

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Laura Carolina Pereira Moniz**  
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)

julho | 2024

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Laura Carolina Pereira Moniz**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Guida Reis Rodrigues Mendes



UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo: 2023 – 2024

**Laura Carolina Pereira Moniz**

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

**Orientação Científica: Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes**

Funchal e UMa, julho de 2024



*Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!*

Paulo Freire



## Agradecimentos

---

Sendo esta etapa o culminar de todo um percurso, não posso deixar de refletir e olhar para o passado com felicidade, por todas as conquistas e por objetivos alcançados, por todo o meu crescimento, empenho, dedicação e desenvolvimento das minhas competências.

Nesta etapa importante da minha vida, foi fundamental o apoio incondicional de algumas pessoas, de quem não posso descurar o agradecimento.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais e ao meu irmão por acreditarem sempre em mim e me apoiarem incondicionalmente em todos os meus sonhos, mesmo que, por vezes, eles pareçam impossíveis.

Ao Miguel, por nunca me ter deixado desistir perante as dificuldades, por ser o meu pilar e o meu porto de abrigo. Obrigada por ouvires todos os meus desabafos, pela tua ajuda, por todo o teu amor, e por me convenceres que sou capaz de tudo aquilo a que me proponho. Sem ti, nada disto seria possível.

Aos meus filhos, Bernardo e Lourenço, a minha alegria, força e motivação. Que a minha caminhada um dia vos possa servir de inspiração para nunca desistirem dos vossos sonhos.

Aos meus tios, Marisa e Miguel, por todo o apoio que foi extremamente importante e permitiu-me chegar até aqui.

Aos meus amigos Joana, Arsénio, Joana e Rui, que vieram tornar a minha vida mais divertida e leve com a vossa amizade e enchê-la de bons momentos para recordar a vida inteira.

Aos meus colegas do curso por todo o apoio e amizade.

Agradeço à minha orientadora científica do Relatório e da Prática Pedagógica I, Professora Doutora Guida Mendes pela sua orientação, por todo o seu apoio, disponibilidade e carinho, ao longo dos anos e da elaboração deste Relatório de Estágio.

A todos os meus professores, em especial aos meus orientadores científicos das Práticas Pedagógicas II e III, Professora Doutora Adérta Fernandes e Professor Doutor Arnaldo Fonseca respetivamente, por todo o apoio e conhecimento partilhado.

Não menos importante, quero agradecer à educadora cooperante e às professoras cooperantes e a todas as crianças da Pré-Escolar e do 1.º Ciclo que

fizeram parte deste meu percurso, por me acolherem de braços abertos, por todo o carinho e pelos momentos de aprendizagem partilhados.

A todas as pessoas que não referi, mas que fizeram parte do meu percurso, o meu sincero agradecimento.

## Resumo

---

O presente Relatório de Estágio foi elaborado com a finalidade de alcançar o grau de mestre no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e engloba todas as experiências e aprendizagens adquiridas durante os estágios na Educação Pré-Escolar (com crianças de idades compreendidas entre os 4 anos e os 6 anos) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (com o 1.º e 4.º ano de escolaridade).

No que respeita à sua estrutura, o documento encontra-se dividido em duas partes essenciais, sendo estas a Parte I – Enquadramento Teórico, que engloba os conceitos, os fundamentos e a metodologia que sustentaram as ações pedagógicas das três Práticas Pedagógicas, e a Parte II – Ação Pedagógica, onde são explanadas algumas das experiências de aprendizagem vivenciadas em contexto da ação pedagógica, numa abordagem descritiva/reflexiva que contribuiu para o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e de gestão do ambiente educativo.

Em contexto da Prática Pedagógica I e II, foram realizados projetos sustentados na metodologia de Investigação-Ação que me permitiram, através de uma primeira análise dos contextos educativos, identificar e mitigar fragilidades no âmbito do desenvolvimento da oralidade, comunicação, leitura e escrita. Neste âmbito, procurei responder às questões: *De que forma pode ser desenvolvida a Linguagem e Comunicação Oral na Pré-Escolar?* e *Como potenciar a leitura e a escrita no 1.º ano?*, respetivamente.

No contexto da Pedagógica III, foi realizado um projeto de Ensino Experimental das Ciências assente na Metodologia de Trabalho de Projeto com o objetivo de desenvolver valores como a autonomia, competências de pesquisa, investigação e pensamento crítico, numa abordagem de aprendizagem significativa direcionada para a educação em ciências.

Neste sentido, este relatório não se limita apenas à partilha de algumas experiências e aprendizagens vivenciadas enquanto futura docente, mas também constitui uma reflexão sobre o meu percurso formativo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ação Pedagógica, Aprendizagem Significativa, Reflexão.



## Abstract

---

The present internship report was developed with the aim of achieving a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, encompassing all the experiences and learning acquired during internships in Pre-School Education (with children aged between 4 and 6 years) and in the 1st Cycle of Basic Education (with 1st and 4th-grade students).

Regarding its structure, the document is divided into two essential parts: Part I - Theoretical Framework, which includes the concepts, foundations, and methodology that supported the pedagogical actions of the three Pedagogical Practices, and Part II - Pedagogical Action, where some of the learning experiences lived during pedagogical action are described in a descriptive/reflexive approach that contributed to the development of pedagogical, didactic, and educational management skills.

In the context of Pedagogical Practices I and II, projects based on Action-Research methodology were conducted, which allowed me, through an initial analysis of educational contexts, to identify and mitigate weaknesses in the development of oral communication, reading, and writing skills. In this context, I aimed to respond to the questions: *How can Oral Language and Communication be developed in Pre-School Education?* and *How can reading and writing skills be enhanced in the 1st grade?*, respectively.

In Pedagogical Practice III, an Experimental Science Teaching project was carried out based on the Project Work Methodology with the aim of developing values such as autonomy, research skills, investigation, and critical thinking, in a meaningful learning approach focused on science education.

Therefore, this report goes beyond sharing some experiences and learning lived as a future teacher but also constitutes a reflection on my educational journey.

**Keywords:** Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Pedagogical Action, Meaningful Learning, Reflection.



## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Sumário .....	XI
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Tabelas .....	XVII
Índice de Gráficos .....	XVII
Índice de Conteúdos do CD-ROM .....	XIX
Lista de Siglas .....	XXI
Introdução.....	- 23 -
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	25
<b>Capítulo 1   O Desempenho do Docente</b> .....	27
<b>1.1. O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	27
<b>1.2. O Docente Reflexivo e Promotor de Aprendizagens</b> .....	30
<b>Capítulo 2   A Educação Pré-Escolar</b> .....	33
<b>2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</b> .....	35
<b>2.1.1. Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar</b> .....	37
<b>2.2. Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</b> .....	39
<b>2.2.1. Desenvolvimento da Oralidade no Processo de Aprendizagem e Abordagem à Leitura e à Escrita</b> .....	42
<b>2.3. Modelos Curriculares para a Educação de Infância</b> .....	44
<b>Capítulo 3   O 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	48
<b>3.1. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> .....	48
<b>3.1.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)</b> .....	48
<b>3.1.2. As Aprendizagens Essenciais (AE)</b> .....	49
<b>3.1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho</b> .....	50
<b>3.1.4. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho</b> .....	51
<b>3.1.5. Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M</b> .....	53
<b>3.2. Aprendizagem Significativa</b> .....	53
<b>3.3. Aprendizagem Cooperativa</b> .....	55
<b>3.4. O Lúdico como Alicerce da Aprendizagem</b> .....	58
<b>3.5. Metodologia de Trabalho de Projeto</b> .....	61
<b>3.6. Experiências de Aprendizagem em Contexto de Sala</b> .....	63

3.7. Avaliação Formativa vs Sumativa.....	66
Capítulo 4   Metodologia de Investigação-Ação .....	70
4.1. A Investigação-Ação .....	70
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	71
4.2.1. Observação .....	71
4.2.2. Diário de bordo e notas de campo .....	72
4.2.3. Produções das crianças .....	73
4.2.4. Registo de imagens .....	73
4.3. Procedimentos Metodológicos e Analíticos .....	74
PARTE II - AÇÃO PEDAGÓGICA .....	76
Capítulo 5   Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar .....	78
5.1. O Meio .....	78
5.2. O Estabelecimento Educativo .....	78
5.3. O Projeto Educativo de Escola .....	79
5.4. A Organização do Ambiente Educativo na Sala .....	80
5.5. O Grupo de Crianças da Sala .....	82
5.6. Projeto de Investigação-Ação .....	84
5.6.1. Momentos de aprendizagem .....	87
5.6.2. Avaliação da aprendizagem .....	91
5.6.3. A avaliação das aprendizagens de uma criança da sala da Pré-Escolar .....	91
5.7. Projeto com a comunidade educativa .....	92
5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	95
Capítulo 6   Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano de escolaridade.....	99
6.1. O Meio .....	99
6.2. O Estabelecimento Educativo/Ensino .....	99
6.3. O Projeto Educativo de Escola .....	101
6.4. A sala do 1.º ano: o espaço e o tempo.....	102
6.5. O grupo de alunos do 1.º ano .....	104
6.6. Projeto de Investigação-Ação .....	104
6.6.1. Momentos de Aprendizagem .....	105
6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II .....	111
Capítulo 7   Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: 3.º ano de escolaridade.....	114
7.1. O Meio .....	114
7.2. O Estabelecimento Educativo/ Ensino .....	114
7.3. O Projeto Educativo de Escola.....	115

<b>7.4. A sala do 3.º ano: o espaço e o tempo</b> .....	116
<b>7.5. O grupo de alunos do 3.º ano</b> .....	117
<b>7.6. Enquadramento do Projeto de Ensino Experimental das Ciências</b> .....	118
<b>7.7. Momentos de Aprendizagem</b> .....	120
<b>7.7.1. 1.º Momento de aprendizagem</b> .....	120
<b>7.7.2. 2.º Momento de aprendizagem</b> .....	121
<b>7.7.3. 3.º Momento de aprendizagem</b> .....	123
<b>7.8. Projeto de Natal</b> .....	125
<b>7.9. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III</b> .....	129
<b>Considerações Finais</b> .....	135
<b>Referências</b> .....	137



## Índice de Figuras

---

FIGURA 1	31
FIGURA 2	49
FIGURA 3	52
FIGURA 4	73
FIGURA 5	81
FIGURA 6	88
FIGURA 7	89
FIGURA 8	90
FIGURA 9	90
FIGURA 10	93
FIGURA 11	94
FIGURA 12	94
FIGURA 13	94
FIGURA 14	103
FIGURA 15	107
FIGURA 16	108
FIGURA 17	110
FIGURA 18	110
FIGURA 19	111
FIGURA 20	111
FIGURA 21	116
FIGURA 22	122
FIGURA 23	123
FIGURA 24	123
FIGURA 25	124
FIGURA 26	125
FIGURA 27	125



## Índice de Tabelas

---

<b>TABELA 1:</b> PAPÉIS QUE OS ALUNOS PODEM DESEMPENHAR EM GRUPOS COOPERATIVOS	57
<b>TABELA 2:</b> AVALIAÇÃO FORMATIVA	69
<b>TABELA 3:</b> ROTINA DA SALA	81
<b>TABELA 4:</b> ROTINA DA SALA	82
<b>TABELA 5:</b> ROTINA DA SALA	82
<b>TABELA 6:</b> CRONOGRAMA DO PROJECTO DE I-A	87
<b>TABELA 7:</b> HORÁRIO DE SEGUNDA-FEIRA	103
<b>TABELA 8:</b> HORÁRIO DE TERÇA-FEIRA	103
<b>TABELA 9:</b> HORÁRIO DE QUARTA-FEIRA	104
<b>TABELA 10:</b> MATRIZ CURRICULAR DO 3.º ANO	117
<b>TABELA 11:</b> CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	126

## Índice de Gráficos

---

<b>GRÁFICO 1:</b> IDADE DAS CRIANÇAS DA SALA	83
<b>GRÁFICO 2:</b> GÉNERO DAS CRIANÇAS DA SALA	83



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

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

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

Apêndice 1: Planos Pedagógicos Semanais

Apêndice 2: Diários Reflexivos

Apêndice 3: Planificação da Atividade com a Comunidade Educativa

Apêndice 4: Ficha 1g (SAC)

Apêndice 5: Avaliação das aprendizagens de uma criança

### **Pasta C – Prática Pedagógica II | 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice 6: Planificações Semanais

Apêndice 7: Diários Reflexivos

### **Pasta D: – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Apêndice 8: Planificações Semanais

Apêndice 9: Diários Reflexivos



## Lista de Siglas

---

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AC – Atividades Curriculares

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CE – Conselho Escolar

DL – Decreto-Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRE – Direção Regional de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAT – Plano Anual de Turma

PEE – Projeto Educativo de Escola

PP – Prática Pedagógica

RAM – Região Autónoma da Madeira

RI – Regulamento Interno



## Introdução

---

O presente relatório surge como culminar do meu percurso académico e obtenção do grau de mestre no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No decorrer deste, procurei descrever e refletir, de forma crítica e fundamentada as experiências vivenciadas durante os estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, visto que estes níveis de educação/ensino são etapas fundamentais no desenvolvimento das crianças/alunos, onde são estabelecidas as bases para a aprendizagem futura e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Este relatório encontra-se estruturado em duas partes, sendo a Parte I relativa ao Enquadramento Teórico e Metodológico, que se encontra dividido em quatro capítulos e a Parte II referente à Ação Pedagógica, que está dividida em três capítulos.

Na Parte I – Enquadramento Teórico procurei sustentar e fundamentar a minha Prática Pedagógica com base na legislação em vigor e no conhecimento científico e teórico. No Capítulo 1, procurei explanar o perfil e o papel do docente enquanto promotor de aprendizagens, destacando a importância da reflexão e da formação contínua no seu percurso profissional. No Capítulo 2, centrei-me na análise das diretrizes, orientações e modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar. No Capítulo 3, realizei uma breve análise dos documentos oficiais que estruturam e definem o currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, procurei aprofundar alguns conceitos relacionados com a ação pedagógica neste nível de ensino. No Capítulo 4 debruçei-me sobre a metodologia de Investigação-Ação.

Na Parte II – Ação Pedagógica, procurei contextualizar e descrever alguns momentos de aprendizagem e estratégias pedagógicas implementadas nas Práticas Pedagógicas I, II e III ao longo dos capítulos 5, 6 e 7, respetivamente, finalizando cada capítulo com uma reflexão sobre as aprendizagens desenvolvidas e experiências vivenciadas.

Por fim, o relatório termina com as considerações finais que contemplam uma reflexão de todo o meu percurso de aprendizagem ao longo das três práticas pedagógicas que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional enquanto futura docente.



# **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## Capítulo 1 | O Desempenho do Docente

---

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

Os Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) exercem um papel relevante no sucesso da aprendizagem e na formação educacional das/os crianças/alunos. O desempenho destes docentes contribui diretamente para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e académicas das crianças/alunos. No ano de 2001, com o intuito de estabelecer critérios claros para o desempenho profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que definia perfis específicos para esses profissionais, considerando estes perfis como referenciais de competência para a formação inicial e contínua dos profissionais que exercem estas funções. Este Decreto-Lei (DL) teve, também, como objetivo promover uma melhoria da qualidade do ensino no 1.º CEB e da educação na Educação Pré-Escolar (EPE), garantindo que os Educadores e os Professores possuam as competências necessárias para o desempenho das suas funções, de forma a responder adequadamente aos desafios e exigências da sociedade atual.

Segundo consta no referido DL, o perfil específico de desempenho do Educador de Infância tem por base a dimensão de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e define que, na EPE, é o Educador de Infância que constrói e desenvolve o respetivo currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.”(Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, compete ao Educador de Infância a responsabilidade de estruturar o ambiente educativo, considerando tanto o espaço disponível, como os materiais a serem utilizados, de modo a proporcionar experiências educativas integradas às crianças. É fundamental que o Educador disponibilize e utilize materiais variados e estimulantes, procurando incorporar aqueles que fazem parte do contexto e das vivências de cada criança. Além disso, é importante que este profissional crie e mantenha as condições de segurança necessárias para garantir o bem-estar das crianças, durante todo o processo educacional. No que diz respeito à observação, este profissional deve observar as crianças, tanto individualmente como em grupo, a fim de planear actividades e projetos que sejam adequados

às necessidades e interesses da criança e do grupo, bem como os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, é necessário ter em conta os conhecimentos e competências que as crianças já possuem ao planejar o processo de aprendizagem, e desenvolver um plano pedagógico integrado e flexível que considere os dados recolhidos na observação e avaliação, proporcionando aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo. A avaliação do processo de aprendizagem deve ser realizada de forma formativa, ou seja, deve ser usada para melhorar continuamente o processo de aprendizagem. O Educador de Infância deve, ainda, promover a segurança afetiva e a autonomia das crianças, encorajando a participação destas em atividades individuais e de grupo de iniciativa das crianças ou sugeridas pelo Educador. Este profissional, na sua prática, deve fomentar a cooperação entre as crianças, envolver as famílias e a comunidade nos projetos pedagógicos, apoiar o desenvolvimento afetivo, emocional e social, estimular a curiosidade, promover a capacidade de resolução de problemas, fomentar a realização autónoma de tarefas e a disposição para aprender, promovendo assim o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania. No que concerne à integração das diversas áreas de conteúdo, o Educador deve mobilizar o conhecimento e as competências necessárias para promover aprendizagens no âmbito da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Na Área de Expressão e Comunicação, o Educador deve organizar um ambiente de estimulação educativa, proporcionar oportunidades de interação, promover o desenvolvimento da linguagem oral, favorecer a leitura e a escrita, desenvolver atividades que facilitem diferentes tipos de expressão e organizar atividades que permitam a expressão e o desenvolvimento motor. Na Área de Conhecimento do Mundo, o Educador deve promover atividades exploratórias de observação e descrição, incentivar a exploração de relações, criar oportunidades para a exploração de quantidades, promover a capacidade de organização temporal, espacial e lógica e despertar o interesse pelas tradições e cultura da comunidade e pela natureza, entre outros.

Em relação ao perfil específico de desempenho do Professor do 1.º CEB, o Professor é responsável por desenvolver o currículo, numa perspetiva de uma escola inclusiva, integrando conhecimentos científicos. O docente do 1.º CEB deve participar na construção e apreciação do projeto curricular da escola e criar e orientar, em articulação com o conselho de escolar (CE), o projeto curricular da turma pela qual é responsável. O Professor deve ser capaz de ensinar os alunos de forma eficaz, usando os seus conhecimentos científicos nas áreas e assuntos que fazem parte do currículo deste nível de ensino, além de que deve considerar as características individuais e os fatores do ambiente que podem afetar o processo

de aprendizagem, sendo importante que esses saberes sejam integrados para que o ensino e a aprendizagem sejam mais completos e adequados às necessidades e interesses dos alunos.

Para tal, o Professor necessita de planejar, implementar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem de acordo com a especificidade de cada situação, considerando, principalmente, as diferenças de conhecimento, competências e experiências que cada aluno traz para a sala de aula. Nesse sentido, o Professor deve considerar os conhecimentos que os alunos já detêm e as suas dificuldades, auxiliando-se nessa informação aquando da construção das situações de aprendizagem escolar. Considerando o exposto, é necessário, primeiramente o Professor recolher informações sobre o nível de compreensão e as necessidades e interesses dos alunos e utilizá-las para orientar a sua planificação, implementando assim atividades de ensino personalizadas e eficazes. Além disso, o Professor deve ajudar os alunos a adquirir métodos de estudo e trabalho intelectual integrados, incluindo a pesquisa, organização, tratamento e produção de informações com o apoio de tecnologias da informação e comunicação, promover a sua autonomia, para que eles possam continuar a aprender de forma independente dentro e fora da escola. O Professor deve, ainda, avaliar regularmente o progresso de aprendizagem dos alunos usando métodos e instrumentos adequados para esse fim, bem como ajudar a desenvolver hábitos de autorregulação das aprendizagens. Por fim, o docente deve incentivar o interesse e respeito pelos outros, povos e culturas, iniciando a aprendizagem de outras línguas, e fomentar a prática da colaboração e respeito mútuo, no âmbito da formação para a cidadania democrática. É, também, essencial que o Professor mantenha uma relação positiva com as crianças e adultos, proporcionando um ambiente escolar caracterizado pelo bem-estar emocional e afetivo que favoreça a aprendizagem e o gosto pela mesma.

