Assim, sugeri algumas alterações com o objetivo de tornar o projeto mais viável

**“E se usarmos os recipientes dos iogurtes? Estaríamos a proteger o meio ambiente. O que acham?”**

Retirado do Diário de Bordo de 04 a 06 de novembro de 2019

Posteriormente, após regressarem do intervalo, sugeri às crianças a continuação do projeto, através de uma tarefa de registo. Esta consistia no registo dos conhecimentos

que o grupo já possuía, de modo a haver uma troca de ideias, este foi feito através de um desenho.

**Ilustração 1:** Exemplo do registo dos conhecimentos prévios de 2 crianças



Nesta ilustração, podemos observar que as crianças em questão já têm alguns conhecimentos. Nomeadamente, na primeira imagem, a criança demonstra ter conhecimento da necessidade de uma semente, de sol e solo para o crescimento de uma planta, neste caso a rosa. Já na segunda, a criança representa o que pretendem com este projeto, isto é um meio ambiente limpo e saudável, representado através dos ecopontos e de um ambiente sem lixo. Durante a execução da tarefa, as crianças mencionavam algumas ideias do que poderíamos realizar na sala:

**“Devemos poupar água quando vamos à casa de banho lavar as mãos. Vou ver se vamos fazer isso na hora de almoço.”**

Retirado do Diário de Bordo de 04 a 06 de novembro de 2019

Esta atitude, levou a outro diálogo no que se refere à distribuição de tarefas, na qual todos os elementos são imprescindíveis para Cuidar da Natureza. Através dessa afirmação, abordei a próxima etapa que se refere à distribuição de tarefas, antecipar alguns acontecimentos, realização do inventário dos recursos disponíveis, tal como a documentação para efetuar pesquisas. Esta abordagem levou a uma série de tarefas durante a semana, como a desligar o interruptor da luz quando não está ninguém na sala,

fazer a separação do lixo, procurar em determinados livros como devemos separar o lixo, como plantar sementes, entre outras tarefas.

Estas tarefas, acabaram por ser distribuídas pelo grupo durante a semana seguinte, ficando assim cada criança com uma responsabilidade. Relativamente às pesquisas, as crianças foram distribuídas em três grupos distintos, cada um com uma tarefa específica. Um dos grupos ficou com a observação de vídeos relacionado com o tema em questão. Os vídeos apresentados eram de curta duração, de modo a não desmotivar as crianças. A partir desses vídeos, as crianças observaram algumas questões do nosso quotidiano, refletindo se as ações que o ser humano opta são moralmente corretas. Outro grupo, ficou com a pesquisa de informação na biblioteca, na qual puderam pesquisar através dos livros como plantar uma semente, como poupar água entre outros aspetos que pretendem realizar. O último grupo ficou com ideias de implementação propostas. Assim, as crianças deveriam tomar uma decisão em grupos para debatermos a mais viável.

Procedendo com o projeto, as crianças decidiram, em grande grupo que seria viável a plantação de alfaces que depois poderia ser utilizada na alimentação da escola e a construção de um comboio da reciclagem. Após a reflexão que foi mencionada anteriormente, as crianças começaram por recolher todo o material necessário para a elaboração do projeto, continuando com as tarefas distribuídas ao longo da semana. Numa primeira fase as crianças começaram pela recolha de copos de iogurte para poderem plantar as sementes de alface. Após a recolha de copos de iogurte para todas as crianças, começamos pela decoração do mesmo com restos de papeis autocolantes e alguns itens decorativos fornecidos por mim que motivaram as crianças a elaborarem o melhor vaso. Esta atividade foi feita com dedicação por parte das crianças e com um grande entusiasmo. No dia seguinte, as crianças prosseguiram ir à horta da escola para a recolha de um balde de terra para conseguirmos plantar as sementes de alface sem perturbar a restante comunidade educativa. Para a realização desta tarefa foram escolhidas duas crianças (voluntárias) para a extração de terra. As restantes, observaram atentamente ao procedimento desta mesma etapa.

Após essa mesma etapa, à vez, cada criança com a minha ajuda foi plantar as sementes de alface (figura 12) e colocá-las no caixote onde ficariam até crescerem. Ao concluir esta etapa, nos dias seguintes, o chefe do dia ficava responsável de regar as sementes, de modo a planta crescer. Ao longo desse processo, o grupo deveria descrever

o desenvolvimento das mesmas e as alterações que estas podiam observar. Assim as atividades experimentais são muito importantes para a compreensão de alguns processos naturais.

**Figura 12:** Plantação das sementes de Alface



De acordo com Figueiroa (2014) as atividades experimentais são ferramentas eficientes no ensino das ciências, pois proporcionam situações didáticas de investigação, promotoras do pensamento crítico, o que irá auxiliar significativamente no desenvolvimento de variadas atitudes como por exemplo, questionar, ouvir, observar, pesquisar, prever, planificar, observar, registrar, argumentar, concluir, avaliar, induzir, deduzir, capacidade de comunicação e discussão de ideias entre pares.

Durante as semanas de crescimento da planta (alfaces), as crianças prosseguiram para a construção do comboio da reciclagem, com o objetivo de expô-lo no exterior da sala.

**Figura 13:** Alfaces após algumas semanas



Para a concretização da mesma atividade o grupo recorreu aos familiares para recolher os materiais necessários desde tampas, caixas de sapatos e lãs. Neste sentido, foi distribuído tarefas ou partes da atividade, para que todos pudessem participar na elaboração do mesmo desde a pintura até a montagem, como também a atividade de separação do lixo. Durante a pintura as crianças divertiram-se e trabalharam em grupo como também na decoração do mesmo.

**Figura 14:** Pintura do Comboio da Reciclagem



Durante o jogo da reciclagem, realizado no dia seguinte, as crianças que não conseguiram ajudar nas etapas anteriores, estiveram na seleção dos resíduos para colocar no comboio e o restante grupo ficou a confirmar se a mesma seleção estava correta. É de salientar que estas atividades foram realizadas no turno da tarde e algumas das crianças não conseguiram participar em todas as etapas deste projeto.

## **1. 6| Projeto de Investigação-Ação**

Kemmis (2007) afirma que a investigação-ação se desenrola segundo um processo dinâmico e cíclico, que abrange quatro fases (planificação, ação, observação e reflexão), que através das mesmas se podem definir novos planos, ações, observações e reflexões.

### **1. 6. 1| Enquadramento do Problema**

No âmbito da minha intervenção pedagógica, pretendo refletir sobre o contexto educativo e dar respostas ao problema observado. Deste modo pretendo efetuar uma reflexão de toda a ação, tendo como visão o desenvolvimento da criança, pois nenhuma das práticas será perfeita, havendo sempre aspetos a melhorar.

Tendo por base os registos e a minha observação participante, explícitos nos diários de bordo, constatei que o grupo de crianças da Sala dos Cristais, têm dificuldades na convivência democrática e cidadania. A observação participante, implica o contato direto, sendo como Bogdan e Taylor (1975) defendem, uma investigação sistemática.

Durante a semana de observação, foi notório alguns comportamentos por parte das crianças, relativamente à convivência democrática e cidadania, que não promovem a equidade no processo educativo. Assim durante essa observação denotou-se que as crianças têm dificuldade em esperar pela sua vez, não só na resolução de atividades, na intervenção dos diálogos, falando todos em simultâneo.

**“Quero ser eu, já estava à espera.”**

Retirado do Diário de Bordo de 30 de outubro de 2019

Também as crianças em geral não sentem à vontade de partilhar, sendo algo normal daquela idade, contudo estas não querem partilhar algo que está a dispor para todos tratado o objeto como seu.

**“É meu, não é teu! Larga.”; “Tu já brincaste.”**

Retirado do Diário de Bordo de 14 de outubro de 2019

Os choros e as birras eram constantes no que se refere à partilha dos materiais ou na distribuição do grande grupo pelas áreas. Muitas das vezes no recreio denotou-se a exclusão de algumas crianças.

**“Não quero brincar contigo.”**

Retirado do Diário de Bordo de 16 de outubro de 2019

Assim sendo, tive por base os seguintes objetivos a alcançar, com o desenvolvimento do projeto: promover um bom ambiente e gestão de grupo, através de condutas que não transgridam as regras da Sala dos Cristais, desenvolver estratégias para saber lidar com as infrações das regras na sala, observar e refletir sobre as interações entre o grupo da sala e estimular a educação para a cidadania, desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, perceber as diversas razões que levam as crianças a transgredir as regras, desenvolver uma atitude de partilha e de responsabilidade social, promover mudanças de condutas, conhecer e valorizar manifestações do património cultural e natural, reconhecendo a necessidade da sua preservação.

### **1. 6. 2| Questão Orientadora**

De acordo com Elliot (2009), o docente é produtor de conhecimento e como profissional deve refletir as suas práticas, para um melhor desempenho da sua função, pois permitir-lhe-á adaptar as mesmas às necessidades de cada criança. Neste sentido, defende ainda que as atividades devem partir de problemas/questões concretas dos alunos, pois têm um interesse intrínseco que permite melhor o desenvolvimento.

A questão orientadora averiguando à metodologia de investigação ação, tem como objetivo uma sequência educativa que visa o desenvolvimento integral da criança, procurando dar resposta à questão: **“De que forma as crianças da Sala dos Cristais podem promover a convivência democrática?”**.

Quando falamos em cidadania e convivência democrática, segundo o Programa Ética e Cidadania construindo valores na escola e na sociedade, espera-se que haja um diálogo, uma participação cooperativa e ativa por parte de toda a comunidade escolar, na procura

de resoluções das discordâncias do cotidiano, como também na construção de valores de cidadania e ética.

Segundo a mesma fonte, num mundo em que se privilegia a educação para a cidadania, educar para futuramente serem cidadãos pró-ativos, tendo com principal finalidade a “formação de pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (Direção-Geral da Educação, 2013, p.1) é importante salientar que, “a componente curricular da cidadania e desenvolvimento relaciona-se com a necessidade de contruirmos uma escola mais democrática e inclusiva”. (Cosme & Trindade, 2019, p.7)

O empreender e a prática de uma educação para a cidadania em contextos educativos, segundo Araújo (2007) são fundamentais, visto que é um procedimento de desenvolvimento das competências afetivas, cognitivas e sociais.

É de ressaltar, que o ser humano se desenvolve através das interações sociais, dado que é influenciado e influencia o meio que o circunda. De acordo com ME (nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar de 1997), é nas interações, nas relações e nos contextos sociais, que a criança constrói modelos que lhe propiciam compreender as suas ações, deveres, direitos para consigo e para com os outros.

De acordo com Direção Geral da Educação ( no documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania de 2017), em 2008 foram recomendados três eixos a considerar relativamente à Educação para a Cidadania, sendo a atitude cívica individual (identidade, direitos humanos, autonomia individual), o relacionamento social e intercultural (desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz, democracia e gestão de conflitos) e relacionamento interpessoal (diálogo e comunicação).

Segundo Roldão (1999), não podemos esquecer, que a sociedade está em constante mudança e a escola por sua vez deve “acompanhar” a mesma.

Em conformidade com Henrique & Marchão (2014), a pré-escolar é vista como um “laboratório” de cidadania de igualdade, de solidariedade, de valores democráticos, de estímulo à curiosidade e trocas de experiências de aprendizagens significativas.

### **1. 6. 3| Estratégias de Intervenção**

Considerou-se relevante que a intervenção pedagógica se fomenta diálogos e operacionaliza-se as atividades cooperativas. Assim sendo, primeiramente houve a necessidade de planejar atividades que desenvolvesse a confiança, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa, a imaginação, a curiosidade, o espírito de descoberta, a tomada de decisões, a responsabilidade, a cooperação, a partilha, desenvolver a capacidade intrínsecas à comunicação e à literacia e o respeito pelas pessoas que os rodeia.

Na intervenção, uma das estratégias a desenvolver foi tornar consciente a necessidade dos valores, através do lúdico, de diálogo, de trabalhos em grupos, de pesquisas de temas a pares/grupos. Assim sendo, após a observação e recolha de dados e a formulação da questão a investigar, comecei por definir estratégias tendo em conta os temas a abordar na Sala dos Cristais de modo a incluir nas mesmas estratégias para combater a problemática em questão.

Tendo em vista, que as crianças tendem a ter dificuldade na convivência democrática e com o intuito de atenuar esta problemática, utilizei as seguintes estratégias:

1. Incentivo para a aceitação e cumprimento das regras e criação de momentos ricos em trocas afetivas e interação de uns com os outros;
2. Brincadeiras livres nas várias áreas da sala e no exterior e jogos de socialização;
3. Diálogos/reflexões sobre atitudes e valores (amizade, solidariedade, partilha...) em grupo;
4. Histórias sobre as temáticas (outono e Natal) incluindo os valores.

Tendo em conta as estratégias anteriormente definidas, no sentido de atenuar esta problemática, realizei as seguintes propostas:

#### **1. 6. 3. 1 | Construção do Chapéu Mágico**

A construção do Chapéu Mágico teve como o objetivo o desenvolvimento da 1ª estratégia, tendo como princípio o trabalho em grupo e trocas de ideias de forma sociável. Esta proposta consistiu na elaboração de um Chapéu com folhas de árvore, assim a criança teria de recolher as folhas e posteriormente colá-las em grupo no chapéu. Assim, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito tive como intuito a análise dos níveis de interação

entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades.

**Figura 15:** Elaboração do Chapéu Mágico



### **1. 6. 3. 2 | Construção do Comboio da Reciclagem**

A construção do Comboio da Reciclagem teve como o objetivo o desenvolvimento da 1ª estratégia, tendo como princípio o trabalho em grupo e trocas de ideias de forma sociável.

Esta proposta consistiu na elaboração de um Comboio a partir de caixas de sapatos, rolos de papel higiênico, tintas alguns resíduos recicláveis (como papeis, plástico, cartão, entre outros).

Primeiramente, as crianças fizeram uma breve pesquisa sobre o tema. Posteriormente, colocaram as hipóteses da sua construção em grupo e por fim então colocaram em prática.

**Figura 16:** Elaboração do Comboio da Reciclagem



Logo, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito tive como intuito a análise dos níveis de interação entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades.

### **1. 6. 3. 3 | Jogos Livres**

O Jogo da Glória teve como o objetivo o desenvolvimento da 2ª estratégia, tendo como princípio o desenvolvimento do cumprimento das regras em convivência democrática e a partilha através de brincadeiras livres em diversas áreas da sala e no exterior e jogo de socialização.

A proposta consistiu na realização de diversos jogos como o Jogo da Glória sobre o Outono, o Jogo da Glória “Natal Divertido” e o Tiro Ao Alvo de Natal. Nestes jogos, as crianças tiveram oportunidade de conviver uns com os outros e de desenvolver a aprendizagem sobre algumas temáticas e as regras de uma forma lúdica. Portanto, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito tive como intuito a análise dos níveis de interação entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas, níveis de confiança, controlo e coordenação dos movimentos do corpo, capacidade de ultrapassar as dificuldades e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades.

**Figura 17:** Jogo da Glória “Natal Divertido” e Tiro ao Alvo de Natal



#### 1. 6. 3. 4| Moldagem de Pasta de Açúcar

A Moldagem de Pasta de Açúcar teve como o objetivo o desenvolvimento da 2ª estratégia, tendo como princípio o desenvolvimento do cumprimento das regras em convivência democrática e a partilha através de brincadeiras livres em diversas áreas da sala e no exterior e jogo de socialização.

**Figura 18:** Moldagem da Pasta de Açúcar



Esta proposta consistiu na elaboração de um esboço, de uma construção de um efeito natalício e posteriormente a sua construção com pasta de moldar comestível. Portanto, esta atividade permitiu às crianças a partilha do material disponível, como também as suas criações, primeiramente numa fase de conhecer o material e posteriormente o resultado.

Então, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito tive como intuito a análise dos níveis de interação entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas, níveis de confiança, controlo e coordenação dos movimentos do corpo, capacidade de ultrapassar as dificuldades e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades

### 1. 6. 3. 5| Diálogo com grande e pequeno grupo

Nos diálogos com o grande e pequeno grupo tive como o objetivo o desenvolvimento da 3ª estratégia, tendo como princípio o desenvolvimento de diálogos sobre os temas abordados, as vivências, as emoções, as regras em convivência democrática, os interesses, com o intuito de ampliar o vocabulário, o espírito crítico, na participação de forma democrática nos diálogos estabelecidos e grande e pequeno grupo.

**Figura 19:** Diálogo com as crianças em grande grupo



Assim, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito tive como intuito a análise dos níveis de interação entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas, níveis de confiança, controlo e coordenação dos movimentos do corpo, capacidade de ultrapassar as dificuldades e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades.

### 1. 6. 3. 6| Conto de Histórias sobre as temáticas do Outono e Natal

No conto de histórias tive como o objetivo o desenvolvimento da 4ª estratégia, tendo como princípio o desenvolvimento de diálogos sobre os temas abordados, as vivências, as emoções, as regras em convivência democrática, os interesses, com o intuito de ampliar o vocabulário, o espírito crítico, na participação de forma democrática nos diálogos estabelecidos e grande e pequeno grupo.

**Figura 20:** Conto da história "A Magia da Estrela do Outono" de Heidi e Daniel Howarth



Assim, de modo a ter noção se a estratégia surtiu efeito, tive como intuito a análise dos níveis de interação entre as crianças e adultos, observação dos comportamentos das crianças, capacidade de cumprir as regras instituídas, níveis de confiança e observação do envolvimento das crianças na realização das atividades. Pois como declara Letria (2006), o ato de ouvir histórias promove avanços significativos na perceção do mundo e nas aprendizagens cognitivas e emocionais das crianças, fundamentando a descoberta.

### 1. 6. 4| Etapas de Realização

No que diz respeito ao meu estágio, este divide-se em fases fulcrais, sendo estas o planeamento, a ação e a reflexão, surgindo assim o cronónimo, que está, patente na tabela 6. A primeira fase, o planeamento, começou com a observação e recolha dos dados da escola, do meio e das crianças, isto é, todos os dados fundamentais na minha prática. Ao longo do estágio foi feita observação participante, permitindo-me uma melhor análise.