No ensino básico, é importante que o Professor promova competências cívicas e responsáveis nos alunos. Para isso, é necessário desenvolver as competências de comunicação em Língua Portuguesa, estimular o interesse pela Matemática e incentivar a aprendizagem das Ciências Sociais e da Natureza. O Professor deve ajudar os alunos a produzir textos escritos e, para isso, utilizar diferentes estratégias para ensinar a leitura e a escrita na Língua Portuguesa, inclusive os alunos cujas línguas maternas são diferentes. Na Matemática, o Professor deve incentivar o interesse por esta matéria e envolver os alunos na construção do seu próprio conhecimento matemático. É importante que os alunos desenvolvam a capacidade de identificar e discutir conceitos e procedimentos matemáticos. Em relação às Ciências Sociais e da Natureza, o Professor deve promover a atitude científica dos alunos, estimulando uma aprendizagem integrada dos conteúdos e processos dessas áreas.

O Professor deve, também, envolver os alunos em atividades experimentais e de sistematização do conhecimento da realidade natural, incentivando a aprendizagem científica e a construção de uma cidadania responsável e democrática.

## **1.2. O Docente Reflexivo e Promotor de Aprendizagens**

“O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.”  
(Silva & Lopes, 2015b, p.143)

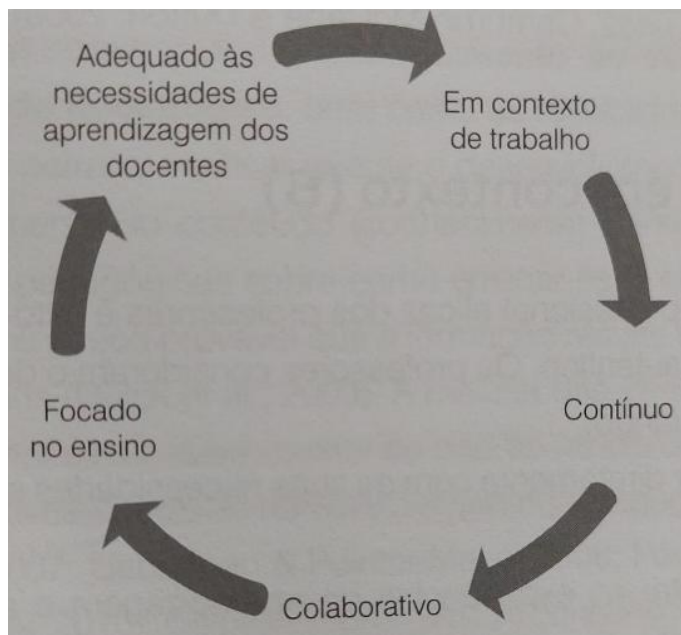
A educação não se limita apenas ao ato de ensinar, mas também de refletir sobre o ensino e a aprendizagem. Deste ponto de vista, o docente, além de promover aprendizagens é também um agente reflexivo, que reflete sobre a sua ação pedagógica, sendo que o desenvolvimento profissional do docente é essencial para elevar a qualidade e a eficácia do seu desempenho. Para Alarcão (2003), a “noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). Silva e Lopes (2015a) referem um “bom professor é aquele que faz sempre o seu melhor para ser melhor.” (p. 191), ou seja, os docentes que procuram refletir sobre as suas ações pedagógicas, se envolvem em formação profissional contínua e procuram expandir os seus conhecimentos e elevar as suas competências, melhoram assim a qualidade da sua prática e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos seus aprendizes.

Desta forma, a formação profissional contínua deve ser considerada uma atividade intencional que ajusta a prática do ensino às necessidades de aprendizagem do docente e dos aprendizes, bem como aos contextos que os envolvem. Neste pressuposto, o docente é tido como um aprendiz adulto, que participa ativamente do seu desenvolvimento profissional, e através do seu posicionamento crítico constrói e reconstrói a sua prática de forma a melhorar a qualidade do seu ensino, o que o conduz à experimentação, mudança e inovação, adquirindo competências para identificar e resolver problemas mais eficazmente.

Na perspetiva de Silva e Lopes (2015b), um desenvolvimento profissional eficaz deve seguir as cinco características que constam na Figura 1, sendo estas: ser adequado às necessidades de aprendizagens dos docentes; em contexto de trabalho; contínuo, colaborativo; e focado no ensino.

## Figura 1

*Caraterísticas do desenvolvimento profissional eficaz.*



*Nota: Retirado de Silva e Lopes (2015b), p. 145.*

É importante que o desenvolvimento profissional tenha em conta a adequação às necessidades de aprendizagem dos docentes, considerando tanto as suas necessidades pessoais quanto profissionais. Ao incluir o contributo de docentes de todos os níveis de ensino de uma escola, numa perspetiva de crescimento colaborativo, combinando necessidades de aprendizagem, integrando o *feedback* dos participantes, respeitando estilos de aprendizagem e preferências individuais, bem como ritmos e autonomias de aprendizagem, permite o “ajuste entre as necessidades individuais de todos os participantes com os objetivos da escola” e aumenta a motivação dos docentes “para aprender a aprender em contexto de trabalho, em situações focadas no ensino, colaborativas e contínuas” (Silva & Lopes, 2015b, p. 146). Trabalhar colaborativamente com outros docentes, criando comunidades de aprendizagem e partilha, possibilita o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos docentes. Nesta interação, através de atividades de partilha e discussão de ideias, os docentes desenvolvem competências de resolução de problemas, apoiam aprendizagens e enriquecem não só a aprendizagem individual, mas também fortalece a capacidade coletiva de adaptação e inovação em contexto educacional.

Ao ser contextualizada, a aprendizagem torna-se real e autêntica. Segundo Alarcão (2003) “a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que

favoreçam o seu desenvolvimento” (p. 49). Nesta perspetiva, a mesma permite que os docentes aprendam através das suas atividades e responsabilidades diárias. Para tal, é necessário dedicar tempo para explorar diferentes abordagens, experimentar novas ideias e avaliar a sua eficácia. Uma prática de formação contínua que demonstra ser altamente eficaz é a reflexão escrita e diários de aula (também conhecidos como diários de bordo), sendo que os registos de impressões imediatamente após as experiências de aprendizagem das/dos crianças/alunos permitem ao docente refletir sobre esses momentos com o objetivo de aprimorar a sua prática e a aprendizagem dos seus aprendizes. Alarcão (2003) defende que os docentes, ao procurarem estudar assuntos e encontrar soluções para problemas do seu quotidiano revelam “um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (p. 54).

A prática do docente, por sua vez, deve ter enfoque no ensino e na aprendizagem. Segundo Silva e Lopes (2015b) o objetivo do desenvolvimento profissional do docente é melhorar o desempenho dos seus aprendizes. Para tal, o docente precisa de dominar, não só o conhecimento do conteúdo científico, mas também o conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, a forma como ensiná-lo. Do ponto de vista de Silva e Lopes (2015b), um docente possuidor de bons conhecimentos científicos torna-se capaz de “antecipar conceções alternativas dos alunos” e de “os envolver na aprendizagem através de uma ampla gama de estratégias de ensino” (p. 147).

O caráter contínuo do desenvolvimento profissional implica a procura constante pelo aprimoramento da prática reflexiva do docente, pois, na perspetiva de Silva e Lopes (2015b) “quanto mais tempo os professores passam envolvidos em desenvolvimento profissional, mais provável é que a sua prática de ensino melhore” (p. 150).

## Capítulo 2 | A Educação Pré-Escolar

---

Previamente à análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) e a aprendizagem inerente à frequência das crianças na EPE, importa entender, em termos normativos, como é que a EPE é definida e por que Leis e/ou normativos é sustentada.

Em 1986 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), doravante designada por LBSE. Nesta define-se que a EPE é destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e que a sua frequência “é facultativa, no reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar.” (Lei n.º 46/86, secção I, art. 5.º, p. 5).

A 10 de fevereiro de 1997, foi definida a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97). Nesta Lei-Quadro foram estipulados os princípios gerais para a EPE, referindo-se que esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família (...), tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solitário.” (Lei n.º 5/97, art. 2.º, p. 670).

No Artigo 3.º, da referida Lei, define-se os estabelecimentos de EPE como a “instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, art. 3.º, p. 671).

No que diz respeito à participação da família na EPE, no Artigo 4.º, é estabelecido a importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação, que devem contribuir para a educação dos seus filhos e educandos, desenvolvendo “uma relação de cooperação com os agentes educativos numa perspectiva formativa” (Lei n.º 5/97, art. 4.º, p. 671).

Já no Artigo 10.º da Lei n.º 5/97 são apresentados os objetivos da EPE, a saber: a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, sustentada em experiências de vida democrática, voltada para uma educação para a cidadania; estimular a inclusão da criança em grupos sociais heterogéneos de forma a favorecer o respeito da criança pelas diversas culturas e a tomada de consciência do seu papel enquanto membro da sociedade; estimular a criança para o seu desenvolvimento global tendo em consideração as suas características individuais e despertando para comportamentos que favoreçam a aprendizagem significativa e diversificada; potenciar a utilização de linguagens múltiplas no desenvolvimento da expressão e da comunicação; despertar a criança para a curiosidade e para o desenvolvimento do pensamento crítico; oferecer condições que garantam o bem-estar,

a saúde e segurança da criança e, por fim, permitir uma despistagem precoce de inadaptações ou deficiências da criança, de maneira a orientar e proceder de uma melhor forma.

A 2 de maio de 2006, na Região Autónoma da Madeira (RAM), foi aprovado o estatuto das *Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar*, através do Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 16/2006/M. Este diploma surgiu com o propósito de estabelecer condições, características e normas de funcionamento das Creches e estabelecimentos de EPE, sejam Jardins de Infância, Infantários ou unidades de EPE, inseridas ou não em estabelecimentos de Ensino Básico.

Mais recentemente, no DLR n.º 16/2006/M é determinado que as escolas devem disponibilizar uma oferta educativa adequada às necessidades das crianças de modo a promover o seu desenvolvimento global, incluindo as áreas da saúde, alimentação e segurança.

No Artigo 3.º do Capítulo I, do referido DLR, são estipuladas normas condicionantes para o funcionamento dos estabelecimentos abrangidos por este diploma, sendo que para estes funcionarem terão de ter: um Projeto Educativo de Escola (PEE); Regulamento Interno (RI); o Projeto Pedagógico e o Plano Anual de Atividades (PAA); planificação de atividades e de avaliação das crianças e do trabalho desenvolvido pelo Educador; equipamentos que apoiem a educação, repouso e diversão das crianças e, ainda, seguros de responsabilidade por acidentes e cobertura médica de urgência.

No que diz respeito ao acesso à EPE, neste DLR determina-se que devem ser facilitadas as condições de acesso a este nível de educação, permitindo, com isso, a igualdade de oportunidades a todas as crianças, competindo “ à Região a criação de condições para apoiar e tornar efectivo o direito de acesso aos estabelecimentos de educação pré-escolar, nomeadamente através da gratuitidade da componente educativa, nos termos da lei quadro.” (Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, Capítulo I, Artigo 7.º, p. 3139).

No Capítulo II deste mesmo DLR, no Artigo 8.º, é definido que a Creche é uma valência que é frequentada por crianças dos 3 meses aos 35 meses, completados até dia 31 de dezembro. No Artigo 9.º apresentam-se os objetivos da Creche, sendo estes: a estimulação do desenvolvimento integral da criança nas áreas motora, cognitiva, da linguagem e sócio afetiva e de resposta às necessidades das famílias na construção e desenvolvimento do processo educativo das crianças.

No Artigo 10.º, é definido que a valência Jardim de Infância é frequentada por crianças dos 3 anos, completados até 31 de dezembro, até à idade de ingresso no Ensino Básico e tem por objetivos os mesmos que são definidos na Lei-Quadro da Educação Pré-

Escolar (Lei n.º 5/97). No diploma acima referido define-se, ainda, que o Infantário é um estabelecimento de educação que compreende as valências de Creche e Jardim de Infância.

No que diz respeito ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), este não aborda especificamente a EPE. No entanto, reconhece a importância deste nível educativo na formação integral do indivíduo e no desenvolvimento das suas competências pessoais, sociais e cognitivas, reafirmando-se a necessidade de garantir o acesso ao sistema educativo o mais cedo possível, de forma a contribuir para o bem-estar e sucesso das crianças, bem como o acesso a uma educação de infância de qualidade.

Além disso, enfatiza, também, a importância de uma educação inclusiva e de qualidade desde os primeiros anos de vida, como um fator fundamental para o sucesso educativo e para o desenvolvimento pleno das capacidades das crianças ao longo de toda a sua escolaridade. É neste quadro normativo que se insere a EPE e, como tal, as OCEPE, desde 1997 incluindo a sua atualização em 2016 (Silva et al., 2016).

## **2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Como referido anteriormente, foi estabelecido através da Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) que a EPE se destina a crianças com idades entre os 3 anos e a idade de entrada na escolaridade obrigatória. Em consequência disso houve a necessidade de criar *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que são um “conjunto de princípios gerais pedagógicos e organizativos para o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.” (Despacho n.º 9180/2016). Com efeito, é através destas OCEPE, que os Educadores estruturam e planificam as suas atividades educativas com vista ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico das crianças que frequentam esta valência educativa.

As OCEPE estão divididas em três secções, sendo estas: O Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo (que serão abordadas no ponto seguinte) e a Continuidade Educativa e Transições. A secção que diz respeito ao Enquadramento Geral está subdividida em três partes. Esta secção contempla os fundamentos e os princípios educativos da pedagogia para a infância, que têm por objetivo apresentar uma perspetiva de como as crianças podem se desenvolver e aprender. Silva et al. (2016) referem que deve ser considerada a ligação entre o clima relacional e a educação e a intencionalidade educativa tendo em conta a coerência que deve existir entre a observação, a prática, a avaliação e a reflexão. Desta forma, torna-se

possível proporcionar um ambiente estimulante que promova aprendizagens significativas e diversificadas. Nesse sentido, o ambiente educativo deve ser visto como um “contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva et al., 2016, p. 23), em que a interação do grupo, os materiais disponíveis e a distribuição do tempo são determinantes para que as crianças possam escolher, fazer e aprender.

No que diz respeito à Continuidade Educativa e Transições, esta incide sobre a importância de desenvolver as potencialidades de cada criança na EPE, considerando que esta já teve um percurso de desenvolvimento e aprendizagem anterior, seja ele em contexto familiar ou institucional (Creche) e de que forma o docente pode articular esta transição, ou outras, com a transição para o 1.º CEB.

Em relação à transição para o 1.º CEB, da mesma forma que ocorre do meio familiar e Creche e desta para a EPE, para que possa ser positiva, terá de haver um equilíbrio entre a mudança e a continuidade das aprendizagens, de modo que esta nova etapa possa partir dos saberes e capacidades que a criança já possui. Esta mudança pode igualmente implicar, não só o nível de educação/ensino como o de instituição educativa.

De forma a facilitar a transição das crianças para o 1.º CEB, Silva et. al. (2016) propõem várias estratégias para atenuar esta transição, promovendo a articulação entre docentes, o envolvimento das crianças e a participação dos pais/famílias.

No que diz respeito à articulação entre docentes, Silva et. al (2016) defendem que esta deve ser pensada e refletida com a equipa da instituição educativa, desenvolvendo estratégias de forma a facilitar esta transição, nomeadamente na forma como será transmitida a informação sobre as aprendizagens das crianças à família ou outros docentes, de modo a dar continuidade e/ou garantir futuros apoios necessários à aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para tal, a promoção de uma articulação curricular entre os dois níveis de ensino e a análise conjunta dos respetivos currículos é importante para assegurar uma progressão e continuidade das aprendizagens realizadas em âmbito de EPE.

No que concerne ao envolvimento das crianças, Silva et. al (2016) propõem a importância do diálogo com as mesmas sobre o processo de transição, permitindo que estas exponham as suas dúvidas e explicitem as suas expectativas. De igual modo, é importante que a criança seja familiarizada com o novo ambiente educativo de 1.º CEB ou instituição educativa onde irá frequentar o 1.º CEB, no caso de mudança. Esta familiarização pode ser proporcionada por visitas conjuntas, atividades entre as crianças dos dois níveis de ensino, atividades de apresentação de projetos, entre outras.

Em relação à participação dos pais/famílias, é importante que estes tenham um papel ativo no momento de transição para o 1.º CEB, da mesma forma que tiveram na transição do meio familiar para a EPE e/ou Creche.

É fundamental que os pais/famílias recebam informações, tanto de forma individual como coletiva, sobre as instituições educativas para onde as crianças irão transitar e as opções disponíveis, de maneira a esclarecer as possíveis dúvidas e permitir o apoio mútuo durante o processo de transição.

A comunicação feita a cada família sobre o acompanhamento contínuo e a partilha regular das avaliações do progresso das aprendizagens das crianças pode ser complementada com um relatório final sobre as aprendizagens da criança, que posteriormente pode ser entregue ao docente que acompanhará a criança no 1.º CEB, permitindo, assim, que os pais/família assumam o papel de mediadores deste processo de transição.

### ***2.1.1. Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar***

Segundo Silva et al. (2016), as Áreas de Conteúdo na EPE são “âmbitos de saber” (p. 31) que abrangem variadas formas de aprendizagem, integrando conhecimentos, atitudes, disposições e saberes-fazer, com o propósito de proporcionar às crianças aprendizagens com sentido, promotoras de atitudes positivas e criando vontade de continuar a aprender, assim como de serem bem-sucedidas na aprendizagem ao longo da vida.

Nas OCEPE constam três Áreas de Conteúdo, a saber: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo.

A Área de Formação Pessoal e Social “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.” (Silva et al., 2016, p. 6).

A Área de Expressão e Comunicação é entendida como a área que “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 6). Esta Área integra quatro domínios, sendo estes: o Domínio da Educação Física; o Domínio da Educação Artística; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; e o Domínio da Matemática.

O Domínio da Educação Física tem como intuito desenvolver a capacidade motora das crianças, fazendo com que tomem consciência do seu corpo.

No Domínio da Educação Artística prevê-se a aprendizagem de várias formas de expressão pelas quais as crianças podem se expressar artisticamente para comunicar, representar e compreender o mundo ao seu redor. Este domínio está subdividido em quatro subdomínios: as artes visuais; o jogo dramático/teatro: a música e dança. No âmbito do subdomínio das artes visuais, as crianças devem desenvolver as suas competências expressivas e criativas através de experimentações e criações artísticas mediante e diversas formas de expressão. No que concerne ao subdomínio do jogo dramático/teatro, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades para apreciar, inventar e representar peças teatrais, permitindo que estas criem situações imaginárias que estimulam a sua criatividade e imaginação. No que concerne ao subdomínio da música, deve-se facilitar a aprendizagem da associação da audição com a interpretação e a criação/recriação musical. Deve-se, igualmente, explorar as características dos sons e desenvolver o gosto musical diversificado, transmitindo a importância cultural e social da música na construção da identidade da criança. Por fim, no âmbito do subdomínio da dança, esta desempenha um papel significativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pois estas aprendem a expressar os seus sentimentos em relação à música. Além disso, a dança promove o desenvolvimento motor, pessoal e emocional, permitindo, assim, que as crianças explorem a sua criatividade através do movimento.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita temos como objetivo desenvolver a linguagem oral, sendo esta vista como um instrumento de expressão e comunicação, cabendo ao Educador de Infância a tarefa de facilitar o contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais de aprendizagem, associadas ao quotidiano das crianças.

Por último, no Domínio da Matemática, define-se como objetivo principal auxiliar e mostrar que a matemática é essencial na estruturação do pensamento, pois através da construção de conceitos matemáticos e compreensão das relações entre eles, permite-se à criança dar sentido, conhecer e representar o mundo onde está inserida.

No que respeita à Área de Conhecimento do Mundo, nesta área pretende-se sensibilizar para as diversas ciências, sejam estas sociais ou naturais, que permitem à criança entender melhor o mundo que a rodeia e relacionar, aprofundar e comunicar o conhecimento que já possui. No âmbito desta área, a criança deve desenvolver atitudes relacionais, de cuidados a ter consigo mesmo, consciência ambiental e sustentabilidade, respeito pela sua cultura e a dos outros, conduzindo-a ao “exercício de uma cidadania consciente face aos

efeitos da atividade humana sobre o património natural, cultural e paisagístico.” (Silva et al., 2016, p. 85).

## **2.2. Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

Uma vez que a minha Prática Pedagógica I (PP I), realizada na valência da EPE, incidiu, maioritariamente, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, torna-se pertinente analisar o que nas OCEPE se preconiza para este domínio.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita está relacionado com o desenvolvimento da linguagem oral e introdução à escrita, destacando a importância de perceber estas duas vertentes, não só pela sua inter-relação, mas também pela sua complementaridade, sendo fundamentais na EPE, como instrumentos de expressão e comunicação (Silva et al., 2016). Considerando o que foi referido no ponto anterior sobre as Áreas de Conteúdo, no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, podemos dividi-lo em dois subdomínios, a Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita.

No que concerne à Linguagem Oral, Silva et al. (2016), defendem que o desenvolvimento da linguagem oral é fundamental na EPE. Tendo em conta que a linguagem oral é o central na comunicação com os outros, assume-se que a aprendizagem e exploração a ela associadas permite o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, da cognição. Desta forma, a EPE deve possibilitar a ampliação gradual das competências de assimilação e produção linguística, proporcionando momentos e contextos educacionais e de aprendizagem adequados, privilegiando a interação entre a criança e o Educador, com outras crianças e com outros adultos. Segundo Silva et al. (2016), o Educador de Infância deve conceber um clima de comunicação favorável à criança, escutando e valorizando as suas contribuições comunicacionais e de expressão e, através do modo como fala e se exprime, deve ser visto pela criança como um modelo a seguir.

Visto que o desenvolvimento da linguagem é muito complexo, Silva et al. (2016) sugerem que consideremos que a Linguagem Oral é constituída por duas grandes componentes na aquisição da linguagem: a comunicação oral e a consciência linguística.

A comunicação oral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento linguístico da criança, permitindo-lhe apropriar-se gradualmente das diferentes funções da linguagem e adaptar a sua comunicação a diferentes ocasiões.

Desta forma, é importante que o Educador de Infância proporcione oportunidades de aprendizagem que provoquem o diálogo e a partilha de ideias e experiências entre as crianças, baseadas em vivências comuns. Além disso, cabe ao Educador de Infância aumentar intencionalmente os momentos de comunicação, em diferentes contextos e recorrendo à intervenção de variados interlocutores, de forma a promover aprendizagens no âmbito da compreensão das mensagens orais e utilização da linguagem oral em contexto, com o intuito da criança ser capaz de comunicar de forma eficaz e adequada (Silva et al., 2016).

De acordo com as referidas autoras, a consciência linguística refere-se à capacidade de explorar a linguagem de forma lúdica. Atividades pedagógicas com rimas, lengalengas, trava-línguas e adivinhas, que são elementos presentes na nossa tradição cultural, permitem o desenvolvimento da consciência linguística. Igualmente, a exploração de obras poéticas permite a descoberta e a tomada de consciência da língua, pois esta permite que a criança, para além de aprender que a linguagem é um meio de comunicação, compreende-a como um objeto de reflexão.

Podemos dizer que a consciência linguística está dividida em três dimensões: a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática. Segundo Silva et al. (2016), a consciência fonológica refere-se à competência de reconhecer e manipular componentes sonoras de diferentes dimensões que fazem parte das palavras, como por exemplo, as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. Essa consciência é importante para o processo de aprendizagem da leitura, pois está relacionada com a análise da oralidade, que é fundamental para a codificação da escrita.

No que diz respeito à consciência da palavra, esta envolve a compreensão da palavra como elemento integrante de uma frase. Segundo Silva et al. (2016), é possível observar esta consciência quando a criança consegue isolar e identificar quantas palavras compõem uma frase ou quando compreende que uma palavra é diferente do seu referente.

Por sua vez, a consciência sintática diz respeito à compreensão das regras da organização gramatical das frases. Esta competência torna-se evidente quando a criança consegue reconhecer que a frase está, ou não, incoerente e, eventualmente, retificá-la, esclarecendo as razões para tal correção.

Relativamente ao subdomínio da Abordagem à Escrita, segundo Silva et al. (2016), é essencial partir dos conhecimentos prévios da criança, permitindo, desse modo, o contacto com a utilidade da leitura e da escrita, considerando os seus diferentes propósitos, mesmo quando a criança ainda não tem competências formais nesses aspetos. A exposição da criança a diferentes tipos de texto, sejam eles escritos manualmente ou impressos, auxilia o

reconhecimento das variadas formas que as letras podem ser representadas e a possibilidade de identificar algumas palavras ou pequenas frases, sendo estes os passos que gradualmente levarão a criança à aquisição da escrita. Durante esse processo, os livros desempenham um papel central e fundamental, atuando como um ponto de partida essencial para o desenvolvimento das competências de leitura e a familiarização da criança com a escrita.

O envolvimento das crianças em situações de leitura e escrita podem ser divididas em três elementos principais: a funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto; o reconhecimento das convenções de escrita; e o prazer e motivação para ler e escrever.

A funcionalidade da linguagem escrita e a sua utilização em contexto são aspetos importantes para que as crianças compreendam a necessidade e as funções da leitura e da escrita, sendo que este reconhecimento inicial proporcionará benefícios posteriores na aprendizagem e desempenho das crianças nestas vertentes. Desta forma, o Educador de Infância deve facilitar o contato com diversos tipos de texto escrito que permitam à criança a compreensão da importância da leitura e da escrita em diferentes situações.

Relativamente à identificação de convenções da escrita, esta é uma dimensão igualmente importante no processo de aprendizagem, visto que, desde cedo, as crianças conseguem distinguir a escrita do desenho. Embora consigam fazer esta distinção, só mais tarde é que se apercebem que nem sempre um conjunto de várias letras forma uma palavra. Segundo Silva et al. (2016), as crianças reconhecem que o desenho e a escrita são formas de expressão e comunicação que frequentemente estão associadas e que a aprendizagem da escrita envolve, num primeiro momento, a imitação do código escrito, através de tentativas de imitação das letras. Por isso, o Educador de Infância, desde cedo, deve criar um ambiente educativo propício para a familiarização do código escrito e valorizar o interesse que as crianças mostram em reproduzir palavras, como o seu próprio nome ou o de outros. Esta valorização e o estímulo por parte do Educador de Infância às tentativas de escrita da criança são essenciais neste processo de aprendizagem, bem como a utilização de estratégias de compreensão dos diferentes propósitos do código escrito, mediante a escrita de mensagens ou listagens e opiniões, o que faz com que a criança compreenda aquilo que é dito também pode ser escrito e, ainda, que a escrita permite recordar o que foi dito e vivenciado, embora com regras específicas do código escrito.

Por fim, outra etapa fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita é o desenvolvimento do prazer e motivação para ler e escrever. Segundo Silva et al. (2016), quando as crianças percebem a importância da aprendizagem destas duas atividades, envolvem-se de forma mais significativa no processo de leitura e escrita. Por isso, é

fundamental que o Educador de Infância crie ambientes prazerosos e motivadores que promovam o envolvimento das crianças com a leitura e a escrita, o que propiciará o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à aprendizagem da linguagem escrita. Esta motivação pode ser despertada pelo Educador, por exemplo, no ato de contar histórias. O conto de histórias na Educação de Infância tem um papel importante na estimulação da curiosidade, da imaginação e da construção de ideias, podendo servir como mote para a aprendizagem, descoberta e compreensão do mundo. Deste modo, o Educador de Infância deve dar especial atenção e ter intencionalidade educativa quando escolhe uma história para contar e abordar com as crianças pois, através da história, pode transmitir aprendizagens, atitudes, valores e sentimentos, que ajudarão na formação das crianças.

### ***2.2.1. Desenvolvimento da Oralidade no Processo de Aprendizagem e Abordagem à Leitura e à Escrita***

Considerando o que foi referido no ponto anterior que aborda a Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita das OCEPE, segundo Silva et al. (2016) “o desenvolvimento da linguagem oral tem uma importância fundamental na educação pré-escolar” (p. 60). Quando as crianças chegam ao jardim de infância por volta dos 3 anos, estas já trazem consigo distintas vivências sociais e culturais e diferentes conhecimentos que determinam as suas atitudes e as suas aprendizagens. A construção da linguagem é um processo complexo, em que a criança adquire competências através da interação com os outros, seja da comunidade onde está inserida ou da sua língua materna, absorvendo indiretamente normas e conhecimentos sobre a mesma. Assim, os contextos ambientais em que a criança está inserida implicam diretamente esta aprendizagem. Se a criança estiver inserida em ambientes linguisticamente estimulantes e exposta a experiências enriquecedoras, tem uma maior possibilidade de se desenvolver a nível cognitivo, linguístico e emocional. Em contrapartida, se a criança estiver inserida num contexto pouco estimulante e com acesso a uma linguagem informal restrita, esta apresentará limitações no seu desenvolvimento linguístico e cognitivo.

Segundo a teoria de Piaget, é através da ação e da interação com o meio que se adquire o conhecimento. No que respeita à aprendizagem da leitura e escrita, este conhecimento só será adquirido em conformidade com a atividade do indivíduo e, por isso, não dependerá somente do meio exterior.

Antes da aprendizagem da leitura, segundo Martins (2019), a criança já conhece muitas palavras na sua forma fonológica e os significados a elas atribuídos. É com a aprendizagem da leitura que a criança aprende a associar a forma ortográfica a cada grafema. Dado isto, e como defende Alegria (2006), podemos afirmar que os mecanismos ortográficos resultam dos exercícios fonológicos da leitura.

Ferreiro e Teberosky (1986) e Jolibert (1991) afirmam que a aprendizagem da escrita não se inicia somente com a entrada da criança no ambiente escolar, mas muito antes, pois esta já é capaz de relacionar a linguagem escrita presente no material impresso no mundo que a rodeia, possuindo assim um conhecimento generalizado de conceitos e de representações sobre a tarefa de ler.

Acrescem as atividades familiares e as experiências escolares essenciais para moldar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, pois o “interesse pela linguagem escrita varia em função da qualidade, da frequência e do valor das atividades de leitura e de escrita, desenvolvidas pelos que convivem mais directamente com as crianças.” (Martins & Niza, 2014, p. 38).

Por seu turno Rebelo e Diniz (1998) afirmam que na EPE o contacto com o livro pode desencadear variadas e relevantes aprendizagens. Cruz (2011) também refere que “as histórias, para além de educarem, ampliam o vocabulário e as formas linguísticas de variantes e estruturas mais complexas, que as crianças, gradualmente, assimilam durante as narrativas.” (p. 35). Desta forma, a criança ao recontar uma história que ouviu, ainda que orientada no reconto de modo a recordar todos os detalhes impactantes da história, demonstra que compreendeu a sequência da narrativa e, segundo Zanotto (2003) citado por Cruz (2011), desenvolve a estrutura interna da linguagem.

Para além da leitura de histórias, é essencial que desde cedo se escreva e leia com as crianças diversos tipos de textos para que elas possam de forma gradual descobrir a sua utilidade, funções e características.

Santos (2000) define que existem dois momentos no processo de leitura, sendo estes a decifração de símbolos gráficos e a captação de um significado ou de uma mensagem numa preposição ou num texto. Segundo Rebelo (1991) mencionado por Santos (2000), estes dois momentos, correspondem, então, a dois níveis de leitura: a leitura elementar e a leitura de compreensão. A leitura elementar é o nível de descodificação, são as técnicas de reconhecimento e distinção visual dos grafemas, da sua transformação em fonemas, da composição de palavras e da respetiva identificação. Quer no domínio do processo, quer do ponto de vista da aprendizagem, a leitura elementar antecede a leitura de compreensão.

Assim, a leitura elementar constitui uma leitura de iniciação cujo objetivo é atingir um automatismo que permita a captação da mensagem. No que diz respeito à leitura de compreensão, o leitor decifra o significado das palavras e das frases para entender a sua importância dentro do contexto geral do texto (Santos, 2000).

Segundo este mesmo autor, a leitura requer processos mentais associados à compreensão dos elementos essenciais do texto que dependem do desenvolvimento linguístico e cognitivo do leitor, ou seja, para compreender o que se lê é necessário dominar um vocabulário e estar familiarizado com a estrutura do texto.

Desta forma, o desenvolvimento da linguagem da criança tem consequências ao nível do desenvolvimento da leitura, pois quando a criança demonstra boas competências a nível da oralidade, está mais preparada para estabelecer uma relação entre as linguagens oral e escrita e compreender o sentido dos textos (Santos, 2000).

De acordo com Viana e Teixeira (2002), em qualquer outra aprendizagem, a fase inicial de aquisição de uma competência pressupõe, em primeiro lugar, a percepção da sua natureza e estrutura. Ou seja, quanto melhor as crianças compreenderem a finalidade comunicativa da linguagem escrita e quanto mais clara for a conceção da função simbólica da escrita, melhor será a compreensão dos processos de descodificação e codificação que relacionam a linguagem escrita com a linguagem falada. Por outro lado, mais avançado será o desenvolvimento dos conceitos linguísticos ligados à escrita e à leitura e maior o domínio da terminologia técnica para as unidades abstratas da linguagem.

### **2.3. Modelos Curriculares para a Educação de Infância**

Os modelos curriculares para a Educação de Infância são abordagens pedagógicas desenvolvidas para guiar a educação das crianças em idades de Creche e Pré-Escolar (geralmente dos 0 aos 6 anos). Estes modelos são gizados tendo em conta as características específicas da faixa etária, incluindo o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico da criança. De entre os vários modelos que existem, destaco a Pedagogia em Participação, o *High-Scope*, *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (também conhecido como MEM) por serem aqueles com os quais me aproximei na minha prática pedagógica em estágio.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), os “objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na

experiência contínua e interativa.” (p.28) A Pedagogia em Participação consiste essencialmente na “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 29), isto é, neste contexto, as crianças e os adultos, através do pensar, fazer e refletir conjunto, desenvolvem atividades e projetos que sustentam a aprendizagem e a construção do saber.

Este modelo pedagógico situa-se no nível do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a participação das crianças guiada pelo Educador. Para tal, o Educador, através de uma planificação cuidada e reflexiva, é responsável por criar espaços e tempos pedagógicos que permitam desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, os saberes e as culturas das crianças, em diálogo com os saberes e culturas dos adultos. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), neste modelo pedagógico o Educador tem o papel de “organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar a criança para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura.” (p. 32)

O modelo *High-Scope* é um modelo pedagógico que se foca no envolvimento ativo da criança na sua própria aprendizagem e tem por objetivo promover o desenvolvimento de competências de resolução de problemas, comunicação e pensamento crítico através de atividades práticas e interativas. Este modelo foi fundado por David Weikart em 1970, influenciado pela teoria da aprendizagem de Jean Piaget.

O modelo *High Scope* favorece a iniciativa da criança na aprendizagem ativa, o desenvolvimento de uma rotina pedagógica que envolve as brincadeiras livres, momentos de pequenos grupos e grande grupo, momentos de planeamento, trabalho, arrumação, revisão, reflexão e partilha, lanches e brincadeiras no exterior e, ainda, momento de descanso. A aprendizagem privilegiada por este modelo depende sobretudo do tipo de interação entre o adulto e a criança e da sua qualidade. Desta forma, o Educador deve ter em conta a seleção dos materiais a utilizar, organizando-os no espaço de forma perceptível e acessível às crianças; preparar o contexto de aprendizagem, considerando as necessidades e desenvolvimento e aprendizagem do grupo e de cada criança; organizar os tempos de experimentação ou experiências chave; criar uma rotina diária que permita uma gestão da qualidade do tempo com experiências educacionais ricas e positivas e, por fim, realizar a avaliação do processo de aprendizagem através da observação atenta dos comportamentos e atitudes das crianças.

O modelo *Reggio Emilia* surgiu num infantário construído através da cooperação entre famílias após a segunda guerra mundial, na cidade italiana de Reggio Emilia. Foi

desenvolvido pelo educador Loris Malaguzzi, que se interessou pelo projeto e desenhou o modelo pedagógico influenciado pelas teorias de Dewey, Vygotsky, Piaget, Gardner, entre outros. Ao longo dos anos foi influenciado por novas teorias e ideias, surgidas do constante debate e reflexão entre os vários profissionais de educação, quer italianos, quer de outras nacionalidades.

Este modelo surgiu do interesse em criar um ambiente agradável e familiar que transmitisse conforto a todos os intervenientes da ação educativa, tendo como princípio a cooperação entre a instituição de educação, a família e a comunidade. Neste modelo pedagógico a criança é “conceptualizada como ativa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interações e relações que estabelece com o outro” (Lino, 2013, p.118), destacando-se como um dos três protagonistas, em conjunto com os docentes e os pais, no processo educativo. Segundo Lino (2013) a criança não é vista como um ser individual, mas sim integrada “numa rede de relações e interações com outras crianças, com os professores, com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (p. 118).

As principais características deste modelo pedagógico decorrem das expressões considerando as múltiplas linguagens simbólicas da criança; a especial atenção e cuidado dado à organização do ambiente físico, que é visto como o terceiro educador que sustenta e apoia as relações entre os já referidos três protagonistas do processo educativo e o desenvolvimento de trabalhos de projeto. A nível dos espaços e dos materiais, estes são cuidadosamente organizados e pensados de forma a permitir um ambiente favorável à aprendizagem e bem-estar das crianças. Os espaços são organizados em torno de espaços comuns, sendo estes a *piazza* central, onde se encontra a área do faz-de-conta, a área da expressão dramática, espelhos, materiais de construção, plantas e animais; o atelier, que funciona como um estúdio de artes visuais e gráficas, no qual com o auxílio de um artista plástico, a criança pode explorar várias técnicas de expressão e manipulação de materiais, utilizando as “cem linguagens”, educando-a para a sensibilidade estética; uma biblioteca onde as crianças têm acesso a livros de histórias, enciclopédias e computadores; uma sala de música com grande variedade de instrumentos; e um arquivo onde é guardado o correio, a documentação dos trabalhos de projeto e das experiências que as crianças e os adultos realizaram.