**Tabela 6:** cronónimo da realização do projeto de I-A

<b>Cronónimo</b>											
Fases	Procedimento	Duração									
		Outubro				Novembro			Dezembro		Janeiro
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>
Planear	Observação e recolha de dados										
	Identificação da questão a investigar										
	Formulação da Questão Investigar										
	Definição de Estratégias										
Agir	Operacionalização das Estratégias										
Refletir	Recolha e análise de dados										

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

	Reflexão de Intervenção										
	Apresentação do projeto										

Após duas semanas do início da prática pedagógica, a partir dos dados recolhidos, foi identificado uma problemática a ser desenvolvida no decorrer da minha intervenção, sendo esta “De que forma as crianças da Sala dos Cristais podem promover a convivência democrática?”. Posteriormente, comecei pela operacionalização das estratégias adotadas (tendo início na última semana de outubro até a última semana de dezembro). Todos os dados recolhidos durante essas semanas foram analisados, permitindo refletir a minha intervenção na sala dos Cristais. Assim, pude verificar que as estratégias surtiram efeito na Sala dos Cristais, pois ao longo das semanas as crianças começaram a partilhar o material/objetos de forma livre e espontânea, bem como a conviver de forma democrática. Por fim, na décima semana, foi apresentado o projeto à turma, com o objetivo de partilhar ideias e conhecimentos, de modo a enriquecer os nossos conhecimentos.

### 1. 7| Projeto com a Comunidade Educativa

Paro (2001) salienta a necessidade de reconhecer algo a que a teoria educacional tem prestado pouca atenção. Por pequena que seja, em comparação com tudo o que há por fazer na escola, a contribuição que os pais podem dar para o processo pedagógico escolar precisa ser levada em conta para evitar o risco de se ignorar algo que é imprescindível para o bom desempenho dos alunos. (p.72)

Com o intuito de promover uma interação com a comunidade educativa implementou-se um projeto colaborativo que visava promover o desenvolvimento do respeito, da tolerância, da solidariedade e do espírito de partilha nas crianças, de forma a contribuir para o bem-estar comum.

Nesta ótica, pretendeu-se abordar a importância dos animais, com a finalidade de contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, gerando uma identidade harmoniosa que promovesse o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva. Esta tinha como missão possibilitar que as crianças sejam críticas, responsáveis, tolerantes e autónomas.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

É de salientar, que é importante abordar com as crianças os deveres para com os animais e os direitos que os mesmos possuem, de modo a formar cidadãos conscientes e ativos. É fundamental que as crianças conheçam e que interagem com os animais para que compreendam que eles também têm sentimentos e emoções.

Neste sentido, o projeto consistia em uma campanha de adoção e uma ação de sensibilização no dia 25 de novembro (proporcionado pelo grupo de estagiárias), com o intuito de relembrar a importância e os direitos dos animais. Assim, foi pertinente abordar este projeto na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, uma vez que maior parte das crianças (nomeadamente da concernentes à Sala dos Cristais) viviam em meio familiar que não lhes permitia conviver com animais. Este projeto contou com a interação das três salas do Pré-escolar, reunidas com o único objetivo de conhecer melhor os nossos amigos irracionais, numa tarde.

Por conseguinte, a intervenção da comunidade (pais, docentes, educadores, estagiárias e auxiliares da ação educativa) foi relevante no que se refere à campanha solidária de recolha de alimentos e outros bens para animais, que se realizou do dia 22 a 25 de novembro. Estes donativos contribuíram para o bem-estar dos animais da Associação Pata que procuram um lar.

As atividades do projeto, para a Sala dos Cristais, começaram, por ser realizadas após o lanche e o recreio, sentados na área do tapete, através de um diálogo entre o grupo, orientado rumo à importância da preservação dos animais, além de abordar os devidos direitos presentes na Declaração Universal dos Direitos dos Animais.

Numa primeira fase, foi questionado aos alunos se estes possuíam algum animal de estimação e se sim qual. A maioria das crianças referiu que não tinham nenhum animal de estimação, todavia gostariam de ter algum - “Eu não tenho, mas gostaria de ter um gatinho” (retirado do diário de bordo da semana – semana 25 a 27). No meu parecer, é fulcral possibilitar a reflexão por parte das crianças sobre estas temáticas, de modo a formar futuros cidadãos conscientes e proativos. Também foi abordado a importância do planeamento à chegada de um animal de estimação, de modo a abordar, de uma forma breve, as necessidades e os cuidados que devemos ter com os animais. A existência de um animal de estimação permite a redução do stress, uma maior estabilidade emocional, estimula a responsabilidade e autonomia dos alunos. Contudo, também significa um novo gasto no orçamento. Assim, o planeamento é fulcral, daí centramos esta atividade na importância das despesas que um animal acarreta.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Em seguida, em grande grupo, foram negociadas as regras para ter uma boa convivência durante a ação de sensibilização da veterinária Tânia Freitas. Nesta negociação, as crianças tinham o papel primordial, sendo estas a mencionarem as regras de forma orientada.

“[...] a escola é, portanto, um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, e para que isto ocorra, é preciso que a criança não se sinta limitada nem por barreiras espaciais nem por restrições da equipe pedagógica, ao mesmo tempo em que aprende a lidar com regras e normas, outra exigência da vida em sociedade” (Fernandes & Elali, 2008, p. 42).

Segundo Vygotsky (2010), os educadores devem acordar as regras com as crianças, pois estas não devem sentir obediência ao adulto, mas sim a liberdade de assumir a sua ação/comportamento.

Após a negociação, dirigimo-nos para a Sala dos Super Amigos, na qual já se encontravam todas as salas da pré-escolar e a veterinária Tânia Freitas. Assim sendo, organizamos a disposição da sala em “U”, de modo a facilitar a projeção e a proximidade da veterinária com as crianças. Também solicitamos silêncio durante a ação de sensibilização, de modo a poder ouvir a mesma.

**Figura 21:** Ação Sensibilização



Durante a ação de sensibilização, a veterinária apresentou-se ao grupo (composto pelas três salas da Pré-Escolar) e surpreendeu as crianças com uma caixa. Esta continha uma amiga de quatro patas - uma gatinha chamada Conchinha. A profissional pediu que não fizessem barulho, visto que o animal não estava habituado a muita gente. Dando continuidade a ação de sensibilização, a veterinária contou a história da Conchinha, como

apresentou alguns instrumentos/aparelhos do seu ofício. Através dos mesmos fez uma pequena demonstração. É de salientar que todos os objetos apresentados foram reconhecidos por parte de algumas crianças da sala.

No final da ação de sensibilização a veterinária deixou a gatinha andar pela sala, com o intuito das crianças interagirem com o animal. Porém, esta ação levou a agitação das mesmas, dado que todas queriam brincar e acariciar o animal. Por este motivo, foi necessário tomar algumas medidas como solicitar às crianças que sentassem no seu devido lugar. Às crianças que estavam muito empolgadas pedi que sentassem ao meu lado, de modo que o seu comportamento melhorasse. A maioria das crianças ficaram triste pois não tinham conseguido acariciar o animal, todavia foi explicado que iríamos ao pátio, onde encontrariam outros animais. Quando terminou a ação de sensibilização, agradecemos a disponibilidade da veterinária e voltamos para a sala, onde abordamos o assunto da “adoção”.

Posteriormente, já na sala de aula, houve um breve diálogo, de modo a recordar as regras que foram negociadas, como também o que ia suceder. Assim, dirigimos à campanha de adoção para conhecermos os animais. A ida ao pátio tinha como objetivo observar animais que estavam numa associação para serem adotados, sendo a sua casa provisória até encontrarem um lar. Houve crianças que queriam adotar, contudo já tinham animais em casa e os pais não têm possibilidades para mais um, e havia aquelas crianças que queriam, mas não tinham possibilidades.

No regresso à sala houve uma criança que mencionou “Aqueles animais estavam desadotados” (retirado do diário de bordo da semana – semana 25 a 27). Através desta afirmação surgiu um diálogo, de modo que a criança compreendesse que a palavra “desadotados” não existia. Desta forma, foi importante inculcar a noção que os animais que vivem numa associação não têm lar, sendo assim animais que não foram adotados. Neste sentido, surge um diálogo sobre como é que os animais, muitas das vezes, ficam sozinhos. As crianças presentes na sala mencionaram que muitas das vezes os animais eram abandonados, surgindo assim diversas opiniões relacionadas com o mesmo tema. É de salientar que ao longo da tarde alguns alunos foram para as suas casas, passando com as famílias pela área da campanha de adoção, terminando assim este projeto de tamanha importância.

## **1. 8| Reflexão Crítica à Prática Pedagógica na Sala dos Cristais**

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Este estágio foi supervisionado pela educadora Carmo Caires e orientado pela orientadora científica Gorete Pereira, sendo fulcral no meu percurso académico visto que, na formação de um educador é necessário que o mesmo seja investigador, pesquisador e reflexivo, capaz de produzir conhecimento a partir da prática educativa, superando assim as ações tradicionais que condicionam o desenvolvimento de uma prática relevante. Por este motivo, um “estágio curricular se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação dos futuros educadores” (Felício e Oliveira, 2008, p. 217). Freire também defende que é necessário, o educador investigar a sua realidade, afirmando

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro(...). Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Freire, 2013, p.30)

O processo de reflexão, de acordo com Aroeira (2014), baseia-se em promover uma compreensão perante os desafios da aprendizagem na formação dos profissionais da educação, tendo como fim uma autoanálise sobre as nossas práticas.

Nesta perspetiva, Nóvoa (1995), defende que o processo formativo deve permitir uma interpretação crítica-reflexiva que proporcione a criação de estratégias autónomas para a estruturação de saberes no campo pessoal, profissional e social. Guerra (1999), afirma que o “estágio é uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo o estagiário tem que se perguntar qual é a contribuição dele para a escola” (Guerra 1999, p.04). Ao fazer uma retrospectiva destes meses de intervenção supervisionada, constato que me possibilitou ter uma melhor noção sobre o trabalho que é feito pelo educador e deparei-me com situações de incerteza, de receio e de dúvida, durante a minha prática. Ao longo do estágio fui confrontada com elementos fundamentais para a minha identidade profissional, como a dinâmica da instituição, relativamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala em que estagiei.

Primeiramente, comecei por dois dias de observação na Sala dos Cristais, tempo reduzido. Contudo pude observar alguns interesses, as necessidades das crianças e alguns acontecimentos em grupo. Também foi possível a comunicação com os encarregados de educação relativamente a algumas intenções pedagógicas (por exemplo registo fotográfico). Também, através do diálogo com a educadora cooperante e as auxiliares de ação educativa foi possível ter conhecimento da oferta educativa da instituição, as suas

características e necessidades, como os recursos físicos e humanos, pois acredito que são fundamentais para planejar uma prática educativa adequada, diferenciada, flexível e contextualizada.

Durante o estágio, denotei que as crianças têm dificuldade a respeitar o outro e as suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade, como também no cumprimento de regras.

É de salientar, que nas atividades propostas tentei sempre as incluí em uma área de conteúdo. Todas as áreas estiveram presentes, mas a área de Formação Pessoal e Social, e o Domínio da Linguagem Oral foram os que tiveram mais enfoque.

Relativamente, à Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta uma área transversal, muitas das aprendizagens adquiridas são necessárias noutras áreas de conteúdo, sendo assim um processo progressivo. Deste modo, é fulcral desenvolver nas crianças independência e autonomia, consciência de si como aprendiz, a convivência democrática e cidadania e a construção da identidade e da autoestima.

Assim sendo, tentei proporcionar um ambiente calmo, onde a criança se sinta bem-vinda, segura e confortável; incentivar e valorizar as relações interpessoais (criança/criança; criança/ adultos;), pois segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016): a criança deve sentir confiança em si própria e nos adultos que a rodeiam, ser capaz de exprimir os seus desejos e emoções, ganhar consciência de pertença ao grupo, ser capaz de compreender e respeitar as regras instituídas na sala, adquirir autonomia a nível da higiene pessoal e da alimentação, cumprir as regras durante as refeições, ganhar consciência acerca da importância dos valores na vida de grupo, promover a solidariedade e compreender a importância da família para o bem-estar físico e emocional. Para concretizar, usei como estratégia uma boa comunicação com a família, promovi um relacionamento afetivo entre crianças e adultos (mesmo assim, poderia ter sido mais afetiva durante algumas fases da minha prática), brincadeiras livres nas várias áreas da sala e no exterior jogos de socialização (identificação dos colegas) na hora dos “bons dias”. Também, tentei ter conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, fiz diálogos individuais e em grande grupo, exploração das regras comportamentais através de cartões alusivos a essa temática, incentivo ao cumprimento das regras durante as refeições e incentivo para a aceitação dos alimentos, na abordagem à alimentação saudável.

A valorização de comportamentos positivos de relacionamento, que na minha opinião deveria ter dado mais reforço positivo às crianças durante esta jornada,

diálogos/reflexões sobre atitudes e valores (amizade, solidariedade, partilha...) em grupo e individualmente (como o projeto com a comunidade, recolha de bens para os animais e no projeto “Como proteger a Natureza?”), jogos em pequenos grupos e histórias sobre o Outono e o Natal, foi uma das estratégias usadas para desenvolver as competências referidas anteriormente. Nomeadamente na Área de Expressão e Comunicação, é necessário desenvolver o Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da Matemática.

No que diz respeito ao Domínio da Educação Artística, no Subdomínio da Educação Física, nas atividades tentei que as crianças desenvolvessem a motricidade global (grossa e fina), adquirissem capacidade de orientação e estruturação no espaço e no tempo e cumprissem as regras de jogo. De modo a proporcionar estas aprendizagens às crianças, utilizei como estratégias atividades de movimento livres e orientadas na sala e no recreio, jogos em grupos e individualmente e exercícios de relaxamento. Tendo consciência, que não abordei muito este subdomínio, tenho plena perceção que deveria ter incutido nas minhas propostas, atividades que promovessem aprendizagens nesta vertente, pois de acordo com Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), este subdomínio permite que a criança crie os seus movimentos, extraia partido de materiais, coloque os seus próprios desafios e corra riscos controlados, permitindo assim tornar-se mais autónoma e responsável pela sua segurança. Já no Subdomínio das Artes Visuais, visei promover a expressão de vivências, de ideias e de emoções, o desenvolvimento da criatividade, a exploração de várias técnicas de expressão plástica, a participação nas atividades de expressão plástica, o enriquecimento da representação gráfica e a decoração da Sala dos Cristais com trabalhos alusivos ao Outono, a alimentação, ao Pão- por- Deus, o Dia de São Martinho, a reciclagem e o Natal. Para desenvolver estas aprendizagens, foi utilizado desenhos livres e orientados, grafismos, colagens, pintura, recorte, realização de trabalhos com materiais de desperdício (na realização do prato saudável), carimbagem e modelagem com plasticina e pasta de moldar comestível. É de salientar, que nalgumas atividades nem sempre o material adequou-se ou pelo tamanho, ou pela diversidade. Para Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), a técnica e a apropriação do instrumento não advêm só da qualidade, mas também da diversidade e acessibilidade que está ao dispor da criança.

No que se refere aos Subdomínios do Jogo Dramático e Teatro e da Dança, estes foram desenvolvidos durante as representações livres e espontâneas de papéis nas diferentes áreas da Sala, nas brincadeiras livres na área do “Faz-de-conta” e nos jogos de

interação. Contudo, ao refletir sobre a minha prática denoto que estes dois subdomínios não estiveram explícitos nas minhas planificações, sendo um dos pontos que deveria ter sido abordado.

No que toca ao Subdomínio da Música, durante a minha intervenção tentei incentivar o gosto pela música, ouvindo diversos tipos de música (exemplo música clássica), utilizando diversas canções, de temas distintos (deste o outono, Pão-por-Deus e o Natal), desenvolver a compreensão do sentido do que se canta, enriquecer a expressão corporal através da música e da reprodução dos ritmos. As canções foram exploradas com o grupo no momento do acolhimento e na fila do comboio para as refeições. Também existiram momentos em que as crianças tiveram oportunidade de se expressar musicalmente através do corpo, acompanhamento rítmico, e pela voz. Delalande (2001) defende que a música não se limita ao conhecimento/ ensino das notas musicais, mas possibilita um trabalho criativo e explorador do som. Deste modo, as expressões artísticas:

Contribuem para um equilibrado desenvolvimento da personalidade autêntica da criança, na sua sensibilidade, na sua espontaneidade, na sua criatividade, raízes que alimentam as suas manifestações nascentes, as quais, numa educação progressiva e prospetiva, se pretende que floresçam artística e esteticamente. (Santos, 1999, p.137)

Relativamente ao Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita, tive como intuito, na minha prática que as crianças sentissem prazer em comunicar com os seus pares e adultos, que fossem capazes de prestar atenção às histórias, de articular corretamente as palavras, conhecer novos vocábulos e desenvolver a consciência silábica e fonológica. Deste modo, denotei que algumas crianças tendem a ter dificuldade a pronunciar os “r” e até a se expressar verbalmente. Por outro lado, verifiquei que havia algumas crianças que possuíam alguns vocábulos desconhecidos por maior parte do grupo. Ao dar a palavra às crianças, no momento do conto de uma história, deparei-me com um dos obstáculos que veio sempre a me preocupar desde o princípio do estágio, o controle do grupo. As crianças entusiasmavam-se, erguiam-se, estavam constantemente a dialogar com os amigos, quebrando o fio condutor da história, o que não possibilitou, por vezes a melhor dicção, da minha parte, na explicação de algum vocábulo que as mesmas não tinham conhecimento.

No que concerne ao subdomínio da matemática, após refletir a minha prática pedagógica, constato que foi uma área que desenvolvi pouco, sendo só desenvolvida em jogos lúdicos como os jogos adaptados da Glória e nalgumas atividades de

construção, como o caso da construção do boneco de neve.

Já na Área do Conhecimento do Mundo, tive como finalidade proporcionar estratégias de modo as crianças serem capazes de recontar experiências vividas, de formasequencial, conhecerem as características do outono, conhecerem as tradições: vindimas, Pão-por-Deus na nossa região, São Martinho e o Natal e terem consciência acerca da importância de uma alimentação saudável. Por vezes, foi um desafio proporcionar estratégias de aprendizagem nesta área, visto que esta acompanha-os durante toda a vida e não significa que todos tenham as mesmas tradições (sendo difícil fazer diferenciação pedagógica).

Na minha opinião, o projeto com a comunidade foi bem conseguido visto que, mesmo que não tenhamos conseguido a adoção de algum animal, conseguimos não só angariar bens para os mesmos, como promover a tolerância, a solidariedade e o espírito de partilha nas crianças. É de salientar que as crianças fizeram algum barulho, pois estavam entusiasmadas e queriam participar.

Em suma, esta prática pedagógica permitiu-me construir novos conhecimentos e constatar algumas dificuldades existentes não só no grupo, mas também pelas crianças, mas também da minha parte na implementação das atividades propostas. Durante o estágio, demonstrei algumas dificuldades tais como na gestão do tempo, ao redigir as planificações, na capacidade de resolução de problemas conflituosos, na elaboração de propostas inovadoras e na organização do trabalho assegurando a diferenciação pedagógica que na minha opinião fui evoluindo e espero que futuramente estes obstáculos estejam todos ultrapassados, pois como Damásio (2006) afirma que a educação é vitalizadora para desenvolver o cérebro e a mente e é essencial para a preservação da saúde destes.