No que diz respeito ao espaço exterior, este é cuidadosamente planeado de forma a respeitar “as características naturais, com zonas de sombra, de solo irregular e terreno uniforme, zonas com água e com areia e outros materiais que permitem realizar uma

diversidade de experiências.” (p. 121). Neste espaço também existem estruturas para brincar e realizar atividades específicas tais como: baloiçar, escorregar, trepar, saltar, ultrapassar obstáculos, entre outras.

Na PP I tive a oportunidade de estagiar com uma Educadora Cooperante que se inspirava no Movimento da Escola Moderna (MEM) na sua prática. Segundo Niza (2013), o MEM “assenta num Projeto Democrático de autoformação cooperada de docentes” (p. 142). Este Movimento Pedagógico português foi fundado em 1966 e consiste numa “aprendizagem assente no ensaio e erro” que tem por base “uma perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” e que centra a sua ação pedagógica na “comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas entre alunos” (Niza, 2013, p. 142). O modelo do MEM tem como características o respeito pelo ritmo individual da criança, reconhecendo que cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e aprendizagem, e que o currículo deve ser adaptado para atender às necessidades individuais das crianças, promovendo a sua autonomia e interesse. Para tal Niza (2013) defende que:

os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural. (p. 144)

A aprendizagem é feita por meio de processos de cooperação e interajuda, sustentada pelo mote “todos ensinam e todos aprendem”, enfatizando a aprendizagem através da experimentação e da vivência direta, onde as crianças são encorajadas a explorar o mundo ao seu redor, manipular materiais, fazer perguntas e procurar respostas. Outra das características deste modelo pedagógico consiste na negociação progressiva, no planeamento conjunto, na partilha de responsabilidades, bem como na regulação/avaliação. Os pressupostos deste processo educativo é a necessidade de manter um clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias. Nesta linha de pensamento, o Educador desempenha o papel de ouvinte, registando as mensagens das crianças, estimulando a sua comunicação, as produções técnicas e artísticas. Aquele deve, ainda, providenciar tempo lúdico para atividades exploratórias, seja de ideias, dos materiais ou dos documentos, para que as crianças se possam questionar sobre os assuntos e que suscitem projetos de pesquisa e investigação autopropostos ou desencadeados pelo Educador.

## Capítulo 3 | O 1.º Ciclo do Ensino Básico

---

### 3.1. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A organização curricular do 1.º CEB em Portugal é estabelecida pelo Ministério da Educação para proporcionar uma educação sólida e integrada para todas as crianças entre aproximadamente os 6 e os 10 anos de idade, abrangendo os quatro primeiros anos de escolaridade (do 1.º ao 4.º ano). Este ciclo de ensino segue normas e diretrizes estabelecidas por documentos de referência e pela legislação em vigor. Nos próximos pontos, apresentarei os principais fundamentos.

#### *3.1.1. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*

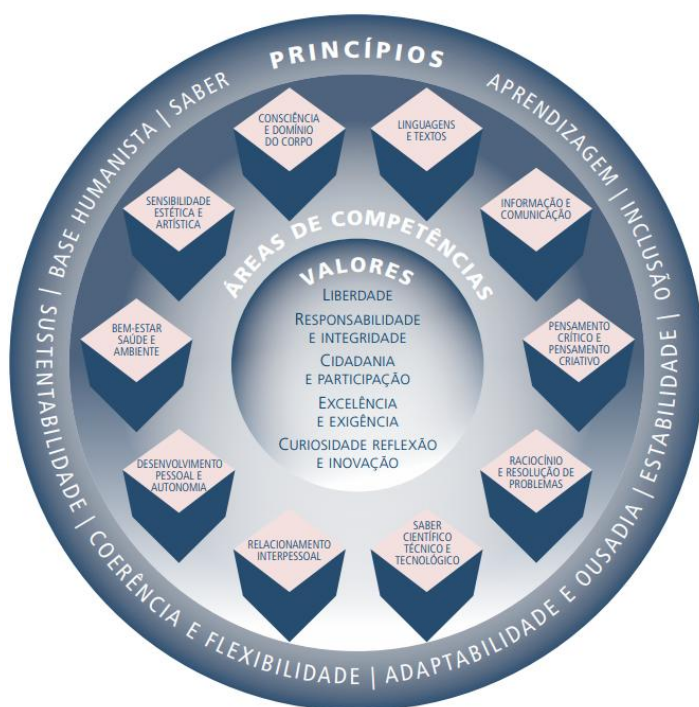
O PASEO é um documento oficial do Ministério da Educação que define as competências, valores, conhecimentos, capacidades e atitudes que se espera que os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade obrigatória, servindo de referência para a organização curricular e as práticas pedagógicas, visando formar cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e preparados para a vida em sociedade e no mundo do trabalho. Este é um documento abrangente, pois respeita o caráter inclusivo (através das acomodações curriculares propostas pelo Decreto-Lei 54/2018), multifacetado e transversal, pois pressupõe que cada área curricular contribua para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no documento.

O PASEO é uma referência que auxilia na organização de todo o sistema educativo e, por isso, estabelece uma ligação com outros documentos legais em vigor, como por exemplo as Aprendizagens Essenciais (AE), que são o conjunto comum de conhecimentos indispensáveis a adquirir, que estão interligados com as capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente, consoante os descritores do PASEO.

Este documento está estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências. O principal objetivo deste documento é promover uma formação integral, que não inclua apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento social, emocional e ético dos aprendizes, sendo que as áreas de competência agregam a combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes, em simultâneo. Na Figura 2 podemos observar o esquema conceptual do PASEO.

**Figura 2**

*Esquema concetual do PASEO.*



Nota: Retirado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

### **3.1.2. As Aprendizagens Essenciais (AE)**

As AE são documentos de orientação curricular base que elencam o conjunto de conhecimentos e aprendizagem base a adquirir, onde estão especificados os conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais e obrigatórios que os aprendizes devem atingir em cada componente curricular e em cada ano de escolaridade, em concordância com o estipulado no PASEO.

As AE são importantes para garantir a qualidade e a uniformidade do ensino e fornecem uma base curricular clara que auxilia os docentes no planeamento das aulas, na organização do currículo e na avaliação das aprendizagens. Desta forma, é possível assegurar, de uma forma mais eficaz, que todos os aprendizes terão acesso a uma educação equitativa e de qualidade. Por estarem definidas por objetivos e terem um carácter abrangente, as AE possibilitam a promoção de abordagens interdisciplinares entre diferentes áreas do conhecimento e possibilita, ainda, a integração de temas transversais concomitantemente com outras componentes curriculares.

Nas AE de cada componente curricular também são sugeridas ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO, com exemplos de ações a desenvolver tendo em conta os conhecimentos, capacidades e conteúdos a abordar.

### ***3.1.3. Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho***

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho estabelece os princípios e as normas para a educação inclusiva em Portugal, promovendo a inclusão de todos os aprendizes, independentemente das suas condições pessoais e sociais, fornecendo um quadro legal e operacional para a implementação de práticas educativas que promovam a inclusão, com o objetivo de assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso de todos. Com isso, reconhece-se e valoriza-se a diversidade de cada aprendiz, adotando abordagens pedagógicas que respondam às suas necessidades individuais.

No referido DL estão elencadas as estratégias e opções metodológicas a serem adotadas neste âmbito, que assentam num desenho universal para a aprendizagem e abordagem multinível no acesso ao currículo. A implementação de um modelo de intervenção multinível inclui a criação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, podendo estas ser universais, seletivas ou adicionais, tendo em conta e adaptadas às necessidades específicas dos alunos.

As medidas universais são direcionadas a todos os alunos, com o propósito de melhorar a sua participação e aprendizagem, utilizando, para tal, estratégias pedagógicas diferenciadas e acomodações curriculares para promover o desenvolvimento pessoal, interpessoal e social. As medidas seletivas são implementadas para atender às necessidades de apoio à aprendizagem que não são supridas pelas medidas universais, incluindo a criação de percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e tutorias. As medidas adicionais são destinadas a enfrentar dificuldades graves e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, e envolvem adaptações curriculares significativas, planos individuais de transição e suporte de técnicos especializados.

Para que seja implementado um apoio à aprendizagem e à inclusão, são necessários recursos específicos, sendo estes humanos, organizacionais e comunitários. Os recursos humanos abrangem os docentes de educação especial, técnicos especializados e assistentes operacionais com formação específica. No que diz respeito aos recursos organizacionais, estão integrados os estabelecimentos de referência para diferentes condições específicas de

necessidades, centros de apoio à aprendizagem e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que consiste numa equipa constituída em cada escola com elementos permanentes e elementos variáveis que tem como objetivo, segundo o disposto no Decreto-Lei n.º 54/2018, Art. 12.º, ponto 8:

- a) Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b) Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c) Acompanhar e monitorizar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem;
- d) Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e) Elaborar o relatório técnico-pedagógico previsto no artigo 21.º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24.º e 25.º;
- f) Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem. (pp. 2922-2923)

#### ***3.1.4. Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho***

O Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário em Portugal, bem como os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens e a organização curricular. Este DL é um marco importante na definição das políticas educativas e curriculares, promovendo a flexibilidade, a autonomia das escolas e a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, como forma de promover o sucesso educativo.

Uma das principais metas do DL é a promoção de uma escola inclusiva e equitativa, capaz de proporcionar melhores aprendizagens para todos os alunos. Para isso, é fundamental que as escolas disponham de autonomia para desenvolver um currículo adequado aos contextos específicos e às necessidades de cada aluno, garantindo assim a realização de aprendizagens significativas. Acresce a gestão flexível das matrizes curriculares-base que permite que estas sejam ajustadas às opções curriculares de cada escola.

Neste DL é institucionalizado e alargado o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). O PAFC surgiu em 2017 através do Despacho n.º 5908/2017 como projeto-piloto com o intuito de proferir às escolas e aos docentes a hipótese de uma gestão mais flexível do currículo considerando os seus contextos e especificidades. Segundo Cosme (2018) esta autonomia confere aos estabelecimentos de ensino e aos docentes a possibilidade de adotarem formas de organizar os espaços e os tempos de trabalho de forma mais pertinente

com vista a desenvolver atividades e estratégias com a finalidade de garantir a qualidade das aprendizagens e desenvolvimento das competências dos aprendizes “através da criação das condições que potenciem a auto e a heterorreflexão dos alunos sobre os seus desempenhos académicos, relacionais, sociais ou éticos” (Cosme, 2018, p. 11) e que “possa contribuir para ampliar a possibilidade de aprendizagem dos alunos, exponenciar os significados da mesma, otimizar os procedimentos ou rentabilizar o tempo disponível de trabalho” (Cosme, 2018, p.16).

No que concerne a matriz curricular do 1.º CEB, esta tem como componentes curriculares o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Físico-Motora, o Apoio ao Estudo, a Cidadania e Desenvolvimento, TIC e o Inglês. As cargas horárias semanais destas várias componentes do currículo variam consoante o ano de escolaridade em que o aluno se encontra, sendo importante o equilíbrio entre as diferentes componentes do currículo de forma a garantir uma formação integral.

A matriz curricular do 1.º CEB que podemos ver na Figura 3 constitui-se como um instrumento base de referência, que integra a carga horária semanal em horas das várias componentes do currículo, com vista ao desenvolvimento do PASEO. Neste sentido, a redistribuição dos tempos semanalmente fixados para cada componente do currículo deve ser feita pelo docente, à luz da autonomia e flexibilidade curricular, de uma forma fundamentada na necessidade de cada instituição educativa encontrar respostas pedagógicas adequadas ao contexto da comunidade educativa.

### Figura 3

Matriz curricular base do 1.º CEB.

Componentes de currículo	Carga horária semanal (b)	
	(horas)	
	1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	7	7
Matemática	7	7
Estudo do Meio	3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)	5	5
Educação Física (c)		
Apoio ao Estudo (d)	3	1
Oferta Complementar (e)		
Inglês	--	2
Total (g)	25	25
Educação Moral e Religiosa (h)	1	1

Nota: Retirado do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Os princípios orientadores do referido DL incluem a promoção de uma melhoria da qualidade do ensino, de modo que todos os alunos consigam desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no PASEO. Além disso, o exercício da autonomia curricular possibilita que cada escola adeque as suas opções curriculares aos seus contextos específicos. Uma escola inclusiva é garantida pela eliminação de obstáculos no acesso ao currículo e às aprendizagens, através de uma abordagem multinível.

A finalidade do Decreto-Lei n.º 55/2018 é assegurar o acesso ao currículo por todos os alunos, num quadro de igualdade de oportunidades. Neste normativo, as AE são estabelecidas como a orientação curricular base para o planeamento, a realização e a avaliação das aprendizagens.

No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, esta é feita em duas modalidades, sendo estas: a avaliação contínua e formativa, que se concentram no desenvolvimento das competências dos alunos e no acompanhamento do seu progresso. Acresce a avaliação sumativa, que certifica as aprendizagens.

### ***3.1.5. Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M***

O Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M de 29 de julho adapta à RAM os regimes constantes no Decreto-Lei 54/2018 e o Decreto-Lei 55/2018, mencionados anteriormente, que estabelecem os princípios e normas que garantem a inclusão e estabelecem um currículo para os ensinos básico e secundário, respetivamente. Com esta adaptação regional “consolida-se o reconhecimento e o reforço da importância da autonomia pedagógica e organizativa” que qualifica os estabelecimentos de educação e ensino da RAM como “parceiros ativos do sistema e com responsabilidades na tomada de decisões curriculares” (p. 7).

## **3.2. Aprendizagem Significativa**

Ausubel e seus colaboradores (Ausubel et al., 1980; Ausubel, 2003) propõem uma teoria de aprendizagem que tem como intuito lançar as bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados e, desse modo, apontar caminhos para a elaboração de estratégias de ensino/aprendizagem que facilitem a aprendizagem significativa.

Segundo eles, para haver aprendizagem significativa são imprescindíveis duas condições. Em primeiro lugar, o aluno necessita ter uma disposição para aprender; se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literal, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo educativo/escolar a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem de ser lógico e psicologicamente significativo para o aprendiz; o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é a experiência que cada indivíduo tem. Assim, cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

Efetivamente, a aprendizagem significativa tem proveitos notáveis, tanto do ponto de vista do desenvolvimento da estrutura cognitiva do aprendiz, como do ponto de vista da memória posterior e da sua utilização para experienciar novas aprendizagens, fatores que a caracterizam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os aprendizes. Ademais, e de acordo com Ausubel (2003), pode-se conseguir a aprendizagem significativa, tanto por meio da descoberta, como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como a dimensão da aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem educativa/escolar e do delineamento do ensino e aprendizagem. Contudo, e em relação a essa segunda dimensão, Ausubel destaca como são relevantes, pelo tipo peculiar de conhecimento que pretende transmitir, a educação formal e, pelas próprias finalidades que possui, a aprendizagem significativa por percepção verbal.

Segundo a teoria da aprendizagem de Ausubel, na aprendizagem significativa há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorizada. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo que a informação original seja esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”, para dizer de outra maneira. A explicação dessas vantagens está nos processos específicos por meio dos quais se produz a aprendizagem significativa onde se implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aprendiz e o conteúdo da nova aprendizagem. Essa interação traduz-se em um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial, como do novo conteúdo que é preciso aprender, constituindo-se como o núcleo da aprendizagem significativa, o que é crucial para entender as propriedades e a potencialidade da mesma.

### 3.3. Aprendizagem Cooperativa

Lopes e Silva (2009) definem a cooperação como uma forma de atuação conjunta para atingir metas comuns de forma a obter benefícios mútuos. A aprendizagem cooperativa tem como vantagem a partilha do saber intuitivo, adotando uma visão social do processo de aprendizagem.

Kaye (1991) refere que a aprendizagem cooperativa se resume a seis elementos essenciais, sendo estes: a noção de que a aprendizagem é um processo inerentemente individual influenciada por fatores extrínsecos, como a interação em grupo e interpessoal; o processo social inerente às interações que geram reestruturação e transformação do conhecimento individual- implica interação e trocas entre pares e intercâmbio de papéis; a noção de que a cooperação assume que “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, ou seja, trabalhar cooperativamente gera resultados superiores à aprendizagem solitária- nem sempre as tentativas de aprendizagem cooperativa resultam; e que praticar a aprendizagem cooperativa não é sinónimo de aprender em grupo, mas sim a possibilidade de aprender contando com outras pessoas, para auxiliar a aprendizagem num ambiente não competitivo (Lopes & Silva, 2009, p. 4).

Slavin (1995), referido por Lopes e Silva (2009), considera que existem perspetivas que são responsáveis por explicar os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa, sendo estas as perspetivas de motivação, em que os alunos se focam na gratificação sob a qual atuam, ou seja, “é criada uma situação, onde os membros do grupo só conseguem realizar objectivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido. Desta forma, cada membro do grupo deve ajudar os outros e incentivá-los a esforçarem-se ao máximo.” (p. 5); as perspetivas de coesão social, em que o grupo une-se e os alunos entrem-se porque desejam o seu sucesso e, por fim, as perspetivas cognitivas, que afirmam que as interações dos alunos, só por si, melhoram a aprendizagem por razões relacionadas com os seus processos mentais.

Lopes e Silva (2009) mencionam que esta última perspetiva divide-se em duas outras perspetivas, a perspetiva do desenvolvimento cognitivo, que se fundamenta na teoria de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vygotsky (1984) e nos estudos de Piaget que defende que a interação entre os aprendizes, “em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio ou mestria em relação a conceitos fundamentais” (p. 5), e na perspetiva de elaboração, na qual os autores defendem que “para aprender, o sujeito deve estar envolvido em algum tipo de reestruturação

cognitiva ou elaboração”, sendo que um dos meios mais eficazes é dos aprendizes explicarem para outro sujeito os conceitos, no sentido em que “desta forma, o aluno que apresenta a explicação aprende muito mais do que num estudo solitário.” (p. 5).

Os grupos cooperativos, na perspectiva de Johnson e Johnson (1989) e Johnson et al. (1993), referidos por Lopes e Silva (2009) possuem cinco elementos essenciais: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação estimuladora; as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação do grupo. A interdependência positiva está relacionada com o trabalho em conjunto em pequenos grupos, em que todos os membros partilham os recursos, apoiam-se mutuamente de forma a maximizar a aprendizagem de todos. A responsabilidade individual e de grupo envolve o cumprimento, por cada membro do grupo, da sua tarefa de forma a garantir o alcance dos objetivos, sendo que o grupo assume essa responsabilidade. No que diz respeito à interação estimuladora, esta está relacionada com a dinâmica entre o grupo e a capacidade de se influenciarem mutuamente e se apoiarem. Esta deve ser preferencialmente feita face a face, sendo que para que a mesma seja eficaz os grupos deverão ser pequenos - entre 2 a 4 elementos. As competências sociais estão relacionadas com as competências que os alunos devem adquirir para que haja uma verdadeira cooperação. Estas competências englobam, segundo autor (data) o:

saber esperar a sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. (p.19)

Quanto ao processo de grupo e/ou avaliação do grupo, este engloba a análise que os membros do grupo devem fazer de forma a constatar se as metas estão a ser alcançadas e se as dinâmicas de trabalho são eficazes para que possam melhorar e aumentar a eficácia do trabalho do grupo.

Segundo Johnson et al. (1998), existem três tipos de grupos, os formais, os informais e os cooperativos de base. Os grupos formais funcionam durante um período que varia entre uma hora e várias semanas de atividades/aulas, sendo que os aprendizes trabalham juntos para conseguir objetivos comuns. Deste modo, os grupos formais de aprendizagem cooperativa “garantem a participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar a matéria, explicá-la, resumi-la e integrá-la nas suas estruturas conceptuais.” (Lopes & Silva, 2009, p.21)

Os grupos informais são temporários e costumam durar apenas alguns minutos, podendo variar desde alguns momentos até a duração de uma atividade/aula completa e, geralmente, são utilizados em contextos de aprendizagem/ensino diretos. As atividades em grupos informais envolvem interações curtas, com conversas que podem ocorrer entre pares, com a duração de 3 a 5 minutos, tanto antes quanto depois de uma atividade/aula.

Os grupos cooperativos de base costumam ter uma longa duração, sendo aproximadamente de um ano. São grupos de aprendizagem heterogéneos, visando criar um ambiente de aprendizagem diversificado onde todos se possam apoiar, ajudar, motivar e auxiliar mutuamente para alcançar um bom desempenho educativo/escolar.

Importa referir que, para que se estabeleça um bom clima de cooperação, é necessário conceder uma certa autonomia aos aprendizes. Segundo Lopes e Silva (2009) a atribuição de papéis auxilia na gestão das tarefas que cada um tem a desempenhar. Com efeito “Atribuir papéis ao grupo é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva.” (p. 24).

Na Tabela 1 podemos ver alguns exemplos de papéis que podem ser desempenhados pelos aprendizes em grupos cooperativos e respetiva descrição.

**Tabela 1**

Papéis que os alunos podem desempenhar em grupos cooperativos.

Papel	Descrição
▪ Encorajador	- Encoraja os alunos relutantes ou tímidos a participar.
▪ Elogiador	- Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações.
▪ Porteiro	- Equilibra a participação e faz com que ninguém domine.
▪ Treinador	- Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos...
▪ Chefe de perguntas	- Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas.
▪ Controlador/verificador	- Verifica a compreensão do grupo.
▪ Capataz/superintendente	- Mantém o grupo a trabalhar na tarefa.
▪ Registador/anotador	- Regista as ideias, decisões e planos.
▪ Refletor	- Informa o grupo do progresso ou da falta dele.
▪ Capitão do silêncio	- Controla o nível de barulho.
▪ Monitor dos materiais	- Recolhe e restitui os materiais.

Nota: Adaptado Lopes e Silva (2009, p. 27).

### 3.4. O Lúdico como Alicerce da Aprendizagem

A atividade lúdica ou o brincar é uma ação inata mediante a qual pode ser desenvolvida uma aprendizagem significativa, ou seja, a construção de conhecimentos e aquisição de competências de forma prazerosa. Neto (2003) destaca o jogo como uma das manifestações mais frequentes do comportamento infantil.

Quando brinca, a criança revela espontaneamente a sua inteligência, a sua individualidade, além de expressar as suas emoções e concepções sobre o mundo e as pessoas ao seu redor (Dias, 2005). Desta forma, brincar transcende o entretenimento da criança. É uma atividade essencial para o seu desenvolvimento, pois permite o desenvolvimento de competências como a autonomia, e estimula o desenvolvimento físico, mental e emocional que predis põem a criança para novas aprendizagens.

O jogo, por seu lado, é uma forma estruturada de brincar que engloba tanto aspetos físicos quanto mentais, que mobiliza pensamentos, emoções com vista a um propósito. Este pode servir, meramente, como atividade de entretenimento ou ter intenções pedagógicas, facilitando a aprendizagem. Através do jogo, a criança aprimora várias competências essenciais, incluindo a psicomotricidade, a afetividade, a imaginação, a criatividade e a interação social (Dias, 2005).

Ao explorar diferentes materiais e movimentos corporais, a criança desenvolve a capacidade de observar, perceber, pensar e se relacionar tanto com o ambiente quanto com os outros indivíduos. Desta forma, o jogo emerge como um espaço valioso para o desenvolvimento holístico da criança.

Ao longo dos anos, os brinquedos utilizados nos jogos têm evoluído, mas alguns permanecem constantes no tempo pelas funções psicológicas que transmitem. Como por exemplo, a utilização da boneca e do telefone que promovem aprendizagens como a afetividade e a linguagem. Através de fala e da escuta ou de embalar a boneca, as crianças desenvolvem competências que acompanham o seu crescimento com referência ao seu contexto familiar e social.

No que diz respeito aos jogos coletivos, as crianças aprendem valores como a justiça, o respeito, a honestidade, a cooperação e a tolerância, sendo estes valores importantes e necessários para o desenvolvimento integral da criança como ser social que é.

Alguns autores abordam este tema e propõem múltiplas interpretações para o conceito de jogo. De um modo geral, enquanto alguns defendem o jogo como uma atividade oposta ao

trabalho de aprender outros definem como uma atividade espontânea (Dias, 2005). Neste campo de estudo, Piaget, Wallon e Vygostky definem várias classificações de jogo consoante as potencialidades deste no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ao longo da sua vida, Piaget deu grande importância à atividade lúdica no desenvolvimento da criança. Para este psicólogo, brincar é uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento intelectual da criança e, por isso, indispensável na prática pedagógica (Piaget, 1990).

Piaget categorizou o jogo em três classes, a saber: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras, considerando três estádios de desenvolvimento, propostos por ele, nomeadamente o sensório-motor, o pré-operatório e operatório-concreto (Baranita, 2012).

Segundo Piaget, a fase sensório-motora decorre do nascimento até aos 2 anos. Nesta fase surge o jogo de exercício, em que a criança brinca sozinha, mas ainda sem noção de regras, onde o objetivo é a repetição de gestos simples como agitar os braços e as pernas, emitir sons, andar e sacudir objetos.

No que diz respeito à fase pré-operatória, esta decorre dos 2 até aos 6/7 anos. Nesta fase surge o jogo simbólico, que tem como principal característica a criança assimilar a realidade ao brincar ao faz-de-conta, atribuindo significados diferentes a símbolos/objetos, representando situações que presenciou no seu quotidiano, usando a linguagem para comunicar com os outros.

A fase operatório-concreta decorre entre os 7 e os 11 anos e é nesta fase que, no que ao jogo diz respeito, surge o jogo de regras. Nesta fase a criança já é um ser social e joga em grupo, então a necessidade de regras é fundamental para regular tempos e comportamentos, sendo que o cumprimento das regras é crucial para atingir os resultados pretendidos com o jogo.

Na teoria de Vygotsky, o jogo está relacionado com a aprendizagem na medida em que defende que este contribui para o desenvolvimento intelectual, social e moral da criança e apenas surge nas atividades da criança por volta dos 3 anos, pois antes desta idade a criança não consegue definir conceitos nem representar o real através do imaginário (Baranita, 2012).

Segundo Vygotsky (1984), a “ação imaginária contribui no desenvolvimento das regras de conduta social, onde as crianças, através da imitação, representam papéis e valores necessários à participação da mesma vida social por elas internalizadas durante as brincadeiras em que imitam comportamentos adultos.” (p. 53). Este mesmo autor afirma, ainda, que o jogo apresenta três características essenciais, sendo estas a imaginação, a imitação e as regras. Assim, é na capacidade que a criança tem em imaginar situações e representar

papéis sociais, valores e atitudes em atividades lúdicas que a criança desenvolve competências, nomeadamente as relacionadas com regras de convivência social e pensamento abstrato. Quando a criança desempenha um papel ou imita o comportamento de alguém, está de forma implícita a utilizar regras de comportamento observado.

Vygotsky definiu a ZDP como o intervalo entre aquilo que a criança consegue realizar de forma independente e aquilo que ela é capaz de fazer com a ajuda ou orientação de alguém, ou seja o seu potencial de ação. Neste sentido, cabe ao docente o papel de orientar, através do jogo, a aprendizagem da criança de forma que esta possa desenvolver as suas competências e evitar situações de fracasso.

Wallon (1981), por sua vez, defende que qualquer atividade praticada pela criança é lúdica. No que diz respeito à sua teoria, Wallon (1967) define quatro categorias de jogo, sendo estas: o jogo funcional; o jogo de ficção; o jogo de aquisição; e o jogo de fabricação (Dias, 2005).

O jogo funcional caracteriza-se pelo exercício de determinada função. Esta função pode ser movimentos simples e de exploração corporal. Aos 7/8 meses, os bebés batem os pés, mexem os braços, agarram objetos e produzem sons. Este tipo de atividades, embora simples, permitem que, mais tarde, a criança domine a fala, o andar e a manipulação de objetos.

No que diz respeito ao jogo de ficção, este inicia-se com ações significativas. A criança, a partir da sua realidade, representa papéis do seu contexto social, utilizando os gestos como suporte à sua representação. Nesse sentido, a criança reproduz o meio e assimila-o, tomando consciência do seu papel no mundo que a rodeia. Segundo Wallon, toda a imitação e simulação de vivências traduz-se num jogo simbólico de faz-de-conta.

O jogo de aquisição surge de a necessidade da criança compreender e conhecer aquilo que a rodeia. Os jogos de aquisição desenvolvem a aprendizagem da linguagem, o raciocínio, a compreensão e a atenção.

Por fim, o jogo de fabricação é visto como a causa ou a consequência dos jogos de ficção. Através da sua imaginação e partindo da sua realidade, a criança improvisa e transforma objetos reais em imaginários, desenvolvendo a sua autonomia.

Ao analisarmos as teses de Piaget, Vygotsky e Wallon, podemos afirmar que, para todos, o jogo é uma atividade inerente ao desenvolvimento motor e cognitivo do ser humano, sendo que para Piaget e Wallon esta atividade ocorre desde o seu nascimento.

De um modo geral, a atividade lúdica é vista como uma ferramenta de incentivo à aprendizagem. Quando as atividades estão associadas aos interesses das crianças de forma

dinâmica e motivadora, a atenção destas aumenta e facilita o processo educativo a par do divertimento. No Princípio n.º 7 da Declaração dos Direitos da Criança defende-se que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação” (Ministério Público. (s.d.), s.p.). De igual modo, na LBSE, (Lei n.º 46/86, Capítulo II, secção I, Artigo 5.º, n.º 1, parágrafo f), salienta-se que um dos objetivos da EPE é “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança assim como a sua imaginação criativa e estimular a atividade lúdica”. Assim sendo, ambos os documentos apontam para a importância do brincar a par da educação.

Considerando o acima exposto, Mendes (2019) afirma que a construção de novas aprendizagens, a partir dos interesses e saberes prévios da criança, facilita a aprendizagem significativa. Desta forma, a atividade lúdica quando realizada de forma livre pela criança e ou orientada pelo adulto, como defende Vygotsky, traduz-se numa prática pedagógica de qualidade (Mendes, 2019).

De igual modo, Pessanha (2003) defende que “está provado que a criança desenvolve mais facilmente as capacidades de leitura e escrita se as situações de aprendizagem tiverem um sentido e uma finalidade” (p.155) como um jogo e, por isso, é importante repensar o espaço educativo onde sejam privilegiadas as atividades lúdicas e literárias, reorganizando o espaço físico e disponibilizando recursos escolhidos pelo docente considerando os interesses das crianças, onde o apoio do adulto seja em forma de mediação.

Em suma, podemos afirmar que a atividade lúdica em particular o brincar são de extrema importância na vida da criança e estes ao serem promovidos no âmbito educacional são uma mais valia para o bem-estar, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### **3.5. Metodologia de Trabalho de Projeto**

Em 1918, Kilpatrick sugeriu a criação de uma metodologia de trabalho de projeto. No seu artigo *The project method*, mencionou que o propósito desta metodologia seria o de gerar um método de ensino e de aprendizagem alternativo a um ensino que não considerasse os interesses e necessidades de aprendizagem das crianças/alunos (Kilpatrick, 2006). Assim sendo, esta proposta pedagógica é "um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo" (Rangel, 2002, p.

12), dito de outro modo, é um projeto que parte de temas baseados na necessidade e interesses dos alunos, realizando atividades planejadas em prol dos objetivos de aprendizagem propostos (Cortesão et al., 2002). Deste modo, esta metodologia proporciona uma educação útil e prática, que incentiva a aprendizagem e ajuda a desenvolver novas competências, com vista a promover o sucesso tanto na escola quanto na vida social.

Sendo as crianças o centro desta metodologia de ensino-aprendizagem, o papel do docente é o de orientá-las na escolha e no estudo dos conhecimentos que adquirem de diversas fontes e ajudá-las a estabelecer conexões entre esses conhecimentos (Delgado, 2011). Além disso, o docente deve, igualmente, avaliar as aprendizagens e dificuldades de cada uma criança para ajudá-las a superar obstáculos ou aprofundar os conhecimentos adquiridos. De entre as várias competências passíveis de serem adquiridas com esta metodologia, destaca-se a capacidade de trabalhar em cooperação, criar hábitos de pesquisa, selecionar e investigar informações com base em objetivos, trabalhar de forma autónoma, assumir responsabilidades, tomar decisões, exercer liderança e aprender a aprender (Ferreira, 2013).

A implementação de uma metodologia de trabalho é composta por quatro fases: a Fase I, que envolve a definição do problema; a Fase II, que está relacionada com a planificação e desenvolvimento do trabalho; a Fase III que abrange a execução; e a Fase IV que diz respeito à divulgação e avaliação do projeto.

Na Fase I, o problema ou as questões a investigar são formulados e as dificuldades a resolver são definidas em conjunto. Nesta etapa, discute-se os conhecimentos prévios sobre o tema e “as crianças desenham, esquematizam, escrevem com o apoio do adulto” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14). Segundo Helms (2010), nesta Fase parte-se de um "conhecimento base" sobre o tema em estudo, com o intuito de ampliá-lo (p. 6).

A Fase II concentra-se na planificação e desenvolvimento do projeto. Nesta fase são avaliados os contextos educativos, as características do grupo e os benefícios educacionais que o projeto poderá proporcionar. Devem ser igualmente identificadas as necessidades específicas e os possíveis desafios. É nesta fase que os objetivos devem ser definidos e deve ser estabelecida uma previsão temporal para o desenvolvimento do projeto. Com a informação recolhida, poderá ser esquematizado um plano das etapas do projeto através de mapas conceptuais, teias ou redes de pesquisa, definindo as estratégias pedagógicas e os recursos necessários (Vasconcelos et al., 2012). Partindo do esquema, é criada uma planificação onde são distribuídas as atividades/tarefas ao longo das semanas, sendo que o cronograma é adaptado quando necessário, considerando que as planificações devem ter

sempre um caráter flexível e devem ser ajustadas conforme as necessidades e os interesses do grupo, de forma a beneficiar todos os participantes.

Na Fase III, coloca-se em prática o anteriormente estabelecido na Fase II. Recolhe-se, seleciona-se, organiza-se e regista-se a informação obtida, seja por meio de fotografias, desenhos ou textos. Com o auxílio dos materiais criados, elaboram-se sínteses e, através da sua análise, aprofundam-se conhecimentos e discute-se sobre a informação obtida e as ideias inicialmente estabelecidas. Posto isto, fazem-se pontos de situação diários, reavaliam-se processos, readequando a planificação consoante necessário (Vasconcelos et al., 2012).

A Fase IV, e última, contempla a divulgação e avaliação do projeto. Nesta fase, todo o trabalho realizado é exposto, divulgando o conhecimento adquirido junto de outros, como por exemplo, com a sala ao lado, com toda a escola ou apenas um nível educativo, assim como à comunidade educativa, entre outros (Vasconcelos et al., 2012). Esta divulgação é vista como uma celebração, uma forma simbólica de reconhecer todo o trabalho realizado e a aprendizagem alcançada. Não só no final de todo este processo, mas também durante todas as fases do projeto, o trabalho realizado é submetido à avaliação. Esta avaliação é efetuada com a participação dos diferentes membros do grupo envolvido no projeto, ao nível de cooperação, da qualidade das pesquisas e das tarefas executadas, das evidências recolhidas e as competências desenvolvidas (Vasconcelos et al., 2012).

Embora um projeto esteja dividido por fases, estas não têm de seguir uma ordem sequencial no tempo nem no seu desenvolvimento, sendo passíveis de se entrecruzarem e reelaborarem, da mesma forma que pode coexistir mais do que um projeto em simultâneo na sala.

### **3.6. Experiências de Aprendizagem em Contexto de Sala**

No âmbito da Unidade Curricular de Ensino Experimental das Ciências, realizei um trabalho de grupo com os meus colegas, no qual nos debruçamos sobre a importância do Ensino Experimental para a aprendizagem em contexto de sala de atividades/aula, em que me baseei para o desenvolvimento deste ponto do relatório.

Atualmente, somos confrontados com uma rápida evolução científica e tecnológica, acontecendo praticamente todos os dias, novas descobertas de cariz científico. Para esta realidade, é importante que estejamos preparados para viver e compreender o mundo

complexo em que estamos inseridos. Assim sendo, é indiscutível a relevância que o ensino e aprendizagem das ciências e as atividades experimentais possuem no panorama atual.

Para que no futuro as/os crianças/alunos se apresentem como cidadãos informados, esclarecidos e participativos, estes deverão ser devidamente preparados pela escola – facultando esta um ambiente de formação e educação para, entre outras coisas, a literacia científica.

Posto isto, é natural que cada vez mais investigadores defendam a aprendizagem das ciências nos primeiros anos de vida. Contudo, não é pretendido que, numa primeira fase, o objetivo do ensino/aprendizagem da ciência seja, apenas, uma preparação para o percurso seguinte na escolaridade obrigatória. Em vez disso, é mais importante prover aos aprendizes condições para abordar com sucesso as etapas que se seguirão.

Promovendo uma aprendizagem voltada para a ação e a reflexão sobre a ação, a ciência manifesta-se como uma área excecional para a aquisição de conhecimentos, alicerçando-se na procura (ativa e participativa) de soluções para os problemas sugeridos.

Na EPE, a abordagem às ciências cinge-se e desenvolve-se, sobretudo, na Área de Conhecimento do Mundo. Nas OCEPE pode-se ler que “a criança deve ser encorajada a construir as suas teorias e conhecimento acerca do mundo que a rodeia.” (Silva et al., 2016, p. 85).

Já, no Ensino Básico, o ensino das ciências encontra-se dividido em três ciclos, sendo o Estudo do Meio a área curricular presente no 1.º CEB. Muito sucintamente, neste ciclo, a área curricular de Estudo do Meio tem como princípios orientadores a valorização e reforço do conjunto de saberes e experiências que todas as crianças foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia.

É impossível abordar a questão da experimentação no ensino/aprendizagem das ciências sem apoiarmo-nos das teorias de aprendizagem do Construtivismo de Bruner e socioconstrutivismo de Vygotsky. Muito sucintamente, na teoria construtivista de Bruner, fundamentada no estudo da cognição, defende-se que a aprendizagem se define como um processo ativo, favorecendo e privilegiando a curiosidade da/o criança/aluno bem como o papel do docente como promotor dessa curiosidade. Já na teoria socioconstrutivista de Vygotsky, defende-se que o conhecimento não é apenas uma representação da realidade, mas sim um mapeamento das ações e operações concetuais que provam ser viáveis na experiência do indivíduo sendo, assim, um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural.

Ao permitir que os aprendizes realizem experiências com significado e de forma contextualizada, o alicerce do Ensino das Ciências deverá ser o Ensino/Aprendizagem Experimental, partindo, sempre, das informações e conhecimentos que as crianças/alunos já possuem, utilizando-os como fator de aprendizagem. Como caráter motivador e lúdico, muitas vezes associado aos sentidos, a experimentação no ensino das ciências poderá ser também explorada como uma estratégia para reduzir as dificuldades de aprendizagens, se as houver.

Como suporte principal, a aprendizagem das ciências deverá ser o Ensino Experimental. Desta forma, assenta na possibilidade de os aprendizes realizarem experiências com significado, devidamente contextualizadas.