## **Capítulo 2| Prática Pedagógica no 4º. ano do 1º. Ciclo do Ensino Básico em contexto de confinamento**

---

A primeira prática pedagógica no 1º. CEB foi realizada em duas escolas distintas, em consequência da pandemia covid-19. Neste sentido, uma parte foi realizada numa turma de 4.º ano na EB1/PE da Ladeira e a outra numa turma de 2º. Ano na EB1/PE Visconde Caçongo. Sabendo que ambas estas práticas foram em contextos distintos, irei

abordar somente a prática relacionada com a turma de 4.ºano, visto que a PP III foi feita na mesma turma do 2.ºano.

A PP II, realizada na turma do 4.º ano, como já mencionado anteriormente, foi realizada remotamente, tendo por base a colaboração de uma docente cooperante. Deste modo, o trabalho realizado, numa forma concisa, foi a produção de materiais (vídeos com os conteúdos e a resolução dos exercícios ou atividades propostas) e o esclarecimento de dúvidas (colocadas nas aulas síncronas às sextas-feiras). Considero relevante a adequação dos conteúdos curriculares aos planos de contingência da escola e das famílias, com o propósito de consentir o acesso à educação como fator de proteção e não de ansiedade.

Os métodos usados tinham como objetivo promover uma interação entre os alunos na abordagem ao estudo dos conteúdos programáticos e incentivar o desenvolvimento de trabalhos de investigação individual, despertando os alunos para a leitura, para a pesquisa e para a organização da informação em cartazes ou apresentações digitais, evitando trazer mais instabilidade aos agregados familiares. É de salientar que foi necessário respeitar a privacidade e o espaço dos agregados familiares, com o intuito de conseguirem gerir e encontrar estratégias de adaptabilidade às circunstâncias vividas.

Na minha ótica, a educação em contexto de Emergências enquanto direito humano fundamental é crucial para garantir a segurança dos alunos, permitindo diminuir situações de exposição e desrespeito da sua integridade física, pelos sentimentos de normalidade e inclusão num grupo que estes espaços permitem construir.

Em consonância com Schlünzen (2000), as TIC podem proporcionar ao aluno a possibilidade de o mesmo construir novos conhecimentos que seja significativo e contextualizado, definido como:

“um ambiente favorável que desperta o interesse do aluno e o motiva a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar as suas idéias. Tal ambiente propicia a resolução de problemas que nascem em sala de aula e os alunos, juntamente com o professor, decidem desenvolver, com auxílio do computador, um projeto que faça parte de sua vivência e contexto”. (Schunzen, 2000, p. 31)

### **2. 1| Caraterização do Meio Escolar**

A EB1/PE da Ladeira situa-se na freguesia de Santo António no Concelho do Funchal, nomeadamente no Caminho da Terra Chã, n.º 17. A Escola por se localizar na Freguesia de Santo António beneficia da proximidade com outras freguesias, sendo estas São Pedro, São Martinho, Câmara de Lobos, entre outras. Esta Freguesia tem uma área de 2.221 hectares (aproximadamente), sendo considerada uma das freguesias mais

extensa da RAM<sup>4</sup>. Na Freguesia de Santo António vive uma população diversificada, seja a nível económico, cultural ou social.

Relativamente à oferta cultural e ao lazer, Santo António possuía, em 2020, bibliotecas públicas, livrarias, arquivos, teatro, salas de espetáculo, centro cultural, grupos musicais de dança e teatro, vários grupos/clubes e associações. No que diz respeito ao património, a freguesia beneficia da Igreja de Nossa Senhora da Visitação, da Igreja de Nossa Senhora da Graça, do mosteiro das Irmãs Clarissas, do Centro Cultural, do antigo Cine-Teatro, da RTP<sup>5</sup>, da Estação Rádio da Madeira, de instituições Bancárias, estação de Correios, entre outros.

## **2. 2| Caraterização da Escola**

A EB1/PE da Ladeira foi inaugurada em 2007. A sua construção permitiu a fusão de quatro escolas, sendo estas a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Laranjal, a EB1/PE de Santo António (Madalenas) e a EB1/PE do Salão (Álamos).

O estabelecimento de ensino possui princípios e valores, como também uma missão bem definida que permite ser uma escola de qualidade. A principal missão desta instituição tem como base investir no “saber estar” e no “saber ser”. (PEE da EB1/PE da Ladeira<sup>6</sup>) Ainda a instituição deseja promover o respeito pelos outros e por si, como pelo meio ambiente. A instituição escolar apresenta espaços amplos, quer os exteriores quer interiores, possuindo as condições principais e essenciais para um bom funcionamento.

A escola funciona em regime de tempo inteiro, possibilitando às crianças atividades curriculares e extracurriculares, oferecendo a formação escolar, pessoal e social. Esta instituição é composta por 5 pisos e 1 polivalente no piso -2.

---

<sup>4</sup> RAM – Região Autónoma da Madeira

<sup>5</sup> RTP - Radio e Televisão de Portugal

<sup>6</sup> Fonte: <https://escolas.madeira-edu.pt/eb1peladeira/Mensagem/tabid/4602/Default.aspx>

**Figura 22:** EB1/PE da Ladeira



**Fonte:** <https://tecnovia.pt/portfolio-posts/escola-da-ladeira-santo-antonio/>

Nestes cinco pisos encontram-se as salas do PE, as do 1º. Ciclo e salas de apoio às atividades extracurriculares, tais como a sala de expressão plástica, a sala de informática, a biblioteca e a sala de expressão musical. É de destacar que a escola possui uma sala denominada por sala TEACCH<sup>7</sup> (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), que se destina a apoiar as crianças com necessidades educativas especiais, particularmente às crianças portadoras de autismo.

Relativamente aos espaços existentes, salienta-se que se encontram bem equipados, particularmente os exteriores que possuem baloiços e escorregas que podem ser usados nos intervalos. Os alunos do 1º. Ciclo dispõem do pátio do primeiro andar para usufruir nos seus intervalos, estando rodeado de espaços verdes.

No que diz respeito à preservação do meio ambiente, a escola incorpora o Programa Eco- Escolas, proporcionando e promovendo diversas atividades nesse âmbito.

## **2. 3| Caraterização da sala**

A sala de aula é um espaço que deverá ser atenciosamente preparado dado que se pretende que através da interação dos alunos (com características e perspetivas diferentes)

---

<sup>7</sup> TEACCH- Em português significa Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Défices Relacionados com a Comunicação

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

com os docentes, estes sejam capazes de adquirir competências e conhecimento de uma forma significativa (Peterson, 2012).

A sala do 4.º B encontrava-se no 1.º piso da escola. Esta continha condições favoráveis à aprendizagem pois era ampla, iluminada e arejada devido à quantidade de janelas existentes.

Esta sala estava equipada com armários que permitiam arrumar o material, escolar quer dos alunos, quer do professor titular da sala. Evidencia-se que as salas ainda disponham de materiais e alguns jogos didáticos que apoiavam a exploração e abordagem de novos conteúdos. As mesas da sala de aula encontravam-se organizadas em fileira, uma vez que a sala era partilhada com outra turma, nomeadamente a do 1.º ano. Contudo, as organizações das mesas variavam ao longo do dia de acordo com a atividade que eram desenvolvidas. No caso desta turma, as mesas eram muitas vezes colocadas em grupo visto que, desta forma, os alunos conseguiam aprender com os outros através da troca de ideias, saberes e opiniões. Para Alexander et al. (1992), citado por Morgado (2003), a junção dos alunos na sala de aula proporciona recursos que podem ser partilhados, e estimula por meio da interação entre os alunos, e entre docente e alunos, o desenvolvimento social dos mesmos.

Neste sentido, é de mencionar que Arends (1995) destaca que a organização da sala varia de docente para docente e a sua organização é influenciada pelo comportamento dos discentes, do método utilizado e das atividades a desenvolver. Assim, evidencia-se a necessidade de diversificar a organização da sala e as formas de trabalho, com o intuito de promover momentos de interação entre o grupo, através da partilha de ideias e opiniões. A sala ainda possuía placards onde podiam ser expostos o trabalho dos alunos, fazendo com que os mesmos se sentissem valorizados. A sala do 4.º B, tinha necessidade de ter um computador que possibilitasse aos alunos tirar dúvidas e realizar pesquisas pertinentes para a abordagem de novos conteúdos, pois todas as pesquisas que eram feitas pelos alunos eram feitas em casa ou em manuais/revistas.

Como o estágio foi feito maioritariamente à distância com a exceção da semana de observação que foi feita na escola, todos os temas foram abordados autonomamente e debatidos nas aulas síncronas. No caso desta turma de 4.º ano as aulas, antes de entrarmos em quarentena, decorriam entre da 14h00 e as 18h15, sendo que a escola oferecia, no turno da manhã, diversas atividades extracurriculares.

O facto desta turma estar habituada desde o início do ano à metodologia trabalho de projeto facilitou o seu desenvolvimento durante a quarentena pois já estavam

habituaados a trabalhar em vários projetos apenas com algumas orientações. Saliento que todos os conteúdos que foram abordados durante o estágio foram sempre abordados de uma forma cativante para os alunos, tendo por base as sugestões dos alunos como da professora cooperante e a orientadora científica. De modo a ser mais fácil a aprendizagem dos alunos, estes conteúdos foram abordados em forma de vídeo e esclarecidos em aulas síncronas ou em emails.

## **2. 4| Caraterização da Turma 4.º Ano**

A turma do 4º. B é composta por 20 alunos, sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. Dos 20 alunos são beneficiários da Ação Social Escolar 15 alunos.

No que concerne ao comportamento, esta turma tem um comportamento razoável, em consequência da impulsividade de alguns alunos e da dificuldade de manter a atenção na realização das propostas de atividades.

O grupo é muito heterogéneo no que diz respeito aos estilos de aprendizagem e às atividades comportamentais. Esta turma tem alunos de diversas nacionalidades, possuindo assim uma diversidade cultural, tendo alunos de nacionalidade portuguesa, brasileira

É de ressaltar, que do grupo oito alunos destacam-se pela sua conduta responsável e calma, pelo seu empenho nos desafios propostos pela escola. Por outro lado, é importante frisar os constrangimentos na dinâmica das atividades por parte de quatro alunos. Estes demonstraram uma conduta impulsiva e temperamental, nomeadamente nos intervalos afetando o cumprimento de regras dentro e fora da sala, como também o clima harmonioso.

Com a mudança das aulas presenciais para as aulas à distância verificou-se alguns constrangimentos, não só por parte dos alunos como dos familiares. Com o intuito de combater estes incidentes houve momentos de reflexão em grande grupo e comunicação com os encarregados de educação de modo a atenuar os mesmos.

Relativamente ao empenho dos alunos na realização das atividades, importa evidenciar que os mesmos já realizavam vários trabalhos autonomamente, como trabalhos de projeto, que posteriormente com as aulas à distância permitiu estarem à vontade na realização das tarefas. Saliento, que nas aulas síncronas os alunos esclareciam as suas dúvidas e apresentavam os trabalhos de uma forma breve.

No que toca ao Apoio Pedagógico Acrescido, saliento que beneficiavam oito alunos, pois possuíam dificuldades sobretudo na matemática e na língua portuguesa, consequência de um ritmo de trabalho lento ou de o português não ser a língua materna. Ao longo da minha prática pedagógica foi aconselhado outra aluna a incorporar este apoio, visto que manifestou algumas dificuldades na aquisição de novas competências por necessitar de consolidar conhecimentos prévios fundamentais.

Resumidamente, é uma turma muito heterogénea a nível de comportamento, nacionalidade e gostos. No geral, demonstra ser interessada, trabalhadora, aplicada nas diversas atividades propostas. Também é assídua, pontual e responsável nos seus deveres como membro da comunidade educativa/sociedade e como aluno da turma do 4º. B.

## **2. 5| Momentos de Aprendizagem**

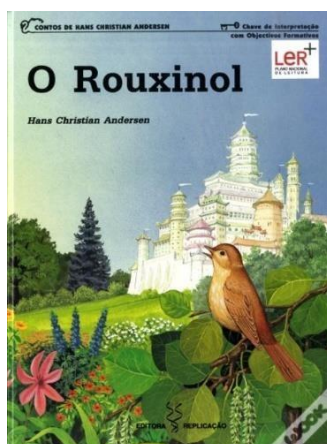
### **2. 5. 1| *O Rouxinol* de Hans Christian Andersen**

Ao iniciar este estágio deparamos com uma realidade distinta que estamos habituados. A realização do estágio remotamente, permitiu a formação de alunos ativos e cooperativos. Neste sentido, todas as atividades foram desenvolvidas tendo em conta a realidade de cada aluno, bem como as suas necessidades e capacidades. As atividades propostas ao longo de estágio, tiveram como foco o trabalho individual, porém houve sempre abertura para ideias, partilhas e debates. Utilizando os recursos existentes dos alunos, foi planificado uma sequência de atividades que vão ao encontro da obra “O Rouxinol” da autoria de Hans Christian Andersen. Neste seguimento, foram desenvolvidas atividades relacionadas com esta obra de forma interdisciplinar.

#### **2. 5. 1 .1| Leitura e Interpretação da obra *O Rouxinol***

Ao abordar uma obra devemos ter em conta o recurso físico, isto é o livro. Contudo, devido ao confinamento por causa do covid-19, não foi possível a todos os alunos obterem o livro. Todavia, o manual continha áudio com a leitura de um excerto e um excerto da obra.

**Figura 23:** Obra Literária - *O Rouxinol*



Primeiramente, foi pedido aos alunos que lessem o excerto em casa, de modo a familiarizassem com o mesmo. Nesta ótica, junto da planificação semanal enviada aos alunos foi proposto a gravação do excerto em áudio. Para a gravação do excerto, alguns alunos gravaram as falas correspondente a cada personagem e enviaram por email, de modo a compilar tudo num vídeo. É de referir que os alunos se voluntariaram para interpretar as personagens do excerto. Na semana seguinte, foi publicado o vídeo no canal de Youtube Escola Divertida com o intuito de todos os alunos terem acesso (link em nota de rodapé 8<sup>8</sup>). Após todos os alunos terem acesso ao vídeo com a leitura e às atividades planificadas (referentes à obra) para essa semana, na aula de esclarecimento de dúvidas foi abordado a realização das atividades propostas. Numa primeira fase, foi abordado o tema do texto e posteriormente realizamos a correção das atividades de compreensão do texto.

### 2. 5. 1. 2| Construção da Casa do Rouxinol

A abordagem da obra O Rouxinol, levou-nos a saber mais sobre a espécie rouxinol. Após sabermos as ameaças que ele enfrenta surgiu a necessidade de elaborar mecanismos de defesa dos animais e com o auxílio da matemática surgiu a possibilidade de elaborar uma casa para o Rouxinol. Em seguimento da abordagem do volume, decidimos ajudar esta pequena espécie, criando assim uma casa para o mesmo. Através da abordagem ao volume do cubo, juntamente com o conhecimento das características de um rouxinol, conseguíamos criar assim com material reciclado uma casa. Assim sendo, foi proposto um modo de realização através de um vídeo explicativo, tendo como propósito a realização de uma casa para o Rouxinol. A imagem que se segue diz respeito ao exemplo que foi dado de uma casa de pássaros após ter efetuado todos os passos.

<sup>8</sup> Link do vídeo que conta a leitura do excerto da obra O Rouxinol: <https://www.youtube.com/watch?v=TeI26BOpMhI&t=15s>

**Figura 24:** Exemplo dado aos alunos de uma casa para o Rouxinol



Na aula síncrona, no final da semana, foi possível a troca de ideias e de modo de realização das mesmas. A maioria das crianças realizaram uma nos mesmos modos da que foi sugerida, todavia houve alunos que superaram, esmerando-se na realização deste desafio.

## **2. 6| Projeto com a Comunidade Educativa**

Considerando os interesses e necessidades dos alunos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Ladeira, procurou-se desenvolver o projeto intitulado “Opinião das Obras de Hans Christian Andersen” que, tendo sido operacionalizado ao longo de algumas semanas de 2020. Este projeto contou com a participação da turma 4.º B, dos docentes, da estagiária e da comunidade. Deste modo, os alunos e as pessoas que se voluntariaram selecionaram e exploraram, no decorrer da prática pedagógica, uma obra do autor, sendo que se procuraram transmitir e selecionar quem foi o mesmo, com o intuito de partilhá-lo à comunidade.

**Figura 25:** Opinião de uma estudante que pertence a Comunidade evolvente à escola



Acredito que a leitura é um ato, na qual o sujeito (leitor) é um ator. Assim sendo, “[...] a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos, tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação [...]” (Dering & Silva, 2017, p.2), e o leitor não se educa sozinho, mas sim pela partilha de conhecimento (Freire, 2015). A comunidade tem um papel fulcral na suscitação do interesse pela leitura, pois através da mesma o leitor pode refletir e criticar sobre qualquer temática.

Após a recolha de todas as contribuições, foi feita uma compilação das opiniões num pequeno vídeo<sup>9</sup> e publicado no canal de Youtube Escola Divertida.

## **2. 7| Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB - Em Confinamento**

No âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica II, lecionada pela professora/orientadora científica doutora Adérita Fernandes, foi-nos proposto a elaboração do presente relatório de carácter reflexivo, relatando a nossa prática pedagógica no contexto sala de aula do 1.º Ciclo. O presente relatório, refere-se à prática pedagógica

<sup>9</sup> Link do vídeo “Opinião das Obras de Hans Christian Andersen”:  
<https://www.youtube.com/watch?v=qNXK4Ts8IVA&t=312s>

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

realizada por mim, na Escola EB1/PE da Ladeira, no 4º. Ano da turma B, do presente ano letivo, supervisionado pela professora Micaela Faria. Saliento que, é fulcral o supervisionamento do estágio, para o meu percurso académico visto que, na formação de um educador é necessário que o mesmo seja investigador, pesquisador e reflexivo, capaz de produzir conhecimento a partir da prática educativa, superando assim as ações tradicionais que condicionam o desenvolvimento de uma prática relevante.