Albino et al. (2011) aludem que o “Ensino Experimental das Ciências e a Educação em Ciência são fundamentais para que os cidadãos adquirem conhecimentos, competências, capacidades e valores necessários para viver na sociedade atual” (p. 15). Os mesmos autores também referem que se os Professores e Educadores promoverem, desde cedo, o Ensino Experimental das Ciências e a Educação em Ciência fazem com que haja curiosidade por parte das crianças, permitindo progredir o pensamento crítico, criativo e metacognitivo e, também, permitem construir um saber científico. Pires (2002) concorda com a realização de atividades de natureza experimental, pois estas permitem, aos aprendizes, o desenvolvimento de diversas competências cognitivas relacionadas com “a aquisição de conhecimento factual e da compreensão de conceitos ao mais baixo nível (...)” (p. 61).

Espera-se que os docentes mantenham um cuidado em dinamizar e facilitar a aprendizagem dos alunos/crianças para que estes, conseqüentemente, interajam com o meio envolvente e possuam um papel ativo na construção do seu conhecimento. Silva (2009), por seu turno, afirma que “os Professores do 1.º ciclo e os Educadores desempenham um papel crucial na educação para a ciência e no ensino experimental das ciências” (p.32). Este ponto é crucial pois, como futuros profissionais da área da educação, é fundamental, segundo Correia e Freire (2009), que os docentes conduzam as crianças/alunos a compreenderem os conteúdos através da ação, da observação, da comparação entre o que pensaram inicialmente com o que pensaram depois de realizar a experiência e tirar as suas próprias conclusões.

Independentemente da área do conhecimento, a experimentação em ciências cativa sempre mais as/os crianças/alunos pelo seu método lúdico e prático. Não é por acaso que Correia e Freire (2009) referem que a motivação dos aprendizes é um dos objetivos do Ensino Experimental das Ciências e, ainda, Matta et al. (2004), citados por Correia e Freire

(2009), salientam que o ensino Experimental das Ciências é um ensino motivador, desenvolve o raciocínio, melhora o saber e promove o desenvolvimento de competências.

Não se pode explorar este conceito de Ensino Experimental das Ciências sem aludir à importância que o processo de ensino e aprendizagem possui para a aquele. Este, utiliza como fator de aprendizagem as informações que o aluno já possui e utiliza-as como um fator de aprendizagem – apoiando-se, assim, na teoria do Construtivismo de Bruner e socioconstrutivista de Vygotsky, como já foi acima referido.

Outro fator importante, relacionado com o tema em questão, diz respeito à importância das atividades experimentais como fator facilitador da interdisciplinaridade pois, partindo de um estudo dos investigadores Correia e Freire (2009), o Ensino Experimental das Ciências “permite o desenvolvimento de competências transversais como a Matemática e a Língua Portuguesa” (p. 488). Pacheco (2000) ainda reforça que a interdisciplinaridade é “a existência de um axioma comum às várias disciplinas” (p. 31).

Em jeito de conclusão, e referindo Pires et al. (2004), o conceito abordado de Aprendizagem/Ensino Experimental das Ciências é apresentado não só como impulsionador do desenvolvimento da autonomia das/os crianças/alunos, de aptidões cognitivas e sócio-afetivas, como também de processos científicos que possuam uma transversalidade com outras áreas do saber, cruciais para o progresso da literacia científica.

### 3.7. Avaliação Formativa vs Sumativa

Quando falamos em avaliar, associamos comumente ao ato de verificar, medir, interpretar, apreciar, comparar ou emitir juízos de valor acerca de algum aspeto (Lopes & Silva, 2020). No campo da educação, a avaliação tem o intuito de regular o processo de ensino-aprendizagem, sendo muitas vezes associado ao ato de classificar, o que pressupõe a intenção seletiva e de confirmação de saberes adquiridos. Cosme et al. (2020) corroboram esta ideia, dizendo que a ação de avaliar pressupõe a identificação do objeto a avaliar e deve contemplar diversas situações, tarefas, oportunidades que proporcionem a todos os aprendizes colocar em ação os conhecimentos adquiridos. Neste sentido, a avaliação das aprendizagens é tida como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo a base para a transformação e melhoria do sistema educativo (Cosme et al., 2020, p.10).

Lopes e Silva (2020) defendem que a avaliação tem três principais objetivos, sendo estes a avaliação **para a** aprendizagem, a avaliação **como** aprendizagem e a avaliação **da**

aprendizagem (p. 3). Quando referirmos uma avaliação **para a** aprendizagem estamos a referir-nos a uma avaliação utilizada em sala de atividades/aula, ou seja, que serve de suporte a aprendizagem e ocorre quando os docentes utilizam os dados/informações sobre a aprendizagem para elevar o rendimento dos aprendizes.

Na avaliação **como** aprendizagem, o aprendiz é tomado como centro do processo de aprendizagem, aprendendo a refletir e monitorizar os seus progressos, ajustando e adaptando-se de forma a aumentar o seu rendimento escolar/educacional. Segundo Cosme et al. (2020), avaliar o progresso dos aprendizes focando a sua aprendizagem e integrar essa avaliação em todas as etapas do ensino/aprendizagem é crucial para obter informações mais esclarecedoras sobre como se pode melhorar o desempenho do aprendiz e contribuir para a construção de um ambiente educacional mais equitativo, onde todos os aprendizes têm oportunidade de prosperar.

Este tipo de avaliação **como** aprendizagem implica que os docentes analisem continuamente o trabalho dos aprendizes e os resultados da aprendizagem, ou seja exigem uma dimensão reflexiva quer dos intervenientes. Os aprendizes tornam-se autorreguladores da sua aprendizagem ao refletir sobre a própria aprendizagem, avaliando as suas dificuldades e trabalhar para colmatá-las.

Deste ponto de vista, podemos admitir que a avaliação **para a** aprendizagem e **como** aprendizagem têm um caráter formativo visto que ambas têm como objetivo a melhoria da aprendizagem e ou do rendimento escolar.

Na perspetiva de Lopes e Silva (2020), a avaliação **da** aprendizagem ocorre quando os professores analisam os elementos de aprendizagem das crianças/alunos que foram recolhidos para analisar e emitir julgamentos sobre o seu desempenho, considerando os objetivos educacionais estabelecidos. Esta avaliação permite ao professor auferir o grau de desempenho que o aluno alcançou, a aprendizagem efetiva e as competências adquiridas. Por norma este tipo de avaliação acontece no final de uma unidade de ensino ou ciclo educativo, de um programa, de um semestre ou de um ano letivo. É, portanto, uma avaliação usada para certificar a aprendizagem ou o ensino, para informar os aprendizes, pais e o sistema, podendo também ser usada para planificar futuros objetivos de aprendizagem (descritores de desempenho) (p. 5). Desta forma, tem a si associado um caráter sumativo pois a sua finalidade é descrever e quantificar o conhecimento, atitudes e competências dos aprendizes. Concluindo, a avaliação pode assumir um caráter formativo ou sumativo, dependendo de como os dados/informações são utilizados. Na avaliação sumativa, os resultados são utilizados para emitir julgamentos finais, como determinar as notas dos alunos ou avaliar a

eficácia de um programa educacional. No Decreto-Lei n.º 55/2018 foi definido que esta avaliação “traduz-se na formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, Artigo 24.º p. 2937). No ponto de vista de Lopes e Silva (2020) esta é sobretudo uma abordagem centrada no docente, cuja tarefa é medir o nível de aprendizagem do aprendiz, utilizando-se os resultados dos dados analisados para tomar decisões finais como sucesso ou insucesso. Pelo contrário, a avaliação formativa ocorre ao longo do processo de aprendizagem/ensino, fornecendo *feedback* contínuo e dinâmico tanto para os docentes como para as crianças/alunos. Deste modo, esta avaliação torna-se numa abordagem colaborativa, onde os docentes e os aprendizes analisam os dados recolhidos sobre a aprendizagem e utilizam-nos para orientar a aprendizagem com vista à melhoria futura.

Lopes e Silva (2020) fazem várias analogias de forma a clarificar a diferença entre avaliação sumativa e formativa. De entre as várias apontadas pelos autores, destaco a analogia culinária: “quando um cozinheiro saboreia a sopa, faz uma avaliação formativa; quando os convidados provam o sabor da sopa, fazem uma avaliação sumativa” (p.7).

Ao utilizarem a avaliação formativa de forma sistemática, os docentes tornam-se mais aptos para diferenciar e adaptar a sua prática e melhorar o desempenho dos aprendizes de forma a assegurar equidade de resultados. Neste campo, é de destacar a importância do *feedback* construtivo que é fornecido aos aprendizes com base na informação obtida sobre o seu desempenho (Lopes & Silva, 2015a). A reflexão feita pelo docente sobre o *feedback* permite adequar a sua prática pedagógica às características individuais das crianças/alunos e reorientar as suas atividades pedagógicas de forma a dar resposta às necessidades dos mesmos. A reflexão feita pelos aprendizes acerca do *feedback* construtivo torna-os capazes de regular a sua própria aprendizagem fazendo com que os mesmos venham a adquirir competências para lidar com as adversidades e se tornarem assim aprendizes mais autónomos.

Para colocar em prática a avaliação formativa de modo contínuo e eficaz, implica conhecer as potencialidades das diferentes técnicas de avaliação formativa (TAF), saber seleccionar as que melhor se adequam ao contexto da aprendizagem que se pretende avaliar e de que forma podem ser utilizados os dados fornecidos pelas diferentes técnicas. Operacionalizar uma planificação que integre o conceito de ensino-aprendizagem-avaliação, estruturada em torno de uma avaliação mais formativa implica, igualmente e fundamentalmente, considerar as relações na sala de atividades/aula. Para tal, exige-se fomentar uma relação de confiança mútua e construção de uma cultura comum baseada na

transparência, ou seja, onde o aprendiz revele as suas dificuldades, dúvidas e fragilidades para que estas possam ser superadas e para que o docente possa diferenciar as propostas de aprendizagem e ensino (Perrenoud, 1999).

A Tabela 2 sintetiza os objetivos da avaliação formativa.

## Tabela 2

### *Avaliação formativa.*

<b>Avaliação formativa</b>	Visa a ajuda pedagógica imediata ao aluno
	Informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio das metas curriculares.
	Permite identificar onde e quem é o aluno que está a ter dificuldades para lhe sugerir ou ajudá-lo a descobrir formas de melhorar.
	Permite fazer diagnósticos se necessário. Inicialmente, pode assumir uma avaliação prévia das aprendizagens, como base para uma planificação adequada às necessidades de aprendizagem.
	Ajuda a tomar decisões de natureza pedagógica, com a modificação da planificação; das estratégias; das atitudes e do ambiente.
	Faz-se no início, durante ou no fim de uma ou várias atividades de aprendizagem, isto é, enquanto o aluno está a aprender.
	Aplica-se a um aluno ou um grupo de alunos.
Utiliza diversos instrumentos como os questionários; as grelhas de observação; as escalas de apreciação; as fichas de autoavaliação; e as técnicas de avaliação formativa (TAF).	

**Nota:** adaptada de Lopes e Silva (2020 p.14)

## Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

---

### 4.1. A Investigação-Ação

Na literatura, a Investigação-Ação (I-A), é um conceito polissêmico. Segundo Elliot (1993), citado por Coutinho (2011), a I-A é o estudo de uma situação social que tem como finalidade melhorar a qualidade da ação da mesma. O mesmo autor citando Kemmis (1988), refere-se à I-A como uma ciência prática moral e crítica. Coutinho (2011), menciona, ainda, Lomax (1990), que defende que a I-A resulta de uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria na mesma, e Bartolomé (1986), alude que a I-A é um processo reflexivo que une a investigação, a ação e a formação, realizadas por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática.

Considerando as várias aceções de Coutinho (2011), conclui-se, portanto, que a I-A é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas de uma forma organizada e aprofundada, usando técnicas e metodologias de investigação que incluem a Ação, que pressupõe uma mudança, e a Investigação, que implica a compreensão. Estas duas componentes originam um processo cíclico, ou em espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica sobre aquela. Desta forma, a I-A tem um papel importante na formação de Educadores/Professores pois permite a exploração reflexiva que os próprios fazem sobre as suas práticas, auxiliando-os na resolução de problemas encontrados e na planificação e inserção de alterações nas suas práticas pedagógicas. Sob o mesmo ponto de vista, Latorre (2003), citado por Coutinho (2011), refere que os principais benefícios da I-A são a possibilidade de melhoria da prática, a compreensão da prática e melhoria da situação onde tem lugar a prática educativa/ensino.

De uma forma geral, segundo Coutinho (2011), é possível sumariar a I-A em quatro palavras, a saber: situacional, porque visa um diagnóstico e a resolução de um problema encontrado num contexto social específico; interventiva, porque não se limita apenas a descrever um problema social, esta pressupõe uma ação, isto é, uma mudança; participativa, pois todos os intervenientes, não só o investigador, são participantes da pesquisa; e, autoavaliativa, pois as modificações vão sendo continuamente avaliadas, com a finalidade de produzir novos conhecimentos e alterar a prática. Em suma, segundo Simões (1990), citado por Coutinho (2011), a I-A tem um triplo objetivo, produzir conhecimentos, modificar a realidade e transformar os atores.

Para a construção de um Projeto de I-A, é necessário considerar alguns descritores, que originam uma base importante. Primeiramente é necessário analisar o contexto onde será realizada a investigação para identificar o problema a trabalhar. Após o surgimento do problema e a fundamentação do mesmo, procede-se à formulação de questões. Este é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação. Este momento permite focar os tópicos a investigar e antever um conjunto de decisões relativamente ao caminho a percorrer. As questões são baseadas em contextos próprios e situações específicas do problema identificado. Segundo Máximo-Esteves (2008), a formulação adequada de questões, antevê o conteúdo que se vai investigar para agir. As questões devem estar dirigidas para a ação, devem ser abertas e orientadas para uma resposta de natureza descritiva e interpretativa, utilizando na sua formulação questões relativas ao processo (como?) e das suas características (o quê?).

Após a formulação das questões e a escolha da questão principal a trabalhar, terão de ser formuladas estratégias. Estas estão relacionadas com o planeamento, que contempla critérios, métodos, procedimentos e técnicas para a ação e resolução da questão de I-A. As estratégias, por sua vez, para serem implementadas têm de ser realizadas em atividades com determinados objetivos. Estas refletem a ação propriamente dita. Através das atividades, o investigador procura, através da prática, responder às estratégias definidas para solucionar/responder à questão inicial. Para que isso aconteça, as atividades propostas e realizadas são avaliadas, pois a avaliação serve para verificar a aplicação das estratégias e se estas foram eficazes ou não. Quando as estratégias não são eficazes, não respondem aos objetivos traçados, é necessário fazer uma reflexão por parte do investigador, reajustando o plano delineado, sempre que seja necessário.

## **4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

### **4.2.1. Observação**

Segundo Sousa (2009) “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.” (p. 109). Para Máximo-Esteves (2008), a observação permite a visualização direta dos fenómenos, tal como eles ocorrem, num determinado contexto, ajudando a compreendê-lo e às pessoas que nele se movimentam, assim como as suas interações.

No decorrer da PP, o tipo de observação que foi utilizado foi denominado de Observação Participante, pois esta permitiu a observação e o envolvimento pessoal no contexto observado, ou seja, consistiu na observação do grupo de crianças e do seu contexto a partir do interior, como membro integrante do grupo (Sousa, 2009). Para proceder à recolha de dados, a técnica de Observação recorre a dois instrumentos, as notas de campo e os diários de bordo.

#### ***4.2.2. Diário de bordo e notas de campo***

As notas de campo, segundo Máximo-Esteves (2008), incluem os registos pormenorizados, descritivos e focados no contexto em que o observador está inserido, bem como as suas reflexões sobre a observação realizada, isto é, a descrição daquilo que está a observar e a sua interpretação pessoal e impressões dos acontecimentos observados. Este tipo de registo pode ser efetuado em dois momentos, sendo estes: no momento em que ocorre, na sua forma escrita através de anotações condensadas e redigidas enquanto as crianças executam a tarefa/atividade que se está a observar, que serão expandidas e comentadas posteriormente ou, no momento, após a ocorrência, onde as notas de campo, sob a forma de registo escrito, se traduzem em anotações extensas, pormenorizadas e reflexivas, elaboradas após a atividade/aula, devendo o seu registo ser efetuado o mais perto possível da conclusão da observação efetuada de forma a preservar todos os pormenores e a vivacidade dos acontecimentos.

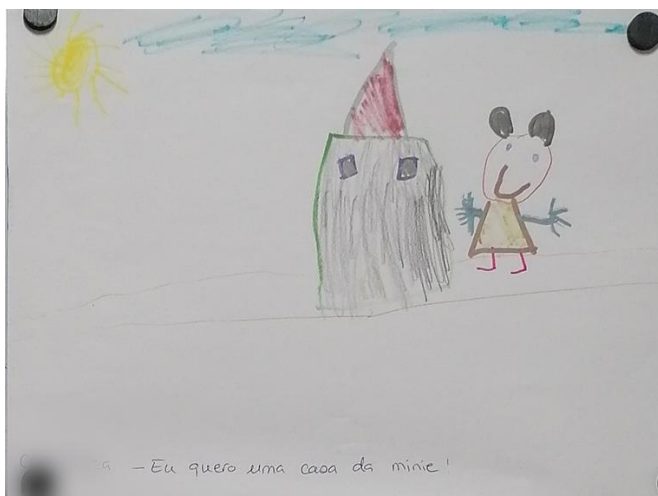
Os diários de bordo ou diários reflexivos são instrumentos auxiliares de I-A imprescindíveis ao Educador/Professor-investigador. Estes são o conjunto de registos descritivos acerca do que ocorre no contexto observado, sob a forma de notas de campo ou memorandos. Estes registos, como afirma Máximo-Esteves (2008), devem procurar retratar, com a maior exatidão possível, o que ocorre no contexto observado. Estes incluem na sua escrita as interpretações pessoais, os sentimentos, as especulações, isto é, um conjunto de notas pessoais do observador. Segundo Spradley (1980), referido por Máximo-Esteves (2008) o diário de bordo ou reflexivo representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o docente investigador. Uma vez que os registos são de carácter mais pessoal e individual, é a partir deles que os docentes analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da sua prática pedagógica (Máximo-Esteves, 2008).

### **4.2.3. Produções das crianças**

Segundo Máximo-Esteves (2008), a análise de artefactos (ou produções) produzidos pelas crianças é imprescindível quando o foco da investigação se centra na aprendizagem das/os crianças/alunos. Através desta prática o docente pode apurar o nível de entendimento, o sentido e ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das/os crianças/alunos. A Figura 4 exemplifica uma atividade em que foi solicitado às crianças que desenhassem a prenda que queriam receber no Natal. Ao olharmos para o desenho, por si só, poderíamos considerar que a criança não tinha entendido a atividade/tarefa proposta, mas, ao analisarmos com detalhe o desenho, podemos compreender que a criança desenhou à sua maneira exatamente o que foi solicitado, ou seja, a prenda que almejava receber.

#### **Figura 4**

*Desenho produzido por uma criança.*



### **4.2.4. Registo de imagens**

A técnica de registo de imagem (fotografias ou vídeos) é usada como auxiliar do conteúdo da observação, complementando-a, e tem como finalidade ilustrar, demonstrar e evidenciar o que acontece. Esta técnica, que pode ter como instrumento a fotografia, disponibiliza uma informação visual que mais tarde pode ser utilizada para analisar e reanalisar o facto observado, sempre que tal seja necessário (Máximo-Esteves, 2008). Ao serem utilizadas numa investigação, as imagens são imprescindíveis para a compreensão das

ações educativas realizadas, uma vez que “as fotografias nos dão fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183). Contudo, a utilização das mesmas na I-A, dependem do propósito e da informação e compreensão que delas são extraídas por quem as registou.