Devido à pandemia que estamos a viver, Covid-19, só foi possível observar 3 dias, sendo os únicos dias presenciais. Nesses mesmos dias, denotei que a docente cooperante adota uma aprendizagem autónoma, na qual os alunos vão à procura do conhecimento e posteriormente a partilha do mesmo. De modo, a continuar com o processo de aprendizagem foi adotado normas, de modo a prosseguir não só com as aulas dos alunos, como também o meu estágio. A docente cooperante optou por implementar uma rotina na qual, todas as semanas enviava um plano de trabalho e através desse, os alunos deveriam desenvolver a sua aprendizagem. Também, implementou uma aula síncrona para esclarecimento de dúvidas, que acontecia às sextas-feiras. Todavia, nem todos os alunos conseguiam usufruir da mesma, sendo necessário dar apoio externo. Tendo em conta, que muitos dos conteúdos que a telescola estava a abordar, já tinham sido abordados, a docente optou por não incluir a observação da mesma, no plano de aula, com a exceção de um aluno que a sua língua materna é o inglês. Assim sendo, foi aconselhado a observação das aulas de PLNM, com o intuito de melhorar o seu rendimento escolar.

O estágio decorreu através do ensino à distância, na qual produzi materiais que auxiliassem a aprendizagem dos alunos conforme o que era me pedido pela docente cooperante. Também orientava a aula síncrona às sextas-feiras. Durante este percurso, denotei que houve alunos que evoluíram e outros que retrogrediram, contudo foi visível que todos conseguiram ultrapassar a fase complicada que foi o confinamento. Nesta fase, inculcar o espírito de ajuda e de cooperação foi algo muito importante e notório visto que através dos trabalhos que eram propostos, muitas das vezes, estes eram feitos por tutorias entre alunos, através das redes sociais. O espírito crítico por parte dos alunos, denotou-se em algumas propostas durante a sua realização.

O trabalho que me foi pedido durante este estágio foi a colaboração com a docente cooperante. Assim, durante as minhas semanas de intervenção realizei vídeos com os conteúdos e a resolução dos exercícios ou atividades propostas. Para além da realização de vídeos, fiquei com o encargo das aulas síncronas que tinham como finalidade o

esclarecimento de dúvidas, contudo, na minha opinião alguns exercícios e conteúdos não foram os melhores para abordar durante esta fase da vida escolar dos alunos.

Um dos fatores que limitou um pouco o estágio foi nem todos os alunos terem o mesmo acesso à informação, o que levou à tomada de decisão de uma aula síncrona por semana, tendo como intuito de não aumentar a discriminação entre os discentes. Outro aspecto foi os alunos estarem habituados que casa era somente um lugar de lazer. Transformá-lo em lugar de estudo e saber distinguir ambos foi um trabalho árduo, que por vezes foi difícil de implementar. Estar sozinhos em casa, dificultou também a aprendizagem tendo em conta que muitos dos alunos nem email tinham e sabiam usar. As tecnologias que para eles somente eram usadas para diversão passaram a ser um meio de trabalho e saber usar o essencial e abstrair-se do lazer foi algo que foi necessário abordar com os mesmos. Abdicar de um tempo para comunicarem entre todos, explorarem as aplicações e as suas definições foi essencial, porém alguns alunos mais hiperativos, conseguiram algumas vezes desconcentrar a turma.

O material enviado para os mesmos, denotou-se que era pouco visualizado, porém acredito que a publicação dos mesmos, no canal de Youtube “Escola Divertida” permite que estes possam rever quando necessitarem. O distanciamento dos alunos limitou o uso de materiais e o manuseamento dos mesmos para uma melhor compreensão dos conceitos abordados na sala de aula. Alguns desafios como a opinião sobre o escritor Hans Christian Andersen e a continuação do projeto *Brincadores de Sonhos* foi uma mais-valia, visto que os alunos estavam empenhados na realização dos mesmos.

Perante este estágio à distância, denotou-se que os alunos continuavam entusiasmados com alguns desafios, construindo o seu conhecimento de forma autónomo e orientada. Durante as aulas síncronas, poderia ter explicado alguns conteúdos melhor nomeadamente o volume usando as figuras 3D existentes no PowerPoint, com o intuito de uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Em suma, este estágio foi muito promissor, visto que como futuros docentes devemos adequar a nossa prática pedagógica às realidades e necessidades existentes de cada aluno.

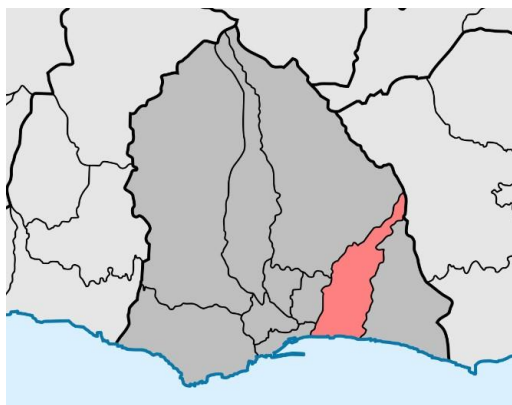
## Capítulo 3 | Prática Pedagógica no 2.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

### 3. 1| Caraterização do Meio Escolar

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo encontra-se na freguesia de Santa Maria Maior, nomeadamente no concelho do Funchal, na ilha da Madeira. A freguesia de Santa Maria Maior localiza-se no lado oriental da cidade do Funchal.

**Figura 26:** Freguesia de Santa Maria Maior



**Fonte:** <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:FNC - Santa Maria Maior.svg>

Como fronteiras tem o Oceano Atlântico (a sul); a freguesia do Monte (Funchal) e o Município da Camacha (a Norte) Ainda a freguesia da Sé, Monte (mais especificamente na margem direita da Ribeira de João Gomes) e Santa Luzia (a Oeste), fazem fronteira da freguesia Santa Maria Maior bem como, a Freguesia de São Gonçalo, nomeadamente a metade esquerda da Ribeira do Lazareto (a leste).

Santa Maria Maior é uma freguesia com uma orografia diversificada, pois possui zona altas, bem como proximidade ao mar. Como zonas altas temos a Zona do Pomar, Carreiras e o Caminho do Terço. Possui alguns cursos de água nomeadamente a ribeira de João Gomes e a do Lazareto e os ribeiros da Quinta e o da Amoreira. Relativamente à proximidade marítima temos a praia de São Tiago, Barreirinha e Touco.

Esta freguesia possui vários sítios, estradas, ruas, rampas e becos, veredas, caminhos e zonas verdes, como podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 7:** Vias Rodoviárias e Espaços Verdes na Freguesia de Santa Maria Maior

<b>Sítios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Louros;</li> <li>• Lombo da Boa Vista;</li> <li>• Ribeiro Domingos Dias;</li> <li>• Murteiras;</li> <li>• Sítio da Quinta do Acciaouly.</li> </ul>
<b>Ruas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rua da Mãe dos Homens;</li> <li>• Rua do Rochinha;</li> <li>• Rua do Bom Sucesso;</li> <li>• Rua do Cónego Jardim;</li> <li>• Carlos Azevedo de Menezes;</li> </ul>
<b>Estradas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrada Visconde Cacongo;</li> <li>• Estrada Conde Carvalhal;</li> <li>• Estrada Regional - Boa Nova.</li> </ul>
<b>Rampas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rampa da Escola Salesiana;</li> </ul>
<b>Becos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beco do Pão Duro;</li> <li>• Beco do Laço;</li> <li>• Beco do Tremoceiro;</li> <li>• Beco do Cabeço de Ferro;</li> <li>• Beco do Lagar;</li> <li>• Entre outros.</li> </ul>
<b>Veredas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vereda do Coronel da Cunha</li> </ul>
<b>Caminhos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminho do Palheiro;</li> <li>• Caminho da Quinta do Pomar;</li> <li>• Caminho do Chão;</li> <li>• Caminho do Terço;</li> <li>• Entre outros.</li> </ul>
<b>Zonas Verdes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campo da Barca;</li> <li>• Campo D. Carlos I;</li> <li>• Miradouro da Rua Conde Carvalhal;</li> <li>• Terrenos Agrícolas;</li> <li>• Jardim Botânico.</li> </ul>

### 3. 2| Caraterização da Escola

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo é composta por dois edifícios desde o ano 2015/2016, em consequência da fusão da escola Visconde Cacongo e a do Faial. Atualmente a escola tem em funcionamento ambos os edifícios, o número 31 e o 103 que ficam na estrada Visconde Cacongo no Funchal.

O Edifício 31, o edifício onde realizei a minha prática pedagógica, foi reconstruído de raiz e inaugurado em 2009, já o edifício 103 remota ao final da primeira metade do

século XX, sofrendo uma ampliação e adaptação em 2001. Estas obras tiveram como finalidade a requalificação da escola com o objetivo da mesma possuir condições necessárias para o seu funcionamento para as valências do 1.º Ciclo e da Pré-Escolar, acolhendo 220 crianças.

**Figura 27:** Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo



Como referi anteriormente, a minha prática pedagógica decorreu no edifício 31 (patente na figura 21), onde era composto por alguns espaços que privilegiavam uma educação pedagógica significativa, uma boa convivência e socialização entre toda a comunidade. Mesmo havendo poucos espaços livres onde proporciona-se uma melhor interação entre os membros da comunidade, os espaços existentes eram sempre adaptados de modo a intencionalidade pedagógica.

O edifício 31 possui dois andares o Rés-do-chão e o 1.º Piso. No piso do Rés-do-chão encontra-se o hall de entrada, duas salas de pré-escolar, duas casas de banho, o gabinete da direção, uma sala do 1.º Ciclo, um parque, um refeitório, uma cozinha e duas arrecadações. Já no 1.º Piso encontra-se a secretária, três salas de 1.º Ciclo, uma sala de TIC, uma sala de música, uma sala de professores, uma sala de apoio, uma biblioteca, um campo desportivo, quatro arrecadações e duas casas de banho. É importante frisar que a entrada da escola está adaptada para crianças com necessidades educativas especiais (NEE), como podemos observar na figura 21.

### 3. 3| Caraterização da Sala

De acordo com Cosme (2018), uma sala de aula organizada necessita, num primeiro momento, a passagem de uma perspetiva pedagógica que valoriza a competitividade entre os alunos para uma racionalidade oposta, na qual a cooperação que se pode proporcionar numa sala de aula entre todos os envolventes é um ponto fulcral na aprendizagem dos alunos.

Em consonância com Santana (2000), na sala de aula, o material pedagógico deve estar organizado por áreas de trabalho e devidamente identificado e ao alcance dos alunos. Ainda defende que a organização da sala deve promover a cooperação, a partilha, a solidariedade e a interajuda durante os momentos de aprendizagem.

**Figura 28:** Caraterização da sala - iluminação natural



A sala do 2.º A se encontra no segundo piso possuindo uma área considerável, com algumas janelas que possibilitam, aos discentes, usufruírem de luz natural.

Na sala, como podemos observar, as mesas estão dispostas no método tradicional, sendo que as mesas estão juntas dois a dois, no entanto, várias vezes a sala foi adaptada às atividades pedagógicas (desde debates a trabalhos de investigação), mudando a disposição das mesas e das cadeiras de modo a promover uma aprendizagem significativa.

Mesmo tendo uma disposição tradicional, a sala possibilitava uma livre circulação pela sala, desde que a mesma fosse solicitada. É importante salientar aludir que a manutenção cooperada do espaço e dos materiais permitem desenvolver a liberdade, a responsabilidade e a autonomia do aluno.

**Figura 29:** Caraterização da Sala - Arrumações



No que diz respeito à arrumação era notório a organização dos diversos materiais nos móveis que estavam patentes por toda a sala, onde o material ficava à disposição e ao alcance dos alunos. Na figura 24 pode-se constatar um dos principais armários de arrumação que continha os materiais mais relevante como os livros, os trabalhos, as tesouras, entre outros.

**Figura 25:** Caraterização da Sala- Lavatórios



A sala ainda possui um lavatório ao pé da mesa do docente que permite realizar experiências na sala e não necessitar de sair da sala para organizar e deixar a mesma limpa.

### 3. 4| Caraterização da Turma

A turma do 2.º A é constituída por 23 alunos, sendo 11 rapazes e 12 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. São crianças provenientes de um meio socioeconómico médio/baixo. Dos 23 alunos, 11 beneficiam de apoio socioeducativo (SASE).

**Figura 30:** Turma do 2.º A



A nível familiar existem casos que merecem uma especial atenção por toda a equipa pedagógica, pois poderão ser fatores determinantes no perfil de um aluno (na sua maneira de estar e de ser e sobretudo na falta de motivação/de interesse na aprendizagem ou na execução de determinadas tarefas). Salienta-se que dois dos alunos são acompanhados pelo Técnico Superior de Educação Social.

É de referir que uma das alunas apresenta ligeiras dificuldades do funcionamento intelectual com perturbação de défice de atenção, da motricidade e da coordenação, após síndrome Opsoclonus-mioclonus aos 2 anos de idade. Por estas razões e por orientação médica faz terapia com Rubifen 10 mg, tomando um comprimido de manhã e outro após o almoço, que é administrado na escola. Ainda saliento que vive com a mãe e dois irmãos, para além do namorado da mãe e dois filhos deste. Com a finalidade, a combater as dificuldades existentes, esta aluna trabalha com materiais do dia-a-dia e quando é para

escrever palavras a mesma usa um computador adaptado, de modo a alcançar as competências pretendidas.

**Figura 31:** Adaptações às NEE da aluna



Outros dois alunos vivem em famílias numerosas, um de 4 e outro de 6 filhos. Ambos apresentam dificuldades em matemática e em língua portuguesa. Para além das dificuldades uma das crianças tem um ritmo de trabalho muito lento, é muito imaturo e pouco motivado, necessitando de incentivo constante, pois não é autónomo na realização das atividades propostas e possui lacunas ao nível da atenção e concentração. Também apresenta dificuldades no domínio da motricidade fina Revela grandes dificuldades na sua aprendizagem, a nível global. Salienta-se que uma aluna está referenciada pela CPCJ.

É de mencionar que 6 alunos vivem apenas com a mãe, por motivos de separação, mantendo, no entanto, ligação com o progenitor, à exceção de uma aluna que veio da Venezuela com a mãe e irmãos e outra que vive com a mãe e o irmão.

Destaca-se que a maioria dos pais estão atentos à aprendizagem dos seus filhos, contudo observa-se por parte de alguns encarregados de educação um certo distanciamento da escola. Revela-se por parte de alguns pais falta de acompanhamento escolar e de incentivo nas tarefas escolares dos seus educandos, atribuindo esta lacuna à vida profissional e afazeres domésticos. Os alunos fizeram uma boa adaptação à turma, pois a maior parte já se conhecia do ano anterior; à exceção de cinco alunos que vieram de outros estabelecimentos de ensino. Os alunos reagiram bem ao período de adaptação no 2º ano, aos novos espaços de uso coletivo e às dinâmicas de trabalho utilizadas mediante as regras impostas pelo COVID.

A turma revela ser calma e cumpridora das regras de funcionamento da sala, refletindo-se num bom clima de aula propício às aprendizagens e ao relacionamento saudável uns com os outros. É importante ressaltar que alguns alunos demonstram alguma imaturidade emocional e algumas dificuldades na gestão das suas emoções. Outros alunos revelam-se ainda introvertidos e pouco comunicadores.

Vale frisar que há alunos revelaram mais dificuldades na leitura e na escrita e outros na compreensão dos números e no cálculo mental. Estas dificuldades advêm de uma imaturidade e falta de atenção/concentração por períodos mais longos, distraíndo-se facilmente das tarefas a executar. Estes alunos foram referenciados para o Apoio Pedagógico. Destaca-se que uma das potencialidades da turma é o à-vontade em participar nas tarefas da sala de aula, melhorar os resultados apresentados e superar as dificuldades, sendo assim são muito interessados e empenhados. Ainda saliento que é uma turma assídua e pontual. No que diz respeito à pontualidade é de mencionar os atrasos sistemáticos de quatro alunos, que por vezes prejudica no seguimento do raciocínio das atividades, por parte dos alunos.

### **3. 5| Momentos de Aprendizagem**

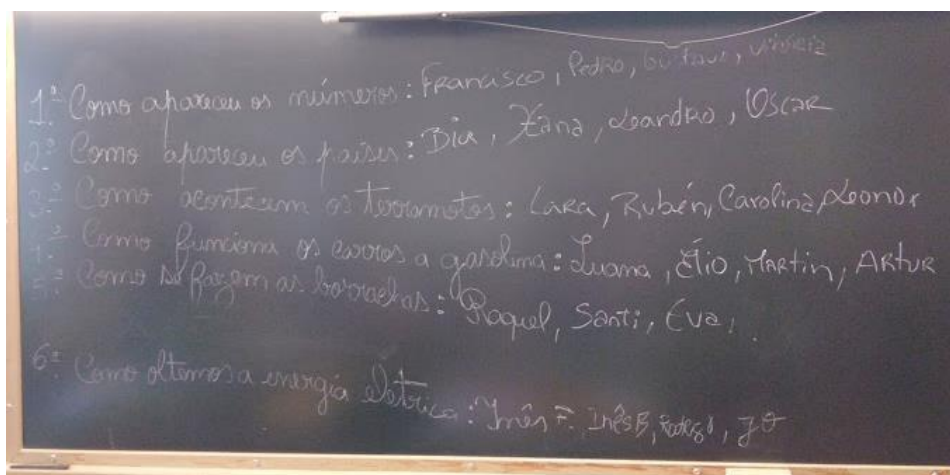
Nos momentos de aprendizagem sempre esteve patente o hibridismo, pois há uma mescla entre os tempos, as atividades, os espaços, as técnicas, as metodologias e o público (Moran e Bacich, 2018).

O ensino é híbrido porque somos todos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. Passamos, em pouco tempo, de consumidores da grande mídia a “prosumidores” –produtores e consumidores– de múltiplas mídias, plataformas e formatos para acessar informações, publicar, publicar nossas histórias, sentimentos, reflexões e visão de mundo. Somos o que escrevemos, o que postamos, o que “curtimos”. Nisso expressamos nossa caminhada, nossos valores, visão de mundo, sonhos e limitações. (Moran, 2013, p. 28)

### 3.5.1| “Trabalhos de Investigação”

Durante a terceira semana de estágio, a docente cooperante mencionou-me que estimulava os alunos para um trabalho de investigação com um tema à escolha dos mesmos, que posteriormente deveria ser apresentado aos colegas. Neste sentido, esta desafiou-me a orientar desde o começo o trabalho de investigação. Inquieta com esta proposta, aceitei o desafio e fui pesquisar mais sobre esta metodologia, de modo a orientar os trabalhos com uma melhor precisão. Dessa pesquisa saliento algumas noções que acho fulcrais para o docente orientar os alunos rumo a uma aprendizagem significativa.

**Figura 32:** Seleção dos temas e dos Grupos de Trabalho



Nessa mesma semana, realizamos a seleção dos temas para os trabalhos. Todos os alunos foram dando ideias e em grande grupo selecionando os que suscitavam mais curiosidade nos mesmos. A turma demonstrou interesse na escolha, como também espírito crítico na seleção dos mesmos, como na divisão dos temas pela turma. De “forma democrática e responsável os temas foram distribuídos pelos alunos, ficando cada aluno a trabalhar no que mais queria” (retirado do Diário de Bordo, 09 a 11 de novembro de 2020). A recolha dos temas e dos membros dos grupos foi feita numa tabela (tabela 7 - retirada do Diário de Bordo de 09 a 11 de novembro de 2020) para melhor perceção.

**Tabela 8:** Temas Escolhidos para os Projetos e os membros que vão os trabalhar

Tema	Elementos do Grupo
------	--------------------

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

“Como apareceram os números?”	Neto F., Rodrigues P., Andrade G. e Cunha M.
“Como surgiram os países?”	Abreu L., Basílio X., Leandro e Baptista Ó.
“Como acontecem os terremotos?”	Nunes L., Gonçalves R., Pimenta C. e Pinto L.
“Como funcionam os carros a gasolina?”	Freitas L., Nunes É., Pestana M. e Martins A.
“Como se fazem as borrachas?”	Silva R., Nóbrega S. e Baptista E.
“Como obtemos a energia elétrica?”	Freitas I., Bonança I., Palmeira R. e Ferreira J.

Tendo por base esta tabela, cada aluno apontou o seu tema no caderno com o intuito de fazer uma breve pesquisa. Esta pesquisa tinha como objetivo os alunos adquirirem uma pequena noção do tema que iriam abordar nas próximas semanas.

Na semana seguinte comecei por relembrar à turma quais eram os temas dos trabalhos e os respetivos elementos que compoñam o grupo que iria trabalhar cada tema. Após as pesquisas em casa houve alguns alunos que queriam mudar o tema que tinham escolhido para trabalhar. Em diálogo, com toda a turma, chegou-se ao consenso que após a reformulação dos elementos e dos temas de trabalho, estes deveriam permanecer nos mesmos.

Após a reformulação dos temas e dos elementos dos grupos, foi feita uma tabela (tabela 8 retirada do Diário de Bordo de 16 a 18 de novembro de 2020) com os temas o número do grupo e os elementos do grupo com o intuito de facilitar a orientação dos mesmos ao longo das semanas.

<b>Tema</b>	<b>Nº. do Grupo</b>	<b>Elementos do Grupo</b>
“Como apareceram os números?”	1	Neto F., Nunes É., Nóbrega S.; Silva R. e Cunha M.
“Como surgiram os países?”	2	Abreu L., Basílio X., Leandro; Rodrigues P. e Baptista Ó.
“Como acontecem os terremotos?”	3	Nunes L., Gonçalves R., Pimenta C.; Baptista E. e Pinto L.
“Como funcionam os carros a gasolina?”	4	Freitas L., Andrade G., Pestana M. e Martins A.
“Como obtemos a energia elétrica?”	5	Freitas I., Bonança I., Palmeira R. e Ferreira J.

**Tabela 9:** Temas Escolhidos para os Projetos, nº. do grupo e os membros que vão os trabalhar – reformulados

Nº. do Grupo	Porta-Voz	Moderador
1	Nunes É.	Silva R.
2	Rodrigues P.	Abreu L.
3	Baptista E.	Pinto L.
4	Pestana M.	Freitas L.
5	Freitas I.	Bonança I.

Numa primeira fase, antes de reformular a sala de modo a adaptá-la aos trabalhos de investigação, houve um diálogo na qual foi negociado as regras do trabalho de grupo e abordado a finalidade da planificação dos trabalhos de investigação. Neste sentido foi entregue a cada grupo um guião de trabalho. Cada grupo deveria ser responsável pelo mesmo e pelo seu preenchimento.

Após esta fase passamos para a distribuição de tarefas. Cada grupo optou por distribuir as tarefas e as responsabilidades de acordo com as capacidades de cada um de modo a haver no final uma troca de conhecimento, havendo sempre uma cooperação entre todos os elementos. Dessa distribuição de tarefas/responsabilidades surgiu a tabela que se segue abaixo (retirada do Diário de Bordo de 16 a 18 de novembro de 2020).

**Tabela 10:** Tarefas/responsabilidades durante os trabalhos de Investigação, retirada do diário de bordo de 16 a 18 de novembro de 2020

Dando continuidade aos trabalhos de investigação, definimos em grande grupo uma data para as apresentações do mesmo, com o intuito de organizarmos as etapas que este requer. Neste sentido, foi chegado ao consenso que na última semana de aulas do período seria apresentado os trabalhos realizados.

Prosseguindo com a realização dos trabalhos, os alunos apoiaram-se nos guiões<sup>10</sup> que lhes foi fornecido. Em algumas fases do guião foi necessário auxiliar os alunos no esclarecimento das etapas.

---

<sup>10</sup> Nota: Guião dos trabalhos no Anexo 11

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Este possibilitou aos alunos se questionarem antes de começar as suas pesquisas e verificarem os seus conhecimentos prévios. Após o esclarecimento das etapas e da distribuição de tarefas, os alunos deram início a operacionalização das estratégias. Durante este processo os alunos recolheram, analisaram e refletiram as pesquisas, com o intuito de uma melhor compreensão e apresentação dos temas aos colegas.

**Tabela 11:** Cronónimo dos Projetos desenvolvidos pelos alunos

Fases	Procedimentos	outubro	novembro					dezembro		
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>	
Planear	Observação e recolha de dados									
	Identificação da questão a investigar									
	Formulação da Questão Investigar									
	Definição de Estratégias									
Agir	Operacionalização das Estratégias									
Refletir	Recolha e análise de dados									
	Reflexão de Intervenção									
	Apresentação do projeto									

Este possibilitou aos alunos se questionarem antes de começar as suas pesquisas e verificarem os seus conhecimentos prévios. Após o esclarecimento das etapas e da distribuição de tarefas, os alunos deram início a operacionalização das estratégias. Durante este processo os alunos recolheram, analisaram e refletiram as pesquisas, com o intuito de uma melhor compreensão e apresentação dos temas aos colegas.

Para a realização dos trabalhos foi necessário dividir os grupos pelas salas que estavam disponíveis. Posto isto, foi entre a cada grupo material/ conteúdos, de modo a prosseguirem com as pesquisas. No material entregue se encontrava livros e também sites.

Em conformidade com Pato M. (1995), é fulcral que haja condições que possibilitem o trabalho de grupo, bem como os alunos devem ter ao seu alcance todos os recursos necessários para desenvolverem o projeto. Assim sendo, os alunos que ficaram na sala de TIC usaram os computadores disponíveis para a realização das suas pesquisas, na sala de Música os grupos usaram livros e revistas bem como os alunos que estavam na sala de aula. Saliento que, os alunos estavam acompanhados por uma docente que os

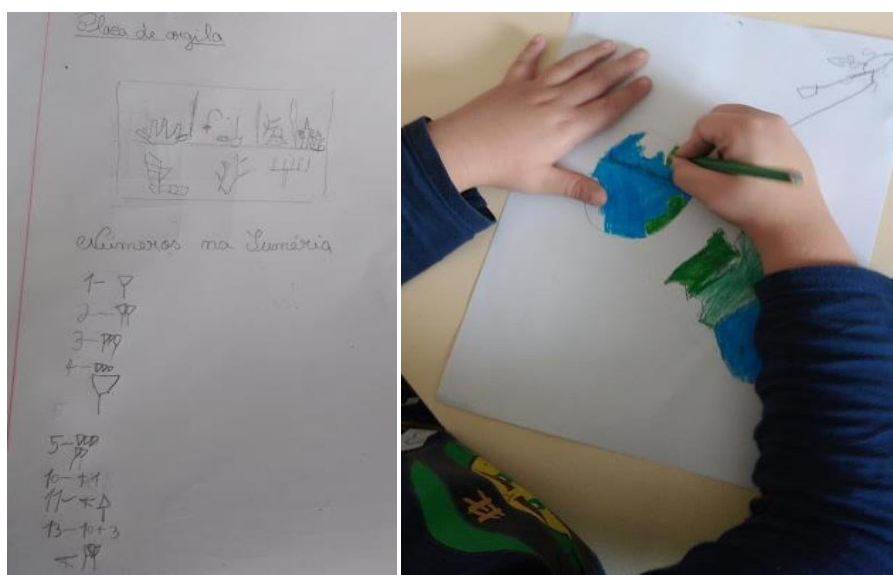
## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

orientava nos trabalhos e que houve rotação por parte dos grupos pelas salas, com o intuito de todos terem a oportunidade de usarem todos os recursos.

O professor, deve orientar os alunos para diversos caminhos do conhecimento e “a esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes, é que estamos denominando de processo de ensinagem” (Pimenta, S. & Anastasiou, L.; 2002; p.214)

O tempo escasso, devido aos conteúdos programáticos, não possibilitou um enorme foco nos trabalhos em sala de aula, ficando destinado somente um dia de estágio para a realização das pesquisas. Por conseguinte, os alunos ficaram somente com quatro dias para pesquisar, recolher a informação, tratar e selecionar a mesma. Os alunos deram início às pesquisas através do guião, porém, a meu ver, era necessário estar em tópicos, em algumas partes do mesmo, pois facilitaria o registo, por parte alunos.

**Figura 33:** Registo das Pesquisas



Durante as pesquisas, surgiram muitas questões e necessidades por parte dos alunos que foram solucionadas de forma eficaz. Essas questões surgiram durante as pesquisas e durante o tratamento dos dados recolhidos. Perguntas como:

**“Algum de vocês sabe o que é hieróglifos?”**

Retirada do Diário de Bordo de 16 a 18 de novembro de 2020

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

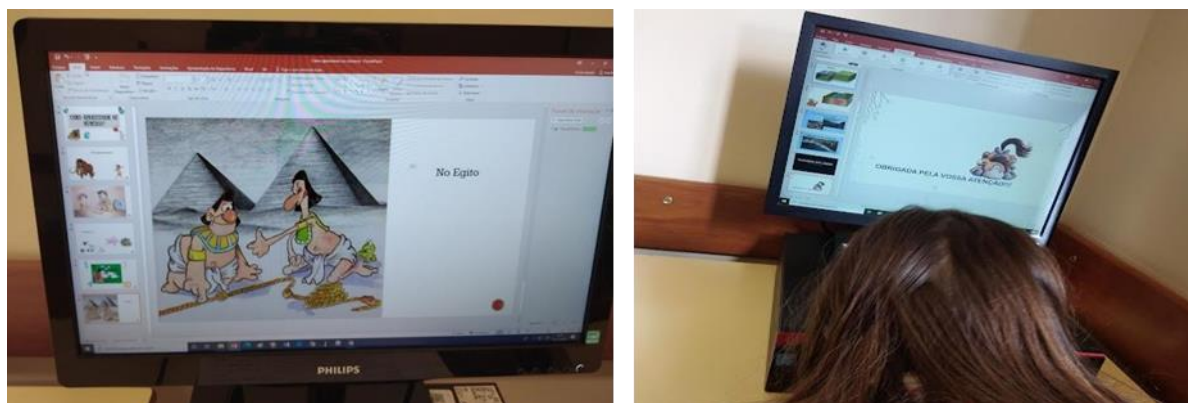
Esta questão levou a diversas interpretações por parte dos alunos, havendo assim uma troca de ideias. Durante a exposição desta dúvida aproveitei para questionar os alunos, com o intuito de colocar em causa as conclusões contruídas por eles. Tal como Pato (1995), defendo que o docente deve abandonar “(...) a sua observação silenciosa para intervir activamente num grupo: interroga, coloca questões (...)” (p.65). Após as diversas suposições os alunos decidiram procurar a palavra no dicionário.

Contudo os alunos queriam saber/ perceber como era estas escrita pictográfica e neste sentido recorreram aos meios digitais para ter uma melhor perceção. Outro grupo necessitou de uma orientação para compreender melhor o seu tema, nomeadamente os fenómenos naturais (terramotos).

Salienta-se que em toda a orientação dada aos grupos foi dado um feedback claro e preciso, ao longo do trabalho, com o intuito de dar uma melhor perceção aos alunos do trabalho que estava sendo feito. Em consonância com Santos e Dias (2006), o feedback é mediação da aprendizagem dirigida ao aluno para que este consiga prosseguir da melhor forma. Neste sentido, a linguagem deve ser clara e simples, pois tal como os autores, acredito que o feedback deve facilitar a reflexão, por parte do aluno, da sua prestação.

Durante o tratamento de dados e as suas escolhas para o método de apresentação dos trabalhos surgiu a ideia de realizar um vídeo para explicar o seu tema. Esta ideia para a apresentação necessitou de um apoio mais direccionado para os meios tecnológicos, disponibilizando mais tempo para esse grupo.

**Figura 34:** Processo de Elaboração da Apresentação do Projeto






Os restantes grupos optaram por usar cartazes como meio de apresentação. Neste processo da escolha de informação para as apresentações, o mais difícil para os alunos foi a escolha da informação, demonstrando dificuldade na seleção da informação essencial. Denotou-se que os alunos estavam motivados e entusiasmados com o que estavam a fazer. Em geral todos os alunos participaram na recolha de informação, cooperaram com os colegas seja na escrita, no tratamento de informação e até nas ideias para a apresentação do trabalho.

Como qualquer trabalho de projeto necessitamos de refletir o seu resultado. A autonomia e a reflexão são duas competências essenciais, pois permite uma evolução em diversos níveis de desenvolvimento. De acordo com Nogueira (2009), a reflexão do aluno é fulcral pois possibilita a comparação entre o tema e os objetivos estipulados com o resultado/ produto final. A reflexão do projeto com a autorregulação do trabalho, permite que os alunos sejam capazes de trabalharem e pesquisarem conteúdos sem a presença do professor, possibilitando a autonomia dos alunos.

Nesse sentido foi entregue durante as aulas uma folha a todos os grupos com a autoavaliação e outra ao adulto que acompanhou o processo do aluno durante a realização do trabalho.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Figura 35:** Grelha da autoavaliação do trabalho dos alunos

Grupo: <u>2</u>	Tema: <u>Parâmetros</u>		
Nome: Parâmetros			
Recolhem e organizam a informação pesquisada?		X	
Cumpriram as regras de convivência?	X		
Fizeram vários testes?	X		
Foram responsáveis?	X		
Estiveram empilhados?	X		
Conseguiram dividir tarefas?	X		
Fizeram testes ao escrever a informação pesquisada?		X	
Ajudaram-se uns aos outros?	X		

De acordo com Freitas e Freitas (2003), os alunos devem realizar a sua avaliação periodicamente, pois a reflexão do seu trabalho possibilita a evolução da aprendizagem.

Da realização dos projetos pode concluir que, no que se refere à responsabilidade, ao empenho, à iniciativa e ao cumprimento de regras, em geral os alunos conseguiram cooperar entre os grupos e conseguiram estabelecer um ambiente propício à aprendizagem. Saliento que ao trabalhar em grupos os alunos conseguiram fomentar o espírito crítico e desenvolver relações de ajuda mútua, bem como promover uma aprendizagem significativa. Fontes e Freixo (2004), acreditam que os diversos pontos de vista são a base da cooperação, pois estimulam a capacidade de dialogar, de gerir conflitos e resolver problemas entre os elementos constituintes de um grupo.

Outro aspeto que verifiquei foi o ruído, na qual denotou-se um esforço por parte dos alunos para manter o melhor clima de trabalho. Quando os alunos aumentavam o ruído durante o desenvolvimento do projeto, optei por desligar a luz e refletir com os alunos sobre o que estava errado e o que estava a acontecer para não ser possível trabalhar. Assim aos poucos foi possível ter um ambiente favorável ao desenvolvimento e à realização dos trabalhos.

Na última semana de dezembro ficou destinada a apresentação dos trabalhos de projeto. Nesta fase o docente deve dinamizar e orientar a partilha de informação/opiniões através do diálogo. Em consonância com Pato (1995), o professor deve organizar o debate, bem como a intervenção dos alunos mais reservados, pois sentem-se menos motivados a participar nestes momentos. O docente durante a apresentação deve questionar os alunos com o intuito que estes justifiquem o seu raciocínio e a sua apresentação. Também fica a seu encargo fornecer uma reflexão em alguns aspetos durante o trabalho (nomeadamente a erros ou temas que foram mencionados e explorados pelo grupo). Contudo, não foi possível realizar as apresentações por parte dos alunos. Após a identificação de um caso com Covid-19, a escola fechou não sendo possível realizar a minha última semana de estágio.

### **3. 6| Projeto de Investigação-Ação**

Elliott (1991, p.69) defende que “A investigação-ação é o estudo de uma situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre”. Esta abordagem remete para a melhoria das condições e da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

#### **3. 6. 1| Enquadramento do Problema**

No âmbito da minha intervenção pedagógica, pretendi refletir sobre o contexto educativo e dar respostas ao problema observado. Deste modo, realizei uma reflexão de toda a ação, tendo como visão o desenvolvimento dos alunos, pois nenhuma das práticas foi perfeita, havendo sempre aspetos a melhorar.

Tendo como alicerce os registos e a minha observação participante, explícitos nos diários de bordo, constatei que a turma do 2º. A, têm dificuldades na leitura e na escrita. A observação participante permite que o investigador esteja por dentro das realidades (de forma não intrusiva), partilhando hábitos e papéis dos grupos observados, estando benéficos para observar comportamentos, factos e situações que dificilmente ocorreriam na presença de desconhecidos (Brandão, 1984; Marshall & Rossman, 1995).

Durante as primeiras semanas, com a turma, foi notório algumas dificuldades por parte dos alunos, relativamente à leitura e à escrita. Assim durante esse tempo denotou-se que os alunos têm dificuldade em ler palavras simples, visto que no seio familiar

falavam inglês, bem como nas atividades de lazer (televisão/pesquisas em computadores ou telemóveis). Também havia alunos que escreviam em espanhol, devido à nacionalidade dos seus parentes). Ao apoiar os alunos nas leituras, constatei que alguns precisavam de juntar as letras e somente de pois as sílabas para conseguir ler a palavra, como podemos observar no próximo exemplo:

**“Durante a mesma, verificou-se que alguns alunos leem ainda silabado (como por exemplo: “c+a= ca e s+a= sa, logo ca+sa= casa), enquanto outros alunos conseguem já ler algumas frases.”**

Retirado do Diário de Bordo de 21 de setembro de 2020

**“Ao solicitar a leitura denotei que havia alunos distraídos, outros que ainda leem silabado, como por exemplo:**

**“m+o = mo c+i =ci n+h+o =nho = mocinho”**

**“p+e = pe d+r+i = dri n+h+a = nha” = pedrinha”**

Retirado do Diário de Bordo de 28 de setembro de 2020

De acordo com Dering e Silva (2017, p.2), “A leitura e a escrita são processos relacionados à construção de sentido, que advém, entre tantos fatores, de aquisição de bagagens socioculturais, metodologias de ensino eficazes e a própria construção da linguagem.” Assim sendo, tive por base os seguintes objetivos a alcançar, com o desenvolvimento do projeto: despertar o gosto pela leitura e potencializar o espírito criativo do aluno, proporcionar a leitura de diversos gêneros literários, possibilitar o acesso de diferentes tipos de leitura (leitura recreativa, leitura reflexiva, leitura em voz alta, entre outras), fomentar o desenvolvimento do vocabulário, identificação do uso dos sinais de pontuação nas produções, escrita de textos expressando sentimentos, experiências e opiniões e reconto de histórias.