### **4.3. Procedimentos Metodológicos e Analíticos**

A análise de dados ou de informações recolhidas numa I-A é um processo que procura organizar de forma sistematizada os dados reunidos através dos instrumentos utilizados, por forma a compreender as informações recolhidas. Deste modo, a análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e as decisões sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205). Depois dos dados serem recolhidos, devem ser organizados e sistematizados para proceder ao seu estudo/análise. Desta forma, ao serem analisados, permitirá, a partir dos resultados obtidos, averiguar se a problemática identificada inicialmente está a ser resolvida ou não.

Máximo-Esteves (2008), salienta que interpretar é um processo complexo, que pressupõe várias fases, referindo que a “triangulação é um processo que confere qualidade à investigação. Permite ajuizar sobre a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados.” (p. 103). Desta forma, as interpretações das informações recolhidas em várias fontes são necessárias para efetuar a triangulação dos dados, sendo que esta possibilitará avaliar a coerência das interpretações provenientes das diferentes fontes de dados recolhidos e permitirá formular reflexões mais consistentes acerca do estudo em causa. A triangulação dos dados é, assim, considerada como uma forma de confirmação da informação obtida e, segundo Sarmiento (2011), esta é importante nos estudos de caso, pois impede que este esteja restrito a uma só perspetiva, permitindo uma visão mais abrangente sobre a observação, sendo que o cruzamento de informação permite detetar e explicar, a partir de outras perspetivas/ou fontes, a problemática em estudo e confirmar mais seguramente a informação obtida de forma sustentada no cruzamento das fontes, tipo de dados e métodos utilizados.



## **PARTE II - AÇÃO PEDAGÓGICA**

---



## Capítulo 5 | Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-Escolar

---

### 5.1. O Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar onde realizei a PP I encontra-se situada na freguesia do Caniço, pertencente ao concelho de Santa Cruz. Segundo o site da Junta de Freguesia do Caniço, esta freguesia é uma das cinco freguesias do município de Santa Cruz, com cerca de 23.368 habitantes e possui diversas infraestruturas de apoio à população. A mesma encontra-se rodeada por espaços que oferecem oportunidades de novas aprendizagens e desenvolvimento aos residentes, nomeadamente as crianças. Estes espaços oferecem diversos recursos e podem ser organizados em três níveis, sendo estes: o património, nomeadamente, a Igreja Paroquial do Caniço, o Miradouro do Cristo Rei e a Praia dos Reis Magos; os serviços, como por exemplo, Centros Comerciais, Posto de Correios CTT, Supermercados e Farmácias; e instituições públicas, nomeadamente, a Casa do Povo, a Junta de Freguesia, o Centro de Saúde, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens de Santa Cruz, o Instituto da Segurança Social do Caniço, o Lar Jardim do Sol – Centro Dia do Caniço e a Biblioteca Municipal, entre outros.

A escola possui, ainda, relação de parcerias gerais durante todo o ano letivo com a Câmara Municipal de Santa Cruz, Junta de Freguesia e Casa do Povo do Caniço, Caniço Shopping, Associação Desportiva Galo Mar, Supermercado Novo Super e, ainda, com a Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia através da Direção Regional de Educação (DRE), no que respeita à monitorização e acompanhamento dos diversos projetos de educação/ensino.

### 5.2. O Estabelecimento Educativo

O espaço escolar onde decorreu a minha PP I está organizado em vários edifícios, possuindo duas portas de entrada e saída; uma destinada para a entrada e saída dos alunos de 1.º CEB e outra destinada à entrada e saída das crianças da EPE. No que diz respeito ao meu acolhimento, a comunidade educativa mostrou-se hospitaleira, flexível e pronta para me ajudar sempre que foi necessário.

Atualmente esta escola possui cinco salas de EPE e doze turmas curriculares do 1.º CEB, sendo estas divididas em dois turnos, o turno da manhã com o 1.º e 2.º anos de escolaridade, e o turno da tarde com o 3.º e 4.º anos de escolaridade. No turno contrário, as turmas usufruem de atividades de enriquecimento curricular (AEC).

No recinto principal, a escola possui um edifício com salas destinadas à EPE, outro edifício dividido em várias entradas com salas destinadas ao 1.º CEB, um edifício destinado à cantina e, por fim, um destinado à secretaria. A escola possui, ainda, um campo de jogos coberto para atividades desportivas e aulas de Educação Física e Motora ao ar livre; um pequeno campo de basquete descoberto e vedado e, ainda, um recinto aberto ao ar livre com parque infantil. A escola possui ainda um edifício anexo, onde funciona uma sala de EPE.

### **5.3. O Projeto Educativo de Escola**

O PEE vigente durante o período do meu estágio em PP I tinha como objetivo principal orientar a ação educativa no quadriênio de 2020-2024 como o tema “Aprender com Valores”. Este projeto enfatizava a importância de valores morais, éticos e cívicos, visando a valorização desses princípios como orientações para as crianças e os alunos. Nesse sentido, o PEE procurava direcionar as/os crianças/alunos para a construção de uma sociedade mais tolerante, promovendo relações saudáveis e respeitadas entre as pessoas. Incentivava, ainda, comportamentos e atitudes adequadas socialmente, inculcando valores como a amizade, a partilha, a colaboração, a tolerância, a igualdade e a liberdade. Outro dos objetivos do PEE era estimular o desenvolvimento de personalidades fortes, confiantes e críticas, sempre orientadas pelos valores da solidariedade, da igualdade, do respeito, do trabalho, da ética e da responsabilidade, procurando o respeito pelo passado para a construção do futuro, preparando os seus aprendizes para uma sociedade em constante mudança, cada vez mais exigente e necessitada de cidadãos críticos, ativos e capazes.

Foram definidos como objetivos gerais do PEE a criação de condições que viabilizassem o aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem, melhorando a qualidade da educação fornecida às/aos crianças/alunos, a fim de prevenir o insucesso escolar e, conseqüentemente, melhorar os resultados acadêmicos e a procura por uma gestão do currículo que promova uma aprendizagem mais diversificada, utilizando para tal estratégias e atividades adaptadas às necessidades e características das/os crianças/alunos. São, ainda, objetivos do PEE promover a melhoria do comportamento das/dos crianças/alunos, estimular

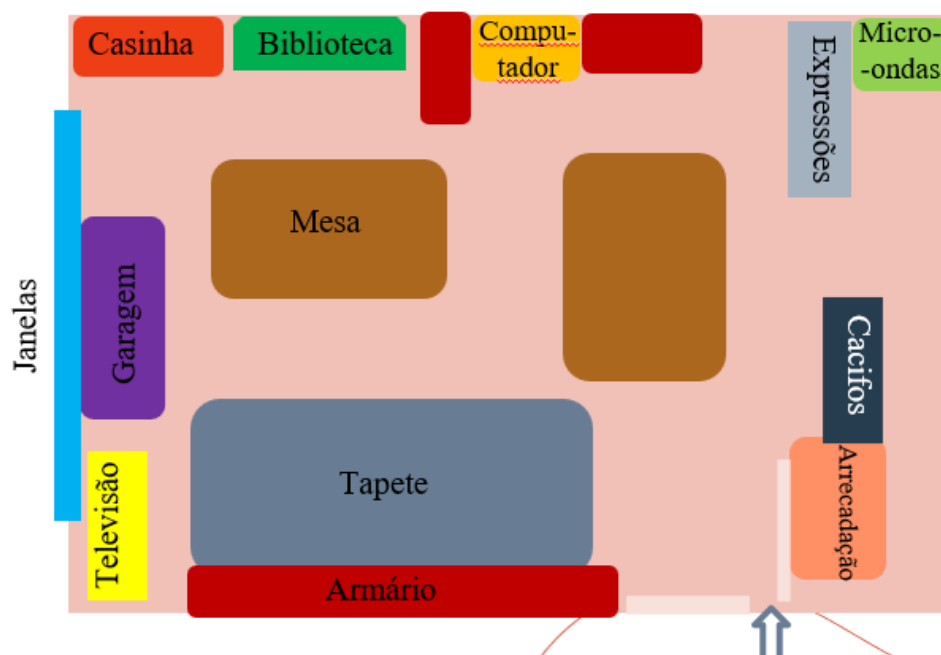
o gosto pela escola, desenvolver atitudes a favor do ambiente, estimular uma alimentação saudável e otimizar as relações entre a escola e a comunidade educativa.

No que diz respeito à comunidade educativa, segundo o PAA, o ano letivo de 2021-2022 da escola onde decorreu o meu estágio contava com 50 docentes, destacando-se 9 Educadores de Infância, 12 Professores titulares de turma, 14 docentes das AEC, 4 docentes de substituição, 5 docentes de Educação Especial e, ainda, contava com 31 não docentes, destacando-se destes, 2 Técnicos Superiores de Biblioteca, 2 Assistentes Técnicas, 14 Assistentes Operacionais e 6 Técnicas de Apoio à Infância. A escola possuía, ainda, o apoio especializado, no estabelecimento, de Psicólogos, Psicomotricistas, Terapeutas da fala e ocupacionais, Fisioterapeutas e uma Assistente Social.

Quanto à população escolar, esta era composta por 111 crianças a frequentar a EPE e 342 alunos a frequentar o 1.º CEB.

#### **5.4. A Organização do Ambiente Educativo na Sala**

A sala de atividades onde decorreu o meu estágio na EPE encontrava-se dividida em áreas de interesse, sendo estas: a área de trabalho, onde as crianças faziam desenhos ou trabalhos sobre algum assunto que aprenderam; a área das histórias ou biblioteca, onde as crianças tinham à sua disposição uma variedade de histórias; a área da casinha, onde as crianças brincavam ao faz-de-conta e tinham à sua disposição uma cozinha de brincar; a área da garagem, em que as crianças brincavam com os carros; e a área do tapete, onde as crianças brincavam às construções com blocos de lego e/ou brincavam com jogos de tabuleiro e onde realizavam a maior parte das atividades em grande grupo. Quanto ao mobiliário de apoio, esta sala possuía: quatro cacifos para guardar os pertences das Educadoras e Assistentes da Ação Pedagógica; cabides para os pertences das crianças; armários de arrumação do material das crianças (cores de cor de pau e de feltro, cola, tesoura, caderno); arrecadação que continha alguns materiais (tintas, pinceis, entre outros materiais); duas estantes com livros e um carro de arrumação, onde as crianças colocavam as suas garrafas de água. Ainda possuía uma televisão, colunas de som, computador, impressora e micro-ondas. Na Figura 5 podemos ver a planta da sala e como esta se encontrava organizada.

**Figura 5***Planta da sala.*

A rotina da sala estava organizada em três momentos, os momentos de atividades pedagógicas ou projetos das crianças, os momentos de brincadeira livre, tanto no exterior como no interior da sala, e os momentos da rotina como o acolhimento, os lanches, o almoço, a higiene pessoal e a sesta. A Tabela 3 ilustra a rotina de segunda-feira, a Tabela 4 a rotina correspondente à terça-feira e a Tabela 5 a rotina de quarta-feira (os dias em que eu realizei a minha PP I).

**Tabela 3***Rotina da sala.**Rotina de Segunda-Feira (8:30h -13:30h)*

8:30h- 9:30h	Acolhimento das crianças
10h – 10:30h	Lanche da Manhã e brincadeiras no exterior
10:30h- 11h	Atividades/Projetos das crianças
11h- 11:45h	Karaté*
11:45h	Almoço na cantina
12:15h- 13h	AEC** de Música
13h-15h	Sesta

\*Apenas a partir de novembro de 2021

\*\* AEC's

**Tabela 4***Rotina da sala.**Rotina de Terça-Feira (13:30h - 18:30h)*

13h-15:15h	Sesta
15:30h-16h/16:30h	Lanche da tarde e brincadeiras no exterior
16h/16:30h	Atividades/projetos das crianças
16:30h-18:30h	Crianças começam a sair

**Tabela 5***Rotina da sala.**Rotina de Quarta-Feira (8:30h -13:30h)*

8:30h- 9:30h	Acolhimento das crianças
10h – 10:30h	Lanche da Manhã e brincadeiras no exterior
10:30h- 11:40h	Atividades/projetos na sala ou noutra local
11:45h-12:15h	Almoço na cantina
12:15h- 13h	Atividades ou brincar no exterior
13h-15h	Sesta

Quanto à relação entre os elementos da comunidade educativa, esta pareceu-me ser bastante coesa e cooperativa, entreajudando-se sempre que possível, transmitindo um bom clima relacional.

No que diz respeito à equipa pedagógica com quem estagiei, esta era composta por duas Assistentes da Ação Pedagógica e por duas Educadoras de Infância (a cooperante e outra educadora da sala).

No que diz respeito à relação com os pais, a equipa pedagógica possuía um grupo virtual para comunicar com os pais, através do aplicativo *WhatsApp*, onde trocavam informações, fotografias e vídeos de atividades realizadas quotidianamente com as crianças. Também demonstraram ter um bom relacionamento e de proximidade com os pais, pois os elementos da equipa da sala encontravam-se sempre prontas para esclarecer as dúvidas daqueles e dialogar sobre alguma situação relacionada com as crianças.

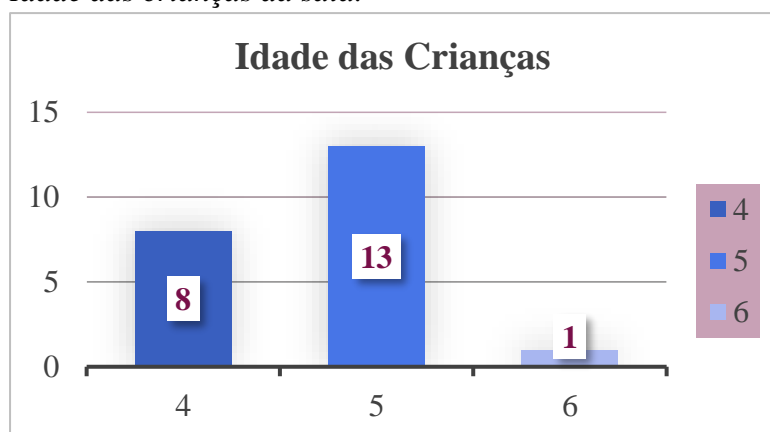
**5.5. O Grupo de Crianças da Sala**

O grupo de crianças da sala onde realizei a PP I era composto por 22 crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, sendo 8 crianças com 4 anos, 13 crianças com 5

anos e apenas 1 criança com 6 anos (ver Gráfico 1). Destas 22 crianças, 12 eram do género feminino e 10 do género masculino (ver Gráfico 2). Uma das crianças do género masculino estava diagnosticada com paralisia cerebral, sendo a mesma apoiada por várias técnicas e terapeutas, realizando apenas pontualmente as atividades propostas na sala pela Educadora devido ao facto de estar a maior parte do tempo a ter apoio especializado, ou pelo facto de não conseguir realizá-las, de todo, com o grupo geral das crianças.

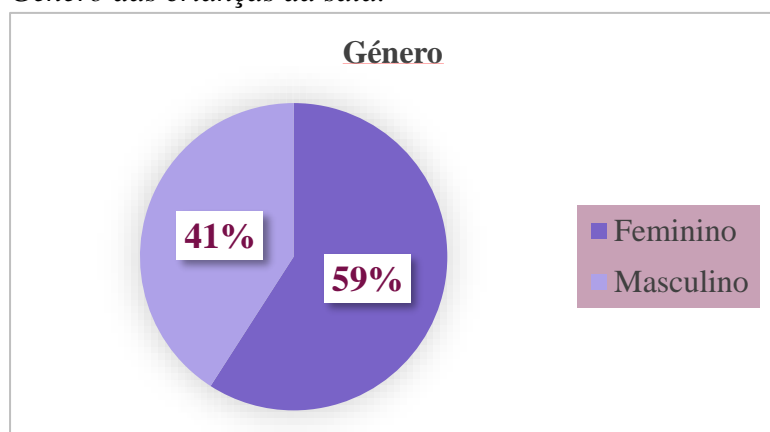
### Gráfico 1

*Idade das crianças da sala.*



### Gráfico 2

*Género das crianças da sala.*



Quanto às crianças, estas demonstravam ser bastante autónomas, realizando as tarefas maioritariamente sozinhas, como por exemplo, o registo da sua presença à chegada; cooperativas, como por exemplo, a entreaajuda na colocação da bata, pentear o cabelo após a sesta, ajudar na construção de algum trabalho; colaborativas, quer nas atividades propostas

pela Educadora ou escolhidas por elas, quer, ainda, na realização das rotinas diárias. Pude observar também que as crianças eram inclusivas, pois com a existência no grupo de uma criança que apresentava maior dificuldade ao relacionar-se com os outros devido ao seu diagnóstico, as mesmas tentavam, de certa forma, integrá-la nas suas brincadeiras, mesmo que ela não respondesse aos seus estímulos, e demonstrando muito carinho por ela.

## **5.6. Projeto de Investigação-Ação**

No decorrer da PP I observei algumas questões a ter em consideração na minha ação pedagógica. Destas questões destacavam-se, sobretudo, duas problemáticas, sendo estas: a facilidade com que a atenção das crianças se dispersava no decorrer das atividades e as dificuldades na comunicação oral, sendo esta última tanto entre as crianças, como entre as crianças e os adultos.

O problema que selecionei para o meu Projeto de I-A refere-se às dificuldades de comunicação oral, que está relacionado com a Linguagem Oral. Este foi percebido através das conversas entre as crianças; em conversas com a Educadora e/ou com as Assistentes da Ação Pedagógica em contexto informal, como por exemplo, em momentos de recreio, e, também, em momentos no decorrer das atividades, em diálogos entre as crianças e a Educadora ou comigo, quando se tornava impercetível aquilo que as crianças queriam comunicar.

Achei pertinente abordar esta problemática pois, do meu ponto de vista, considerando os estágios que realizei anteriormente durante a Licenciatura, nos dias que correm, esta é uma questão que se tem tornado cada vez mais evidente nas crianças que frequentam a EPE e o 1.º CEB. Em conversa com a Educadora Cooperante, apercebi-me que esta também é uma problemática que ela tem constatado ao longo da sua prática profissional, confirmando que se tem agravado a dificuldade na comunicação oral das crianças mais pequenas, sobretudo nos últimos anos. Segundo aquilo que pude observar, nas interações das crianças do grupo com quem estagiei, que podem estar indiretamente implicadas com a esta problemática, muitas delas apresentavam dificuldade em se expressar, pronunciando mal as palavras, como por exemplo, em vez de dizer iogurte, dizer “engurte” e, por vezes, misturando palavras em português de Portugal com palavras em português do Brasil, como por exemplo, ao contar situações do seu quotidiano, dizer “mamãe” em vez de mãe, e “celular” em vez de telemóvel.

Quando realizei a revisão de literatura sobre a problemática em estudo, apercebi-me que esta é uma questão sobre a qual ainda não existem muitos estudos académicos e científicos. Desta forma, e como foi abordado anteriormente neste Relatório, no ponto sobre o Desenvolvimento da Oralidade no Processo de Aprendizagem e Abordagem à Leitura e à Escrita, conclui-se que a criação, a implementação e adequação de estratégias pedagógicas que permitam a estimulação e o desenvolvimento da linguagem oral das crianças é essencial, para poder solucionar ou mitigar esta problemática.