### **3. 6. 2| Questão Orientadora**

A questão orientadora averiguando à metodologia de investigação ação, tem como objetivo uma sequência educativa que visa o desenvolvimento integral do aluno,

procurando dar resposta à questão: **“Como desenvolver a leitura e a escrita na turma do 2º. Ano A?”**.

Quando falamos em leitura, segundo Freire (2006) é um ato de perceber e conceder significados por meio de uma combinação de fatores pessoais com o lugar e o momento, isto é, ler é interpretar uma compreensão sob a influência de um contexto, proporcionando ao leitor uma compreensão particular. Tal como Freire, Solé (1998) afirma que a leitura é a interação entre leitor e o texto. De acordo com o mesmo autor “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita” (Solé, 1998, p. 23). Assim, processo de aprendizagem, não se pode ensinar a escrever como um conteúdo neutro. A escolha dos textos, vivências, pode proporcionar atitudes críticas nos alunos. Segundo Shimidt, C. (2021, p.6) a escrita é “um importante meio de integração para a vida social e profissional, e que desse modo tal competência é um dos pilares do ensino de Língua Portuguesa, já que cabe à escola tornar os alunos capazes de criar textos [...]”

### **5. 6.3| Estratégias de Intervenção**

Considerou-se pertinente que a intervenção pedagógica se baseasse em diálogos e operacionaliza-se em atividades cooperativas. Assim sendo, numa primeira fase houve a necessidade de planear atividades que se promove a confiança, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa, a imaginação, a curiosidade, a tomada de decisões, a responsabilidade, a cooperação, a partilha, desenvolver a capacidade intrínsecas à comunicação, o gosto pela leitura, o aumento do vocabulário e à literacia.

Na intervenção, foi utilizado o lúdico, o diálogo, trabalhos em grupos e recursos físicos (como livros), para incentivar e promover o gosto pela leitura e pela escrita, de modo a promover o desenvolvimento de uma melhor construção frásica, da ortografia e da organização de ideias, nomeadamente na construção e melhoramento de textos. Assim sendo, após a observação e recolha de dados e a formulação da questão a investigar, comecei por definir estratégias tendo em conta os temas a abordar na sala de modo a incluir nas mesmas estratégias para combater a problemática em questão.

Tendo em vista, que os alunos tendem a ter dificuldade na leitura e escrita e com o intuito de atenuar esta problemática, utilizei as seguintes estratégias:

1. Brincadeiras com linguagem (exemplo: leitura de histórias);
2. Produção de descrições a partir de palavras e imagens;

Tendo em conta as estratégias anteriormente definidas, no sentido de atenuar esta problemática, realizei algumas atividades que vão ao encontro desse objetivo. Assim, dessas atividades passo a apresentar e refletir duas dessas propostas: Pequenos Leitores e Carta ao Pai Natal.

### **5. 6. 3. 1 | Pequenos Leitores**

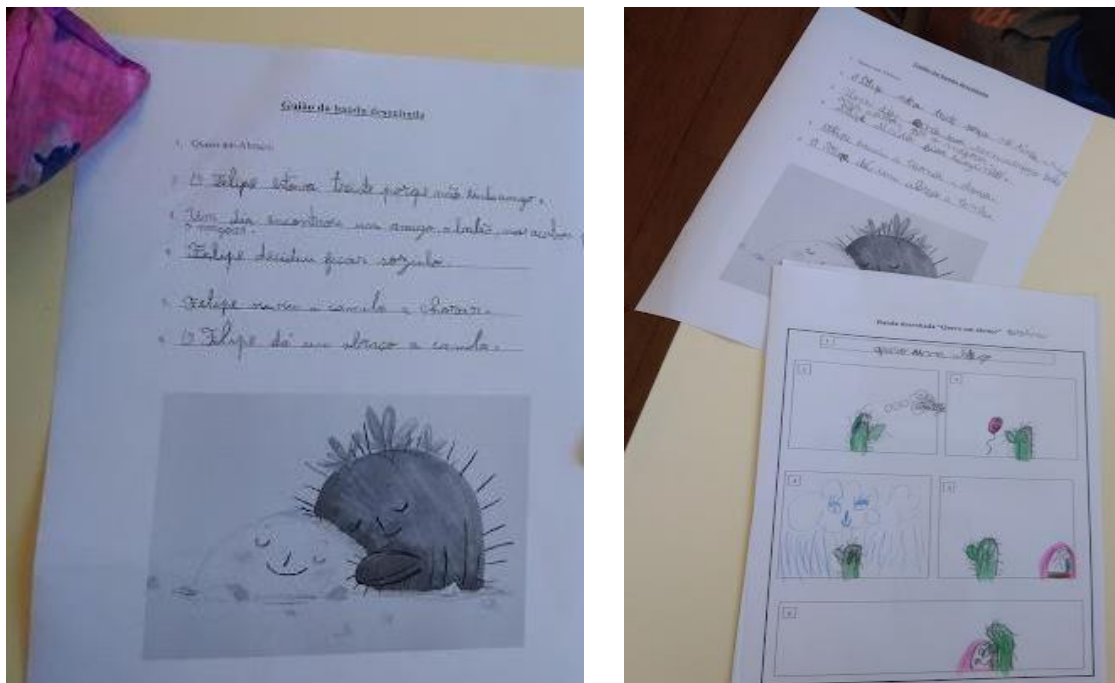
O Projeto “Pequenos Leitores” surge no desenvolvimento da 1ª estratégia, tendo como princípio primordial promover a leitura, o diálogo e a reflexão de algumas temáticas, fomentando nos alunos o hábito de ler e que os mesmos vivenciem uma experiência cultural, enriquecendo-os pessoalmente. Nesta perspetiva, foi imprescindível a criação de momentos de contacto com livros, sendo uma forma de promover a leitura e a escrita.

Partindo de mecanismos audiovisuais para contar a história “Quero um abraço” de Simona Ciraolo, os alunos passaram a conhecer de um livro que os permitiu debater sobre as regras de convivência que existem na nossa sociedade, levando-os a pensarem no que é correto e no que é errado, como devemos agir em diversas situações. Após a abordagem à obra os alunos caracterizaram a personagem principal, a nível psicológico e físico, oralmente.

O jogo permite que as crianças aprendam de uma forma espontânea, assim sendo, promovi o jogo “O jardim”, na qual dois a dois, estes tendem a pedir para entrar no espaço pessoal do seu colega para abraçar o mesmo. Numa primeira fase, foi abordado as regras e por último uma reflexão sobre a importância de um abraço, visto que na realidade que enfrentávamos (covid-19) não nos permitia abraçar a nossa família educativa.

Por fim, os alunos realizaram uma BD, através da planificação realizada em conjunto. Nesta ótica, é fulcral os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pois estes promovem curiosidade e interesse nos alunos. Por este motivo, tal como na obra “Quero um Abraço” de Simona Ciraolo, na “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa e “Ainda Nada” de Christian Voltz, considerei pertinente abordar a capa do livro e estimular a curiosidade dos alunos.

**Figura 36:** Guião da Banda Desenhada feito por um aluno



Analisar as imagens do livro, procurar palavras retiradas das obras e analisar o livro como material físico permite que os alunos fomentem o seu espírito crítico, a sua curiosidade e a sua imaginação. A escrita dos seus pensamentos e das suas suposições permite que a criança desenvolva o gosto pela escrita, pois estamos permitindo que a mesma se expresse. Saliento que a escrita desse mesmo pensamento é adaptável de acordo com as dificuldades e o desinteresse do aluno, de modo a progredir o gosto e não o desmotivar.

Em consonância com Geraldi (2017, p.61), a produção de texto “não é uma mera reprodução escolar, mas sim um momento de expressão da subjetividade do autor, para satisfazer as necessidades de comunicação à distância como para registar sua vivência e compreensão do mundo que o rodeia”.

Após a escrita do pequeno texto, do que os alunos achavam que ia acontecer na história, propus a leitura do excerto do manual relativamente à obra a ser trabalhada. Esta leitura foi feita após a minha leitura e um momento de leitura silenciosa, denotando-se um progresso na leitura por parte dos alunos.

Nesta linha de atividades, propus aos alunos o projeto, no qual todos os alunos estavam entusiasmados. Nos dias seguintes, os alunos começaram por trazer livros, pedindo a existência de momentos dedicados à leitura, passando a ser um momento da rotina diária dos mesmos.

**Figura 37:** Apresentação dos livros escolhidos



Este momento passou a ser também implementado pela docente cooperante e nas últimas semanas de estágio os alunos começaram a querer apresentar. Nestas apresentações denotou-se ainda um receio, porém o discurso dos alunos estava bem estruturado. Houve alunos que citaram um parágrafo da história, demonstrando melhorias não só na leitura, como na dicção e projeção de voz. Saliento que houve alunos que sentiram a necessidade de apoio na apresentação do livro (no que diz respeito à organização das ideias principais). Importa referir que ao longo do projeto auxiliei os alunos na leitura das obras escolhidas a seu gosto que foram apresentadas à turma.

### **5. 6. 3. 1 | Carta ao Pai Natal**

Face à festividade do Natal, senti a necessidade de desenvolver uma atividade educativa adequada, que partisse do interesse e suscitasse curiosidade nos alunos – Carta ao Pai Natal. Assim sendo, num primeiro momento, desenvolveu-se um diálogo sobre a temática, fomentando a troca de ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. Neste

diálogo abordou-se as tradições, as trocas de presentes, os valores que estão por de trás do dar uma lembrança e a tão ilustre carta ao Pai Natal. Segundo Amor (2003) “(...) compete ao professor conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua actuação num processo de intervenção bem definido, de acordo com objectivos pré-determinados e tendo em atenção as características da realidade e dos recursos disponíveis;” (Amor, 2003, p.31).

A partir deste momento, surgiu a discussão de como é que é a estrutura de uma carta e como é que a enviamos. Como no início da aula, alguns alunos já tinham visto uma carta<sup>11</sup>, decidimos abrir o envelope e lê-la. Essa carta tinha sido redigida pelo Pai Natal e tinha como remetente a professora estagiária. Deste modo, após a leitura, analisámos a carta, em grande grupo e no quadro escrevemos os tópicos mais importantes na realização de uma.

**Figura 38:** Planificação e Redação de uma Carta



Posteriormente, antes de dar continuidade, verificamos se as concepções que tínhamos retirado em grande grupo estavam corretas, através da leitura da ficha técnica da carta. Assim sendo, abordamos a planificação da escrita de uma carta e dos passos que devemos seguir quando estamos a escrever uma.

<sup>11</sup> Carta do Pai Natal usada na atividade no Anexo 14

Foi fulcral a implementação da planificação da escrita não só da carta como também de outros textos, pois o aluno deve, antes de escrever, apresentar e organizar as suas ideias. É importante salientar que a planificação não se restringe apenas à enumeração de ideias, pois ao longo da nossa escrita podem surgir novas ideias que aperfeiçoam a mesma.

Em seguida, propus a escrita de uma carta com o remetente ao Pai Natal, para isso os alunos, numa primeira fase, planificaram e somente depois escreveram-na e ilustraram-na. Com o intuito de todas as crianças conseguirem realizar a tarefa, foi adaptada a mesma aos alunos que possuíam mais necessidades. Assim sendo, esta permitiu que os alunos não se desorientassem e nem desmotivassem durante a atividade.

De acordo com Cerqueira (2010)

“[...] a produção escrita em sala de aula de língua portuguesa esteve voltado, na maioria das vezes, ao exercício, tendo em vista um fim específico, desarticulado, muitas vezes, de uma função social mais ampla, bem como desarticulado da perspectiva de conceber os alunos como sujeitos produtores de textos [...]”. (p.13)

Com esta proposta verifiquei um maior interesse pela escrita, bem como uma melhoria na ortografia. A produção da escrita da carta, contextualizada no decorrer da atividade, permitiu que os alunos adquirissem e se dedicassem mais à atividade do que uma simples produção de texto descontextualizada para um fim.

Para terminar, propus a elaboração de um anjo com materiais recicláveis. Todos os alunos estavam entusiasmados e dedicados na elaboração do seu anjo. Com muito trabalho de equipa, conseguiram todos realizar o seu anjo de Natal. Através desta atividade os alunos perceberam que o Natal não é só o sentimento de receber, mas também o de dar.

### **6. 6. 4| Etapas de Realização**

No que diz respeito ao meu estágio na turma do 2.º A, este divide-se em fases fulcrais, sendo estas o planeamento, a ação e a reflexão, surgindo assim o cronónimo, que está, patente na tabela 12. A primeira fase, o planeamento, começou com a observação e recolha dos dados da escola, do meio e dos alunos, isto é, todos os dados fundamentais na minha prática. Ao longo do estágio foi feita observação participante, permitindo-me uma melhor análise. Salienta-se que no mês de setembro

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

de 2020 foi feita uma observação mais intensiva com o intuito de recolher dados, de modo a encontrar uma problemática.

**Tabela 12:** Cronónimo da realização do projeto de investigação-ação

Fases	Procedimentos	Semanas referentes ao antigo estágio e semanas de observação				Semanas do último Estágio							
		setembro			outubro	novembro				dezembro			
		1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Planear	Observação e recolha de dados												
	Identificação da questão a investigar												
	Formulação da Questão Investigar												
	Definição de Estratégias												
Agir	Operacionalização das Estratégias												
Refletir	Recolha e análise de dados												
	Reflexão de Intervenção												

Nesta fase, nomeadamente na última semana após a identificação de uma questão pertinente para investigar no contexto desta sala e do grupo. Assim sendo o próximo passo foi a formulação da questão para posteriormente definir algumas estratégias para colocar em prática em contexto de sala de aula.

As operacionalizações das estratégias definidas decorreram durante seis semanas seguintes, na qual foram desenvolvidas com base na interdisciplinaridade e inclusão. Os dados foram recolhidos ao longo desta fase e analisados e refletidos ao longo das semanas.

Nas últimas semanas da minha intervenção, foi realizada a última etapa desta investigação: a reflexão da intervenção, nomeadamente de toda a minha prática, desde a

minha intervenção até aos resultados obtidos após a implementação das estratégias. Desta pude concluir que as estratégias surtiram efeito pois os alunos começaram a ler livros por livre e espontânea vontade, estabeleceram uma rotina de leitura em sala de aula e a escrever pequenos textos com uma sequência lógica, para expressar acontecimentos ou criar pequenas histórias espontâneas.

## **6. 7| Reflexão Crítica à Prática Pedagógica no 2.º ano do 1.º CEB**

Ao iniciar a prática pedagógica na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Caçongo, nomeadamente na Unidade Curricular de Prática Pedagógica III, a visão das necessidades dos alunos era muito nítida, salientando a necessidade de desenvolver a leitura e a escrita na turma do 2.º. Ano A. Nas primeiras semanas, referentes à prática pedagógica II, notou-se que o grupo é heterogéneo, porém salientava a carência do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, verifiquei que existia alunos que não sabiam ler, uns que falavam inglês no seio familiar, tal como em atividades do quotidiano (ver televisão ou ao usar as novas tecnologias) e que vários alunos possuíam dificuldades em escrever (não faziam distinção do género nem do número, devido à utilização da língua inglesa. Também, havia alunos que escreviam em espanhol, devido à nacionalidade dos seus parentes). Contudo, um dos aspetos positivos, que permitiu o desenvolvimento destas aprendizagens é o facto dos alunos estarem cientes e motivados para progredirem nesse aspeto.

Segundo Morgado (1999), citado por Morgado (2003), as atividades de aprendizagem devem ser diversificadas, significativas, ativas, socializadoras e integradas. Por este motivo, optei por escolher algumas atividades, tendo como visão o desenvolvimento da leitura e da escrita na turma onde estagiei. Neste sentido, a escrita da Carta ao Pai Natal, o Projeto “Pequenos Leitores” e a audição de algumas obras foram algumas das atividades desenvolvidas. Estas foram planeadas com a finalidade de combater as dificuldades, quer a nível da construção frásica, da ortografia e da organização de ideias, nomeadamente na construção e melhoramento de textos. Também, tiveram como objetivo promover momentos de prazer e de autoconfiança, assim como motivar para a literacia.

Nesta perspetiva, face à festividade do Natal, senti a necessidade de desenvolver uma atividade educativa adequada, na qual a motivação e o interesse fossem estimulados nos alunos – Carta ao Pai Natal. Deste modo, num primeiro momento, desenvolveu-se

um diálogo sobre a temática, fomentando a troca de ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. Este foi orientado pelo diálogo do que realizávamos no Natal, as tradições, as trocas de presentes, os valores que estão por de trás do dar uma lembrança e a tão ilustre carta ao Pai Natal. Optei por seguir esta sequência visto que, “(...) compete ao professor conceber a sua estratégia pedagógica, ou seja, a sua actuação num processo de intervenção bem definido, de acordo com objectivos prédeterminados e tendo em atenção as características da realidade e dos recursos disponíveis;” (Amor, 2003, p.31). A partir deste momento, surgiu a discussão de como é que é a estrutura de uma carta e como é que a enviamos. Como no início da aula, alguns alunos já tinham visto uma carta, decidimos abrir o envelope e lê-la. Essa carta tinha sido redigida pelo Pai Natal e tinha como remetente a professora estagiária. Deste modo, após a leitura, analisámos a carta, em grande grupo e no quadro escrevemos os tópicos mais importantes na realização de uma.

Posteriormente, antes de dar continuidade, verificamos se as concepções que tínhamos retirado em grande grupo estavam corretas, através da leitura da ficha técnica da carta. Assim sendo, nesta tinha a planificação da escrita de uma carta e dos passos que devemos seguir quando estamos a escrever uma. Foi necessário a implementação da planificação da escrita não só da carta como também de outros textos, pois o aluno deve, antes de escrever, apresentar e organizar as suas ideias. É fulcral salientar que a planificação não se restringe apenas à enumeração de ideias, pois ao longo da nossa escrita podem surgir novas ideias que aperfeiçoam a mesma.

Em seguida, propus a escrita de uma carta, para isso os alunos, numa primeira fase, planificaram e somente depois escreveram-na e ilustraram-na. Martins e Niza (1998) acreditam que para se aprender a escrever, é necessário identificar e abordar os constituintes integrantes do processo de escrita. De acordo com os mesmos autores, esses constituintes são: a planificação, a textualização e a revisão.

Devido aos diversos ritmos de trabalho existentes na turma, foi necessário a adaptação da atividade planeada (nomeadamente na planificação). Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2001) defende que “diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (p.27). Contudo, na implementação deveria ter adaptado, reduzido a dificuldade na planificação para alguns alunos, tendo algumas frases e os alunos completavam com algumas palavras as mesmas, com o intuito de conseguirem alcançar o mesmo que os restantes colegas.

O Projeto “Pequenos Leitores” surge com o objetivo de promover a leitura, o diálogo e reflexão de algumas temáticas, fomentando nos alunos o hábito de ler e que os mesmos vivenciem uma experiência cultural, enriquecendo-os pessoalmente. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível a criação de momentos de contacto com livros. Assim sendo, este projeto tinha como finalidade a apresentação de livros através da leitura ou de outros mecanismos que dessem a conhecer os mesmos e a leitura de livros por parte dos alunos (livros à sua escolha), que posteriormente seriam apresentados à turma.

A partir de um vídeo realizado por mim e umas colegas numa unidade curricular, relativamente à história “Quero um abraço” de Simona Ciraolo, os alunos discutiram as regras de convivência que existem na nossa sociedade, levando-os a pensarem no que é correto e no que é errado, como devemos agir em diversas situações. Assim os alunos descreveram como era o Cato Filipe, fisicamente e psicologicamente, antes de conhecer a pedra Camila. Para além disso, na conceção de Sim-Sim (2007), um dos fatores que promovem a compreensão dos textos que são trabalhados, é “(...) o conhecimento prévio que o leitor tem sobre o tema (...)” (p.8).

Após a reflexão, jogamos o jogo do Jardim, numa primeira fase expliquei o jogo e mencionei as regras. Posteriormente, os alunos, dois a dois, realizaram a atividade. Nesta, denotou-se que alguns alunos não quiseram cumprimentar o colega. Por outro lado, os restantes adoraram a realização desta atividade. Assim, abordamos a importância de um abraço e o facto de não podermos abraçar as pessoas que mais gostamos devido à Covid-19. Por fim, os alunos realizaram uma BD, através da planificação realizada em conjunto. Nesta perspectiva, é fulcral os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, pois estes promovem curiosidade e interesse nos alunos. Por este motivo, tal como na obra “Quero um Abraço” de Simona Ciraolo, na “A Girafa que comia Estrelas” de José Eduardo Agualusa e “Ainda Nada” de Christian Voltz, achei importante abordar a capa do livro, estimular a curiosidade dos alunos. Um desses momentos foi quando solicitei aos alunos que retirassem as palavras que estavam debaixo da mesa. Achei pertinente mencionar, que as mesmas tinham sido retiradas de uma história, apresentando-a, mostrando o livro (capa, o título, o autor, a editora e a imagem). Numa primeira fase, solicitei a leitura das palavras por partes dos alunos e escrevi-as no quadro. De seguida, questionei aos alunos, do que eles achavam que ia suceder na história e solicitei a escrita de três linhas e para os alunos com dificuldades apenas uma linha. Deste modo, através da compreensão de textos o aluno poderá “usufruir do prazer da leitura recreativa” (Sim-Sim, 2007, p.13). Após a escrita de um pequeno texto, do que os alunos achavam que ia

acontecer na história, propus a leitura do excerto do manual relativamente à obra a ser trabalhada. Esta leitura foi feita após a minha leitura e denotou-se um progresso na leitura por parte dos alunos.

Nesta linha de sucessão de atividades, propus aos alunos o projeto no qual todos os alunos estavam entusiasmados. Nos dias seguintes, os alunos começaram por trazer livros para lerem. Assim todos os dias existia um momento dedicado à leitura dos mesmos, passando a ser um momento da rotina diária dos alunos. Este momento passou a ser também implementado pela docente cooperante e nas últimas semanas de estágio os alunos começaram a querer apresentar. Nestas apresentações denotou-se ainda um receio, porém o seu discurso estava bem estruturado. Houve alunos que quiseram ler pelo menos um dos parágrafos da história demonstrando melhorias não só na leitura como na projeção de voz. Os alunos com mais dificuldade, por receio não queriam apresentar sozinhos, deste modo senti a necessidade de acompanhar os alunos e juntos (auxiliando o aluno no seu raciocínio) apresentámos o livro lido pelo aluno. O mesmo também sucedeu na leitura, que nos momentos destinados para a leitura, dediquei a minha atenção maioritariamente aos alunos com dificuldade. Nesta linha de pensamento, “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que presente.” (Costa, 1999, p.29).

Em modo de conclusão, a leitura e escrita são vistas, pelos alunos, como uma descoberta e compreensão do mundo, onde o Homem comunica e apercebe-se da relevância que as capacidades linguísticas exercem no seu ambiente.

## Considerações Finais

---

Este último tópico do relatório é o culminar de uma jornada, que termina agora. Este percurso ensinou-me e deixou-me preparada para os desafios profissionais e pessoais que encontrarei futuramente. Não sendo simples realizar uma avaliação imparcial do meu desempenho, resta-me refletir sobre a mudança que este percurso teve sobre a minha forma de pensar, de agir e reagir perante as diversas circunstâncias.

Com a elaboração deste relatório e com a orientação dos meus orientadores durante esta jornada consegui enriquecer o meu conhecimento e atenuar algumas lacunas. O contacto com profissionais da educação (educadoras e professoras), permitiu aprender com as suas experiências e reavivou cada vez mais o sentimento intrínseco nesta área.

Ambrósio (2001, p. 36) evidencia que é necessário “(...) parar para tentar desenvolver e aprofundar uma atitude reflexiva e interrogativa, de questionamento, de compreensão daquilo que fazemos ou que nos rodeia” e julgo que tenha sido uma das minhas aprendizagens significativas ao longo desta etapa da minha vida. No início das minhas práticas, questionar alguns conceitos como certos foi deveras um desafio que ao longo desta jornada foram colmatando.

Nesta ótica, no desenrolar das minhas práticas pedagógicas, a minha identidade profissional foi evoluindo e tendo maior destaque em diversos momentos de estágio. Através de todos os momentos, das conquistas e dos obstáculos permitiu-me ter bases para ser reflexiva, crítica e principalmente observadora. De acordo com Post e Hohmann (2011, p.101) “(...) um contexto de aprendizagem activa (...) [é] um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as ações, as escolhas e as ideias das crianças”. Assim estas bases permitem-me interrogar e refletir sobre os assuntos de forma fundamentada e ponderada e adaptar a minha prática pedagógica de forma a melhorá-la para os projetos futuros. É na prática que colocamos em ação as nossas conceções e foi ao longo deste percurso que as coloquei, sendo uma das maiores aprendizagens.

Com os olhos postos num sonho de infância, ao longo deste percurso, estabeleci algumas metas para conseguir alcançar o mesmo e a investigação é o resultado das mesmas. Todos os obstáculos que ultrapassei e todas as conquistas que alcancei permitiram-me chegar até aqui, sempre com um sorriso no rosto. Como eterna criança, tenho sonhos, entre muitos se destacam os profissionais. Também aprendi que a nossa

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

vida é um processo paciente, confiante, afetuoso e permanente de aprendizagem, pois tal como Moran (2013) defende que

“Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo [...]. Processo permanente, porque nunca acaba. Paciente porque os resultados nem sempre aparecem imediatamente e sempre se modificam. Confiante porque aprendemos mais se temos uma atitude confiante e positiva diante da vida, do mundo e de nós mesmos. Processo afetuoso, impregnado ao carinho, de ternura, de compreensão, porque nos faz avançar muito mais”. (p.27-29)

Ainda com muito por aprender e conhecer nesta área abraço esta etapa com muito carinho, pois acredito que esta etapa não é somente um remate deste percurso, mas sim o início de uma etapa cheia de surpresas.

## Referências

---

- Agualusa, J. E. (s.d.). *A Girafa Que Comia Estrelas*.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra. Edições Almedina.
- Al-Azawi, R., Al-Faliti, F. & Al-Blushi, M. (2016). Educational Gamification Vs. Game Based Learning: Comparative Study. *International Journal of Innovation, Management and Technology*. Vol. 7, N. ° 4.
- Alves, R. (2005). *A alegria de ensinar*. São Paulo. Papirus.
- Almeida, B. O., & Alves, L. R. G. (2020). Letramento digital em tempos de COVID-19: uma análise da educação no contexto atual. *Debates Em Educação*, 12(28), 1–18. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p1-18>
- Almeida, M. E. B. (2003). Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa*, <https://www.scielo.br/j/ep/a/dSsTzcBQV95VGCf6GJbtpLy/?lang=pt>
- Amado, J. S., & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola: compreender para prevenir. Coimbra. Almedina.
- Ambrósio, T. (2001). *Educação e Desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Lisboa. FCT/UIED
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português - Fundamentos e metodologia*. Lisboa. Texto Editora.
- Andrade, L. C. L. (2016). O WhatsApp como instrumento didático no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de produção de textos. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros.
- Angotti, M. (1994). *O Trabalho Docente na Pré-Escola: Revisitando teorias, descortinando práticas*. São Paulo. Pioneira Educação.
- Araújo, S. (2007). *Contributos para uma Educação para a Cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Lisboa: Ministério da Educação, 1.ª Edição.
- Araújo, C. (2014). *A Metodologia de Trabalho de Projeto como promotora da aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional*. Universidade do Minho
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. MacGraw-Hill.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Aroeira, K. P. (2014). Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; Pimenta, S. G. (Org.). Estágios supervisionado na formação docente. São Paulo: Cortez.

Barata, C. (2010). Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Bogdan, R; Taylor, S (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.

Bordas, M. A. G.; Zoboli, F. (2009) Reflexão sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: Diaz, F.; Bordas, M.; Galvão, N.; Miranda, T. (orgs.). *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA.

Borges, T. (2001). A função do brincar no desenvolvimento infantil: o papel mediador do adulto segundo Piaget e Vygotsky. *Revista Conexão FEU*, Nº1.

Bourdieu, P. (2004). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Brandão, C. R. (1984). Participar-pesquisar. In C. R. Brandão (Org). *Repensando a pesquisa participante*. (pp.7-14). São Paulo: Brasiliens

Brazão, P. (2007). O Diário do Diário Etnográfico. In J. Sousa & C. Fino (orgs.). *A Escola sob Suspeita* (289-307). Porto: Asa Editores.

Brophy, J. (1999). *Teaching*. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education.

Bruner, J. (1986). *Atual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press

Busarello, R. (2016). *Gamification: Princípios e Estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Caetano, J., & Rasquilha, L. (2007). *Gestão da comunicação*. Quimera Editores.

B. Nicolescu et al. (2000) *Educação e transdisciplinaridade: Carta de Transdisciplinaridade*. In Brasília: UNESCO. (p. 177-181).

CARR, W. e KEMMIS, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Basingstoke: Falmer Press.

Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Cardoso, G., Costa, A., Conceição, C., & Gomes, M. (2005). *A Sociedade em Rede em Portugal*. Porto: Campo das Letras.

Carvalho, L. M. (2011). *Gestão Curricular*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.

Cerqueira, M. S. (2010). Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 1, p. 129-143. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/WPS57kJcvZZDcYgqPjLwHJx/abstract/?lang=pt>

Ciarolo, S. (s.d.). *Quero um Abraço*.

Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. Londres: Croom Helm.

Cosme, A., & Trindade, R. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. Em C. Nacional, Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal – uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. U. do Minho.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355-380*.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes: A educação inteligente; formando jovens educadores e felizes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.

Damásio, A. & Damásio, H. (2006). *Brain, Art and Education, UNESCO Conference on Art and Education*. Lisbon.

Delalande, F. (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Dering, R. O.; Silva, E. (2007). Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público. *Revista Água Viva*, v. 2, n. 1, 18 jan.

Djigić, G. &. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828.

Dürkheim, E. (1975). *Educación y sociologia*. Barcelona: Ediciones Península.

Educação, D. G. (2013). *Educação para a Cidadania- linhas orientadoras*. Lisboa.

Educação, D. G. (setembro de 2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)

Elliott, J. (1991). Action research for educational change. Buckingham: Open University Press.

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação. O Papel dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Faulstich, E. (2000). Como ler, entender e redigir um texto. Petrópolis: Vozes.

Felício, H. M. D.; Oliveira, R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232.

Fernandes, O. S.; Elalie, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar. O que aprendemos observando as atividades das crianças. Paidéia, Ribeirão Preto, vol.18 no.39.

Ferreira, P. (2008). A Utilização da Metodologia de Investigação-Ação na Intervenção Social: uma reflexão teórica. Lisboa: Lusfada.

Fino, C. N. (2003). FAQS, etnografia e observação participante. Revista Europeia de Etnografia da Educação, (3), 95-105.

Fino, C. N. (2008). A Etnografia enquanto Método: Um modo de entender as culturas (escolares) locais. Acedido a 21 de dezembro 2019, disponível em <https://docplayer.com.br/34875-A-etnografia-enquanto-metodo-um-modo-de-entender-as-culturas-escolares-locais.html>.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Lisboa: Livros Horizonte.

Freitas, L. & Freitas, C. (2003). Aprendizagem Cooperativa. Porto: Edições Asa.

Freire, P. (2006). Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro.

Freire, P. (2006). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46ª ed. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2013). Prática docente: primeira reflexão. In: Pedagogia da Autonomia. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p.23-46.

Freire, P. (2015). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, as cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.

GAUDEDA, C. (2017). Relações dialógicas no ensino da produção textual em turmas do 6º ano de uma escola municipal de Curitiba - Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa.

Guerra, M. D. S. (1999). Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades. 1999.22 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

Gomes, M. A.; SANT'ANNA, Almeida, E. P.; MACIEL, H. M. (2020). Contexto atual do ensino remoto em tempos de covid-19: um estudo de caso com estudantes do ensino técnico. *Brazilian Journal of Development*.

Heacox, D. (2006). Diferenciação curricular na sala de aula. Porto: Porto Editora.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). A Educação de Infância Portuguesa e o Modelo Pedagógico Reggio Emília: A Promoção da Igualdade de Género a partir de Investigação na ESEP de Portalegre. In J. M. Diaz, *Influências Italianas en la Educacion Espanola e Iberoamericana* (pp. 527-539). Salamanca: FahrenHouse Ediciores.

Hoffmann, L.; Babosa, D.; Martins, R. (s.d.). *Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais Educativos para o Ensino da Matemática*. Brasil.

Homann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ialá, J. (2013). Da planificação à valiação das acções de formação - relatório final de estágio. Lisboa: Instituto da Educação.

Index For Inclusion. Centre for Studies on Inclusive Education supporting inclusion, challenging exclusion. [online]. [citado em 05.02.19]. Disponível em <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>

Kemmis, S. & McTaggart, T. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.

Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice* (pp.167-180). Londres: Sage Publications.

Kleiman, Â. (2002). *Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor*. Passo Fundo: UPF.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Lapassade, G. (2005). *As Microssociologias: Série pesquisa em educação. (vol.9)*. Brasília: Liber Livro.

Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.

Lerner, D. (2002). *Ler e Escrever na Escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed.

Letria, J. J. (2006). *Confissões de um leitor apaixonado. No Branco do sol as cores dos livros: 6º encontro sobre literatura para crianças e jovens – Beja, 12 e 13 de fevereiro de 2004*. Lisboa: Caminho.

Levin, J., & Nolan, J. (2000). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Virginia: Allyn and Bacon.

Lima, D. de J., Versuti, A. C., & Benia, R. T. (2018). GÊNEROS TEXTUAIS E TRANSMIDIAÇÃO: APROXIMAÇÕES, POTÊNCIAS E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO. *HOLOS*, 3, 252–271. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.4723>

Lima, I. S. L. et al. (2007). *Criando interfaces para objetos de aprendizagem*. In: Prata, C. L.; Nascimento, A. C. A. de. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico*. Brasília: MEC, SEED, p. 39-48.

Lino, D. (1996). *O Projecto de Reggio Emilia: Uma Apresentação*. In J. OliveiraFormosinho, *Modelos Curriculares de Educação de Infância* (pp.93-136). Porto: Porto Editora.

Lopes, J. B. (2012). *Dissertação de Mestrado. Indisciplina em sala de aula, Perspetivas de diferentes atores da comunidade escolar*. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.

Mateus, M. (2011). *Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais*. Instituto Politécnico de Bragança

Makarenko, L. P. (2001). *Natação: Seleção de talentos e iniciação desportiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed., 78-79). Thousand Oaks: CA. Sage Publications.

Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Máximo-Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20(26). <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

Moran, J. e Bacich, L. (2018). Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso.

Moran, J. (2013). Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação. En T. N. Bacich (Org.), *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação* (pp. 28-45). Porto Alegre: Penso.

Morris- Rothschild, B. K., & Brassard, M. R. (2006). Teachers' conflict management styles and classroom management efficacy. *Journal of School Psychology*, 44, 105-121.

Morin, E. (2001). Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez.

Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (Org.) *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: ISPA.

Moran, J. M. (2013). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Papyrus, 21<sup>a</sup> ed. p. 27-29.

Nogueira, A. (02 de maio de 2009). O feedback no processo de auto-regulação das aprendizagens em matemática. Obtido de Universidade de Aveiro: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1409/1/2010000386.pdf>.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.

Nieto, J. (2009). *Como evitar e superar o stress docente - estratégias para controlar situações de conflito nas salas de aula*. Sintra: Keditora.

Oliveira-Formosinho, J. (org). (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, M. L. R. (2000). A Escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 45- 54). Porto: Porto Editora.

ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Fundo das Nações Unidas para a infância– UNICEF IPA. *Declaração Internacional Association* (p.1).

Disponível em: [http://cev.org.br/biblioteca/declaracao\\_direito\\_crianca\\_brincar/](http://cev.org.br/biblioteca/declaracao_direito_crianca_brincar/). Acesso em 03 de agosto de 2021

Organização Curricular e Programas- 1º ciclo (sd). 4ª Edição. Ministério da Educação.

Pacheco, F. M. (2006). Dissertação de Mestrado. A gestão de conflitos na escola - a mediação como alternativa. Lisboa, Universidade Aberta.

Pacheco, J. (2006). O pensamento e a acção do professor em formação. Dissertação de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Paiva, C.; Tori, R. (s.d.). *Jogos Digitais no Ensino: processos cognitivos, benefícios e desafios*. Brasil: São Paulo.

Paro, V. H. (2001). Administração escolar e qualidade de ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: BASTOS, João Baptista (Org.). *Gestão democrática*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A. p. 57-72.

Pato, M. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico - Guia Prático para Professor*. Lisboa: Texto Editora.

Paulo, C. M. (2011). Dissertação de Mestrado. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Estratégias de gestão da sala de aula na disciplina de economia do ensino secundário. Universidade de Lisboa

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. S. Paulo: Artmed Editora.

Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

Pires, C. M. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER: Revista de Educação*, II, (2), 66-83.

Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (3ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Roldão, M. C. (1999). *Cidadania e Currículo*. Inovação, volume 12, n. °1, pp. 9-26.

Roldão, M. do C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - O saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.

Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, M. S. (2007). *Gestão de sala de aula. Crenças e práticas em professores do 1º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

Santos, S. M. P. (1997). *O Lúdico na formação do educador*. 4. ed. Petrópolis-RS: Vozes.

Santos, S. M. P. (2001). *A Ludicidade como Ciência*. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro.

Santos, L. & Dias, S. (2006). Como entendem os alunos o que lhes dizem os professores? A complexidade do feedback. Obtido de AREA: <http://area.fc.ul.pt/pt>

Sarmiento, T., Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.

Schlünzen, E. T. M. (2000). *Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Schmidt, B. S., & Carnin, A. (2021). “Acho que a escrita é fundamental”: Representações de professores de língua portuguesa sobre o com trabalho produção textual na escola. *Revista Linguagem Em Foco*, 12(3), 280–301. <https://doi.org/10.46230/2674-8266-12-4337>.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Silva, E. (2014). *Perfis de gestão de sala de aula, indisciplina percebida e perceção de eficácia do professor*. Dissertação de Mestrado - Mestrado Integrado em Psicologia Universidade do Minho.

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (DGE).

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da educação.
- Sole, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artemed.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. F. (2014). *Relatório de Estágio. (Inter)Mediar. Projectos de mediação de conflitos em contexto escolar*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Teixeira, O. E. (2011). *Estudo da gestão de conflitos no ensino básico português*. Universidade de Granada: Tese de Doutoramento.
- Tomlinson, C. A.; Allan, S.D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2013). *Psicologia da educação - Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores
- Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico- livro para professores; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes*. São Paulo: Ática.
- Vigotsk. L. S. (2010). *Psicologia Pedagógica*. Tradução de: Paulo Bezerra. Terceira edição. São Paulo; Martins Fontes.
- Woolfolk, A. (2011). *Educational psychology. Active learning edition*. Boston: Allyn & Bacon.
- Voltz, C. (s.d.). *Ainda Nada*. kalandraka.
- Xavier, H. F. (2020). *O trabalho com gêneros textuais no ensino remoto em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades reais em aulas virtuais*. Anais do COGITE-Colóquio sobre Gêneros & Textos. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11616>
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: exemples and reflections*. London: Kogan Page

## Apêndices

---

**Apêndices 1:** Partilha de ideias de uma atividade expressiva e criativa.



Retirada das observações<sup>12</sup> do mês de outubro da Prática Pedagógica I.

**Apêndices 2:** Projeto: “Como podemos cuidar da Natureza?”



“Estou a deitar um lenço no lixo. Estou cuidando do ambiente”

M. Coelho | Retirada das observações do mês de novembro da Prática Pedagógica I.

---

<sup>12</sup> **NOTA:** As observações estão patentes no CD-ROM

**Apêndices 3:** Projeto: “Como podemos cuidar da Natureza?”



À questão: “O que podemos fazer?” uma das crianças registou a sua opinião através do desenho acima alegando:

“Para cuidar do meio ambiente eu vou cuidar das árvores e das flores”

D. Ornelas. | Retirada das observações do mês de novembro da Prática Pedagógica I.

**Apêndices 4:** Projeto “Como podemos cuidar da Natureza?” - Decoração dos vasos para a Plantação.



Retirada das observações do mês de novembro da Prática Pedagógica I.

**Apêndices 5:** Cooperação e cumprimento de regras num dos jogos desenvolvidos.



Retirada das observações do mês de dezembro da Prática Pedagógica I.

**Apêndices 6:** Atividade com a pasta de moldar



Retirada das observações do mês de dezembro da Prática Pedagógica I.

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Apêndices 7:** Tabela de observações das primeiras semanas

Nome do Aluno(a)	Data	Leitura	Matemática	Escrita	Observa-se que...
1. Artur	21/22-09-2020		X	X	Consegue resolver as atividades propostas, tende por vezes a ter alguma dificuldade na escrita nomeadamente na inversão de letras na escrita de alguns vocábulos; Caligrafia um pouco ilegível. Não possui muitas dificuldades em matemática.
2. Carolina	21/22-09-2020	X	X	X	Demonstra dificuldades na escrita de algumas palavras e na leitura (inversões, omissões e substituições de letras na escrita de vocábulos); lê ainda um pouco silabado. Possui algumas dificuldades em matemática.
3. Élio	21-09-2020		X	X	Consegue resolver as atividades propostas, tende por vezes a ter alguma dificuldade na escrita nomeadamente na inversão de letras na escrita de alguns vocábulos. Possui algumas dificuldades em matemática.
4. Eva	23-09-2020			X	Consegue resolver as atividades propostas, tende por vezes a ter alguma dificuldade na escrita nomeadamente na inversão de letras na escrita de alguns vocábulos.
5. Francisco	22-09-2020		X	X	Consegue fazer as atividades propostas tende a ter algumas dificuldades na escrita (inversões, substituições e omissões de letras na escrita de vocábulos). Possui dificuldades em matemática.
6. Gustavo	23-09-2020		X	X	Consegue fazer as atividades propostas autonomamente e caligrafia legível. Não possui muitas dificuldades em matemática.

Retirada das observações da Prática Pedagógica III.

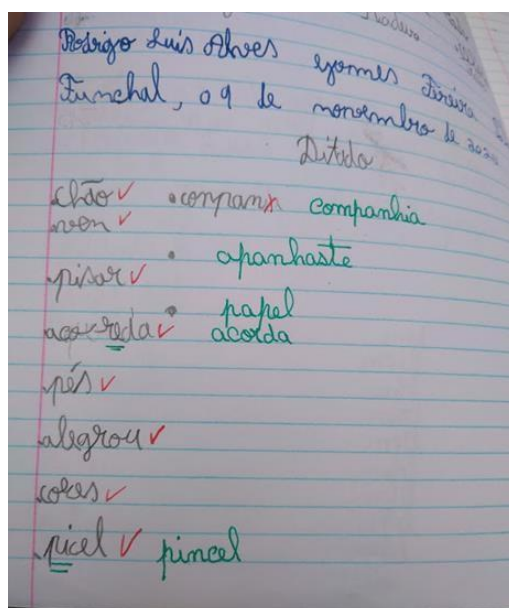
RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

*Apêndices 8:* Continuação da Tabela de Observações das primeiras semanas | Retirada das observações da Prática Pedagógica III.

Nome do Aluno(a)	Data	Leitura	Matemática	Escrita	Justificação/observa-se que...
7. Jhoaxys	22/23/24-09-2020	X		X	Dificuldades na escrita e na leitura, as fichas de trabalho da mesma necessitam de ser feitas como se fosse uma criança que frequenta a pré-escolar. Fichas de associação, de ligação; ... Existência de problemas provavelmente na fala e a nível motor.
8. Lara	21-09-2020		X	X	Dificuldades na escrita nomeadamente no que diz respeito à inversão e omissão de letras nos vocábulos. Possui dificuldades em matemática.
9. Laura	21-09-2020			X	Demonstra dificuldades na escrita de algumas palavras e na leitura (inversões, omissões e substituições de letras na escrita de vocábulos);
10. Leandro	22-09-2020		X	X	Dificuldades em língua portuguesa; necessita de apoio na resolução das fichas propostas; Escreve em imprensa; Fichas do primeiro ano. Possui muitas dificuldades em matemática.
11. Leonor	22-09-2020	X	X	X	Consegue resolver as atividades propostas autonomamente, tende por vezes a ter alguma dificuldade na escrita nomeadamente na inversão de letras na escrita de alguns vocábulos; Caligrafia legível. Consoante a leitura consegue ler uma frase simples sem algum erro. Não possui muitas dificuldades em matemática.
12. Luana	23-09-2020		X	X	Consegue resolver as atividades propostas autonomamente, tende por vezes a ter alguma dificuldade na escrita nomeadamente na inversão de letras na escrita de alguns vocábulos; Caligrafia legível. Não possui muitas dificuldades em matemática.

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Apêndices 9:** Ditado das palavras que os alunos selecionaram como as que eles tinham mais dificuldades



Retirada do Diário de Bordo de 9 a 11 de novembro de 2020

**Apêndices 10:** Planificação e textualização de um texto Descritivo

Nome: Luís Alves Data: 10/11/2020

Planificação Texto Descritivo

Introdução apresentação geral da pessoa - se é menino, menina, nome...

Descrição	
Retrato físico	Retrato psicológico
corpo	
pele (tom)	
Cabelo	
olhos	
nariz	
boca	

Conclusão  
Opinião pessoal acerca daquela pessoa

Textualização

tem

A Xana tem olhos azuis e está na suíte.

A Xana é magra e tem a pele clara.

A Xana tem olhos azuis.

A Xana está alegre.


A Xana tem cabelo.

Revisão textual

Retirada do Diário de Bordo de 9 a 11 de novembro de 2020

Apêndices 11: Guião de Pesquisa de Informação

**Guião de pesquisa de Informação**



**Elementos do Grupo:**


1.ª Etapa: Define a tua Tarefa.

? Qual é o tema que vais trabalhar?

2.ª Etapa: Pensa sobre o tema.




O que já sabes sobre o tema      O que queres aprender de novo?

Já sei ...

Quero saber.

3.ª Etapa: Encontra e escolhe a informação.

? Onde posso encontrar informação para o trabalho?

4.ª Etapa: Constrói o teu trabalho.

? Como vou registar a informação que recolhi/encontrei?

	Sim	Não
Tiro apontamentos para um caderno		
Tiro apontamentos e escrevo em "computador"		
Faço em desenho/pintura		
Tiro fotografias		
Faço um vídeo		
Crio um trabalho em 3D		

5.ª Etapa: Constrói o teu trabalho.

? Como vou mostrar que aprendi?


	Sim	Não
Texto escrito		
Apresentação oral		
Apresentação multimédia (powerpoint, vídeos...)		
Cartaz		
Representação		

Apêndices 12: Ficha Técnica da BD

**Ficha técnica da Banda Desenhada**

No início, os autores têm uma ideia de argumento ou guião para a história que querem contar.

Como a página poderá andar, o guião orienta e organiza o desenvolvimento da história. O guião pode conter elementos visuais e desenhados, funcionando também como espaço para colocar as personagens.


<p><b>FRANCHA</b></p>  <p>É uma página de BD com uma pequena margem envolvente.</p>	<p><b>TIRA</b></p>  <p>É a divisão horizontal (composta por uma ou mais vinhetas).</p>	<p><b>VINHETA ou QUADRADO</b></p>  <p>Tem forma retangular ou quadrada.</p>	<p><b>ELIPSE</b></p>  <p>É o espaço existente entre as tiras e entre as vinhetas.</p>
--	---	--	--

**As personagens:**

As personagens criadas para a história são muito importantes na banda desenhada.

Os heróis, os vilões e as personagens secundárias são um elemento fundamental para despertar interesse e interesse pela história.

A forma do rosto, as orelhas, o nariz, os olhos, as sobrancelhas e a boca são os elementos gráficos principais que permitem definir o carácter de espírito de uma personagem.



**O texto**

O texto insere-se nas legendas, cartuchos e balões, na banda desenhada.

Nos **legendas** e **cartuchos**, o narrador dá explicações e esclarecimentos sobre o tempo e o espaço nos quais se passa a cena.



**Os balões de fala**

Os balões na BD servem para introduzir o texto que corresponde à fala das personagens.

Um balão é constituído pelo glóbo onde se escreve o texto e o apêndice que indica a personagem que está a falar.


O formato dos balões serve também para exprimir graficamente os sentimentos e emoções das falantes:



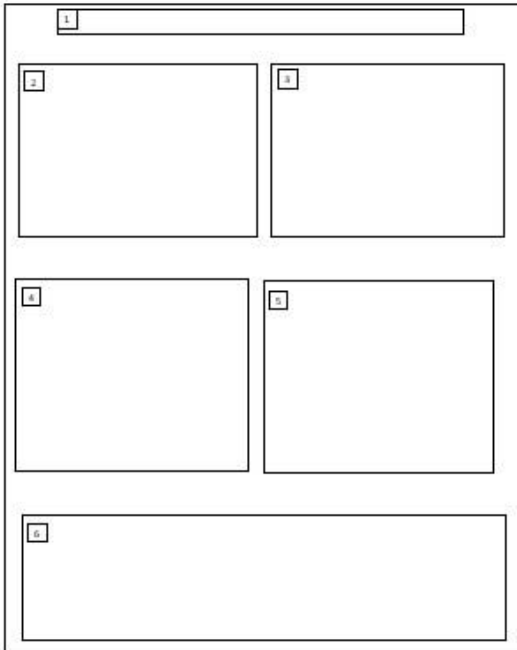
Apêndices 13: Guião da Banda Desenhada

**Guião da banda desenhada**

- Quero um abraço;
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



**Banda desenhada "Quero um abraço"**



**Apêndices 14:** Carta do Pai Natal

Polo Norte, 4 de dezembro de 2020

Querida Daniela,


Estou muito contente por receber mais uma carta tua, e fico feliz por saber que está tudo bem contigo. Comigo está tudo bem, simplesmente cansado. Como sabes os anos não param e o trabalho nesta época aumenta.

Minha pequenina, bem ... cresceste, mas continuas a ser essa pessoa animada. Fico feliz, por saber que estás a gostar de estagiar com a turma do 2 A, sei que tem sido um desafio, mas sei que tu consegues. Foste muito simpática ao desejar felicidade e saúde para todo o mundo e pedir uma pequena lembrança para os meninos do 2 A. Como sabes, por vezes eles não cumprem as regras, mas são boas crianças, tenho a certeza que vão melhorar. Tal como tu, tenho fé!

Este ano, foi bem difícil, mas o Natal será o mesmo. Todos os meus duendes estão a trabalhar e juntos espero conseguir entregar todos os presentes com a devida precaução. Espero que tenhas um Feliz Natal!!!

Pai Natal

**Apêndices 15:** Planificação da Carta ao Pai Natal



**Planificação da Carta**

**Local, data**

---

**Saudação inicial** (para quem é a carta)

---

**Corpo da Carta** (dizer algumas palavras ao Pai Natal, falar como comportaste este ano e o que vais pedir ao Pai Natal de presente)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**Fórmula de despedida** (Agradece ao Pai Natal pelo trabalho feito estes anos todos)

---

---

---

---

**Assinatura**

---

Apêndices 16: Ficha Técnica da Carta

**A CARTA**



► A carta deve conter os seguintes elementos:

- Local e data
- Saudação inicial
- Corpo da carta
  - Parágrafo inicial - apresenta o objetivo da carta
  - Parágrafo(s) de desenvolvimento - trata com algum pormenor o assunto principal, introduz outros assuntos e apresenta argumentos, se necessário
  - Parágrafo de conclusão - encerra o(s) assunto(s) abordado(s) no corpo da carta
- Fórmula de despedida
- Assinatura

► A carta deve respeitar a seguinte estrutura:



Local, data

Saudação inicial

Corpo da carta

Fórmula de despedida

Assinatura

PS:...

1ª letra "P" presente do termo "Posto Especial" e significa escrito recado. Utilize-se quando é necessário adotar alguma informação ou código, logo após a conclusão da carta.

► Tipos de cartas:

As cartas podem ser **informais** (em geral, quando são escritas para familiares e amigos), **formais** (igualmente, quando são dirigidas a um superior ou a alguém que não se conhece bem) ou **comerciais** (entre empresas).

Quem escreve a carta é o **remetente**, e a pessoa a quem se destina é o **destinatário**. Quando escrevemos uma carta, o **registro** pode ser **formal** ou **informal**, consoante o seu destinatário. Assim, deveremos utilizar as seguintes fórmulas de saudação inicial e despedida:

Carta Informal / Familiar		
Fórmula de saudação	Querido(a), Quando(a) amigo(a), Meu querido avô, Clá, Simão!	Nota: Indiferente, a seguir a fórmula de saudação, coloca-se uma vírgula ou dois pontos.
Fórmula de despedida	Até breve, Um abraço amigo, Beijinhos do(a) Saúdes.	Nota: A seguir a fórmula de despedida, coloca-se uma vírgula ou um ponto.

Carta Formal		
Fórmula de saudação	Ex.mo(a) Sr. (a) Ex.mos Senhores	Nota: Indiferente, a seguir a fórmula de saudação, coloca-se uma vírgula ou dois pontos.
Fórmula de despedida	Com os melhores cumprimentos, <u>Respeitosamente</u>	Nota: A seguir a fórmula de despedida, coloca-se uma vírgula ou um ponto.



Ficha de verificação/aperfeiçoamento DE TEXTO

► Quando escreveres uma carta, verifica se não te esqueste de nada. Procura a qualificação de verificação e, de seguida, faz as devidas correções, tendo ainda em atenção a caligrafia, a ortografia e a pontuação.

A CARTA	SI	NI
1. Indica o local e a data de escrita da carta.		
2. Inicia a carta com uma saudação inicial.		
3. Organiza os ideias respeitando a estrutura do corpo da carta (parágrafo de desenvolvimento, parágrafo de conclusão).		
4. Inicia uma fórmula de despedida.		
5. Termina a carta com a assinatura.		
6. Utiliza uma forma de tratamento (registro formal ou informal) adequada ao destinatário.		
7. Respeita a estrutura da carta.		



► O **sobrescrito** (ou envelope) é utilizado para enviar a carta, por correio, ao seu **destinatário**. No envelope, devem constar o nome e a morada completa do remetente e do destinatário.

<p><b>Remetente</b></p> <p>Nome do remetente Morada (rua, nº da porta) Código postal e Localidade</p>	
<p><b>Destinatário</b></p> <p>Nome do destinatário Morada (rua, nº da porta) Código postal e Localidade</p>	

Apêndices 17: Elaboração de um anjo