Esteves (2008), refere que “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação (...). As questões de partida permitem focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer” (p. 80). Após seleccionar a problemática sobre a qual a minha ação iria incidir, coube-me definir a questão de partida de I-A, à qual, através de estratégias e atividades propostas por mim na planificação da minha ação pedagógica, permitisse solucionar a problemática, tornando-se esta a questão basilar da minha I-A: **De que forma pode ser desenvolvida a Linguagem e Comunicação Oral na Pré-Escolar?**

Segundo Silva e Lopes (2015a), as estratégias de ensino e aprendizagem são guias do conjunto de ações intencionais desenvolvidas com o objetivo de assegurar a aprendizagem e por isso traduzem-se num conjunto de meios para possibilitar o alcance dos objetivos de aprendizagem previamente definidos ou emergentes.

Durante a PP I, verifiquei a importância de conversar com as crianças e, para tal, o Educador deve servir-se das comunicações das crianças para as clarificar, devolvendo estruturas sintáticas mais complexas, ajudando-as, assim, a progredir no seu desenvolvimento e aprendizagem, pois segundo Sebastião (2007) referido por Cruz (2011), os erros de dicção não devem ser sustentados ou ignorados. Deste modo, uma estratégia pedagógica possível de implementar é a criação de momentos de conversa e partilha, sejam estes sobre conteúdos específicos, sejam temas livres, ao longo do dia, em pequeno ou grande grupo. Outra estratégia pedagógica que pode ser posta em prática é possibilitar à criança a oportunidade de transmitir mensagens ou recados e conversar sobre os acontecimentos e experiências vividas.

Sim-Sim et al. (2008) e Silva et al. (2016) enunciam algumas estratégias que podem ser também desenvolvidas pelo Educador com a finalidade de promover a comunicação oral. Estas passam pela organização de uma rotina que inclui a leitura e a narração de histórias, a estimulação do gosto por ouvir poesia, trava-línguas, canções, adivinhas, lengalengas, entre outros.

Segundo Rebelo e Diniz (1998), na EPE o contacto com o livro pode desencadear variadas e relevantes aprendizagens. Desta forma, a criança ao recontar uma história que ouviu, ainda que orientada no reconto de modo a recordar todos os detalhes impactantes da mesma, demonstra que compreendeu a sequência da narrativa e, segundo Zanotto (2003), citado por Cruz (2011), desenvolve a estrutura interna da linguagem. Outra estratégia fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral é a utilização de jogos de linguagem que permitam o desenvolvimento das “capacidades infantis para pensar sobre as propriedades formais da língua”, incidindo estes “sobre os segmentos sonoros das palavras (consciência fonológica), sobre a identificação de palavras nas frases (consciência da palavra) ou sobre a adequação gramatical das frases (consciência sintática).” (Sim-Sim et al., 2008, p. 48).

O cronograma abaixo (ver Tabela 6) apresenta as várias fases do projeto de I-A e as semanas que foram dedicadas a cada fase e procedimentos, a fim de desenvolver mesmo.

Inicialmente, comecei pela fase de Planear, nomeadamente no procedimento de Observação e recolha de dados, visto que as duas primeiras semanas de estágio foram, sobretudo, de observação participante e familiarização com o ambiente educativo. Na primeira semana de novembro, comecei a agir na prática, recolhendo e analisando os dados, simultaneamente, de modo a conseguir identificar possíveis problemas para o meu projeto de I-A.

Após a identificação dos problemas, tracei possíveis estratégias para cada um deles e, posteriormente, selecionei a problemática principal que, na minha opinião, considere mais adequada para me debruçar na minha ação pedagógica. Posto isto, passei para a operacionalização, implementando as estratégias delineadas através de várias atividades pedagógicas.

Ao longo de todo o processo, recolhi e analisei os dados a fim de ajustar e adequar as minhas estratégias, para obter uma melhor resposta por parte das crianças.

Por fim, nas últimas duas semanas de estágio, refleti sobre todo o processo realizado e avaliei em que medida a minha questão de I-A tinha sido respondida e se as estratégias implementadas foram adequadas face à problemática trabalhada. Conclui que a questão de I-A foi respondida dentro do possível, uma vez que a problemática do desenvolvimento e aprendizagem da comunicação através da Linguagem Oral não pode ser apenas avaliada com base em cinco semanas de estágio, em que implementei as estratégias pedagógicas planeadas. Terá de ser um processo a continuar.

**Tabela 6**

*Cronograma do projeto de I-A ao longo do estágio.*

		Duração										
Fases	Procedimentos	mês	outubro		novembro					dezembro		janeiro
		semana	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>
Planear	Observação e recolha de dados											
	Identificação do problema											
	Definição de estratégias											
Ação	Operacionalização											
	Recolha e análise de dados											
Reflexão e Avaliação	Avaliação do processo											

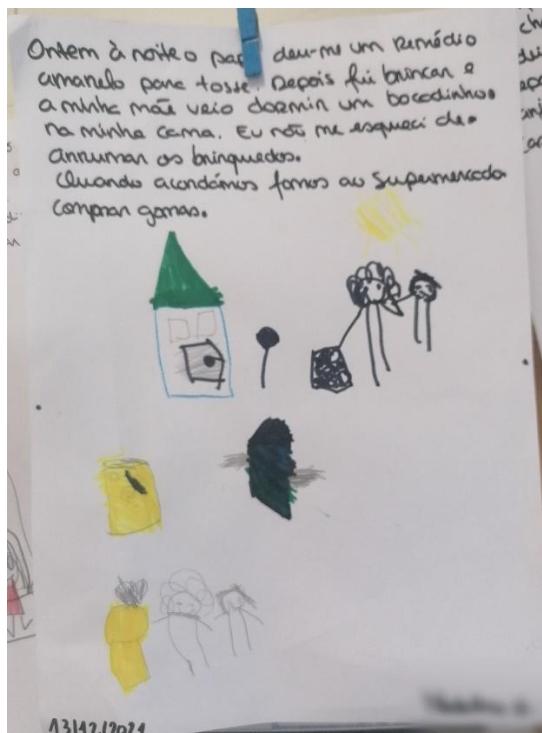
### 5.6.1. Momentos de aprendizagem

Considerando as estratégias referidas no ponto anterior, foram definidas atividades a serem implementadas na PP I para responder à questão definida para o projeto de I-A.

No que concerne à estratégia de criação de momentos de conversa e partilha, realizámos atividades diárias de promoção da partilha, por parte das crianças, de acontecimentos à sua escolha. Esta atividade foi inspirada numa das atividades propostas pelo Movimento da Escola Moderna, “Quero contar, mostrar ou escrever”, que intitulei para a sala onde realizei o estágio de “Hoje tenho a palavra”. Para proceder à partilha, a criança, primeiramente, inscrevia-se no “quadro de comunicação”. Esta inscrição era realizada diariamente e apenas válida nesse dia da inscrição, esta poderia ser feita através da escrita, ou tentativa inicial de escrita, recorrendo a desenhos, do nome da criança, escrito por ela ou com o auxílio de um adulto da sala. No momento designado para comunicar, a criança que se tivesse inscrito, procederia à partilha, sendo a mesma registada de forma escrita pela Educadora Cooperante, ou por mim, com o nome da criança e a data, como ilustra a Figura 6.

**Figura 6**

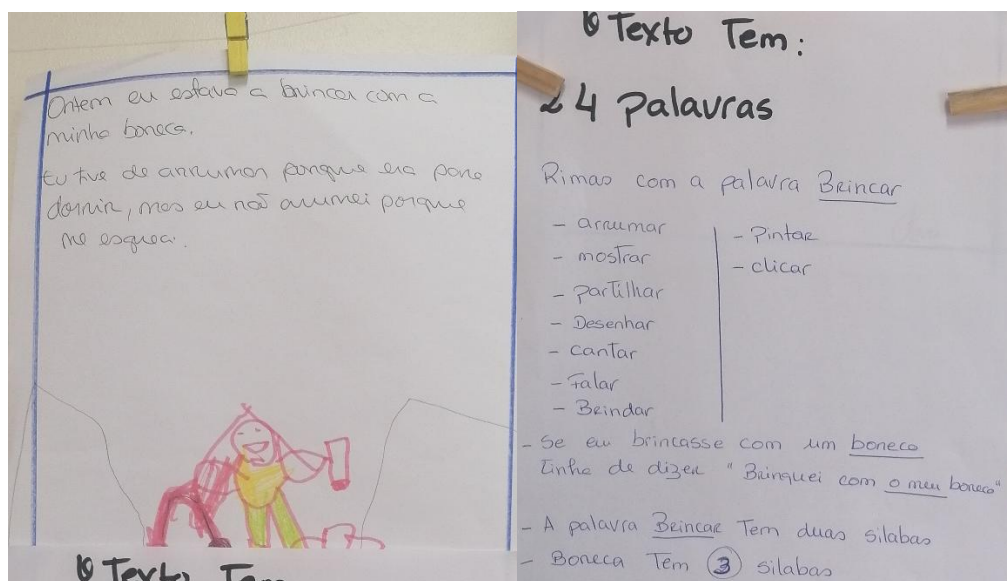
*Partilha oral da criança.*



Através deste registo escrito, posteriormente, as partilhas poderiam ser utilizadas como base para as atividades que envolvessem a estratégia de jogos de linguagem que permitiriam, nomeadamente, trabalhar a consciência fonológica, a consciência da palavra e a consciência sintática. Na Figura 7 podemos ver um exemplo de uma atividade realizada oralmente com as crianças em torno de um registo do momento de partilha, onde as crianças contabilizaram o número de palavras presentes naquele registo escrito (consciência da palavra), mencionam palavras que rimavam com uma outra palavra presente no registo (consciência fonológica), e de que forma podia construir uma frase com uma palavra retirada do texto registado (consciência sintática).

**Figura 7**

Atividade em torno de um registo do momento da partilha.



No que diz respeito à estratégia de criação de uma rotina de leitura e narração de histórias, procurei contar uma história sempre que possível, para introdução de uma temática a explorar com as crianças ou para complementar alguma atividade já realizada. Achei oportuno o enquadramento desta estratégia na realização das atividades, pois observei que era algo que as crianças já gostavam e demonstravam entusiasmo em fazê-lo. As Figuras 8 e 9, ilustram dois momentos de conto de histórias, sendo que na Figura 8 a história tem como finalidade a introdução da temática das Emoções, e a Figura 9 ilustra o conto de uma história para complementar as atividades realizadas no âmbito do conhecimento do corpo humano.

**Figura 8**

*Conto da história “O Monstro das Cores”.*

**Figura 9**

*Conto da história “O meu corpo é como uma casa”.*



Por fim, a quarta estratégia utilizada, no estágio, foi o reconto de histórias, realizada de duas formas. Uma consistia em solicitar a uma criança o reconto de uma história, ou relembrar a sequência da mesma, referindo os acontecimentos que sucederam no início, no meio e no fim, após o conto da mesma. A outra maneira consistia em questionar as crianças se recordavam a história contada anteriormente e deste modo recordar os conteúdos aprendidos pelas mesmas ou, ainda, para poder situar a atividade pedagógica a realizar nesse dia. Dado que a maioria das crianças evidenciava muito interesse na realização desta atividade, optei por considerar, para este tipo de atividade, as crianças que demonstravam maior dificuldade em comunicar oralmente, pois, na minha perspectiva, ao permitir que estas

crianças se manifestassem oralmente mais vezes, estas desenvolviam mais confiança na sua comunicação, dando espaço para que melhorassem a sua capacidade de comunicar oral sem uma intervenção, da minha parte, muito direta.

### ***5.6.2. Avaliação da aprendizagem***

A avaliação tem como finalidade verificar os resultados os decorrentes de todo o projeto de I-A. Ao analisar os dados recolhidos, para poder realizar a avaliação do processo de I-A tive de refletir se a questão colocada tinha sido resolvida, se as estratégias foram adequadas para tal e, caso não fossem, de que forma poderia ser resolvida futuramente.

Após refletir sobre todo o processo realizado em torno do Projeto de I-A, cheguei à conclusão de que a questão em si foi parcialmente respondida visto que, para que haja uma resposta cabal a esta problemática, era necessário continuar a trabalhá-la ao longo do ano letivo.

Concluí que as estratégias pedagógicas definidas, após a formulação da questão basilar de toda a minha investigação, foram adequadas. Contudo, considero que as atividades realizadas não foram suficientes e que seria necessário realizar mais atividades e mais diversificadas.

Ao longo das atividades foi evidente uma melhoria na comunicação oral das crianças, sendo esta muito mais clara e concisa do que no início do projeto. Assim sendo, posso concluir que o objetivo principal foi atingido e que se este continuar a ser trabalho pela Educadora da sala, tendo em conta os aspetos mencionados a melhorar, conseguirá, no fim do ano letivo, ainda melhores resultados.

### ***5.6.3. A avaliação das aprendizagens de uma criança da sala da Pré-Escolar***

No decorrer da PP I, a minha orientadora científica solicitou que realizássemos uma avaliação qualitativa e descritiva de uma criança da sala <sup>1</sup>. Ao analisar o grupo, apercebi-me de que havia uma criança, de 5 anos, que evidenciava dificuldade na interação com os seus pares e na comunicação com os mesmos. Ao observar e avaliá-la quanto ao seu processo de aprendizagem, no final do estágio, quanto às suas aprendizagens e progressos na Área

---

<sup>1</sup> Ver apêndice n.º 5

Pessoal e Social e na Área de Formação Expressão e Comunicação, concluí que demonstrou independência e autonomia em todas as tarefas da rotina diária da sala. No que diz respeito às relações com as outras crianças, a criança em questão entrava facilmente em conflito se estas não brincassem da forma que ela queria e tinha dificuldade em cumprir as regras da sala. Quanto à comunicação, a criança possuía, no início do estágio, uma grande dificuldade na comunicação e linguagem oral, contudo, ao promover atividades neste âmbito, esta criança demonstrou melhorias progressivas ao longo do tempo. Demonstrou, também, inicialmente dificuldades ao nível da motricidade fina, apresentando pouca destreza na manipulação, por exemplo do lápis e da tesoura. Estas dificuldades devem ser atenuadas através do incentivo na comunicação e na oralidade, assim como na realização de atividades de expressão plástica, com materiais diferenciados que requeiram a manipulação minuciosa dos mesmos.

## **5.7. Projeto com a comunidade educativa**

No âmbito da PP I, foi-nos proposto a realização de um Projeto com a Comunidade Educativa. Este foi pensado de forma a contar com a cooperação das cinco salas de EPE da escola onde realizei o estágio, e tinha como objetivo promover aprendizagens sobre a Tradição Portuguesa do “Dia dos Reis Magos”, celebrado a 6 de janeiro. As atividades contemplavam a criação de uma coroa pelas crianças, sendo esta coroa (ver Figura 10 que ilustra a realização das coroas), posteriormente, utilizada de forma simbólica como o requisito necessário para o ingresso na peça de teatro com fantoches que se iria realizar no dia 5 de janeiro, véspera do Dia de Reis, e último dia de estágio, seguindo-se uma saída para cantar os Reis pelos estabelecimentos existentes nas imediações da escola e um momento de degustação do Bolo Rei.

## Figura 10

*Decoração das coroas dos Reis Magos.*



Dada a evolução da pandemia e da existência de uma quantidade significativa de casos da Covid-19 na sala e, ainda, crianças em isolamento profilático, nas outras salas de EPE, incluindo a sala da minha colega de estágio, as Educadoras sugeriram que realizássemos apenas a atividade para as nossas salas de estágio, individualmente, de forma a manter o mínimo contacto possível entre as pessoas. Começámos por realizar primeiro a atividade na minha sala de estágio pelo facto de eu ter quase todas as crianças presentes, apenas faltando três crianças por motivos não relacionados com a Covid-19. As crianças colocaram as suas coroas na cabeça para assistir à peça de teatro intitulada *Os Três Reis Magos*, adaptada por nós estagiárias, com fantoches (ver Figura 11). Após a peça de fantoches, pedimos a colaboração das crianças para cantarem connosco a canção *Nós somos os 3 Reis*. Posto isto, dirigimo-nos até ao pátio exterior e distribuímos pequenas porções de Bolo Rei pelas crianças que demonstraram interesse e entusiasmo em provar o bolo (ver Figura 12).

De modo a aguardar que estivessem presentes o maior número de crianças na sala da minha colega de estágio, optámos por só realizar atividades nessa sala após o lanche da manhã. Por motivos válidos, que se prendiam com a pandemia, a Educadora da minha colega de estágio não quis realizar a saída pelas imediações para cantar os Reis, pelo que apenas realizei eu com a minha sala essa saída ao exterior (ver Figura 13). Após regressarmos à escola, realizámos novamente a peça de teatro de fantoches, cantámos a canção dos Reis e fizemos a degustação do Bolo Rei com as crianças da sala da minha colega de estágio.

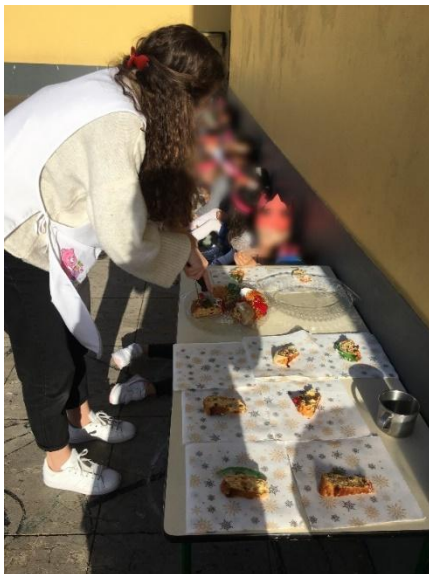
**Figura 11**

*Crianças sentadas no tapete com as suas coroas.*



**Figura 12**

*Distribuição do bolo-rei.*



**Figura 13**

*Cantar os Reis nas imediações da escola.*



Mediante as condições existentes e dadas as restrições, devido à pandemia, que nos foram impostas no decorrer da implementação do Projeto com a Comunidade Educativa, na minha perspectiva, a atividade correu bem, dentro do possível, podendo-se afirmar que a evidente alegria e interesse das crianças envolvidas nesta atividade confirma o bom resultado da mesma. Ao longo da implementação desta atividade tivemos de fazer alguns ajustes, de uma sala para a outra, sabendo que há sempre aspetos que podem ser melhorados em cada momento da prática, nomeadamente, nesta atividade, na colocação do pano do fantocheiro de forma a tornar as personagens mais visíveis, bem como uma melhor colocação da voz de forma a tornar a história da peça mais audível.

## **5.8. Reflexão sobre a Prática Pedagógica I**

Segundo Silva e Lopes (2015b)

o professor, enquanto aprendente adulto, passa a ser visto como um participante ativo do seu desenvolvimento profissional, concebido como um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação. (p. 144).

Neste sentido, é importante refletir sobre as próprias ações para “compreender e assumir o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem” em que o docente deve assumir “um posicionamento crítico sobre a sua experiência, na identificação de mudanças, resolução de problemas e exploração de soluções alternativas de ação” (p. 144-145).

Ao longo da PP I, e após cada ação pedagógica, refleti criticamente sobre a minha ação, se as atividades realizadas tinham atingidos os objetivos pretendidos e se as aprendizagens a promover e as competências a serem trabalhadas foram efetivamente conseguidas. As reflexões foram anotadas no meu diário de bordo, já referido anteriormente como uma ferramenta imprescindível para o futuro docente, como meio de refletir e melhorar sua prática.

No início da PP I, senti-me um pouco ansiosa pois, pela primeira vez, teria a total responsabilidade pelas atividades pedagógicas realizadas com aproximadamente 20 crianças. Ao chegar à escola, fui acolhida de uma forma muito positiva e senti-me bem-vinda pela comunidade escolar, o que me fez sentir mais segura e confiante. Desde o primeiro dia, todos

os elementos da equipa pedagógica disponibilizaram-se para me ajudar no que fosse preciso para a realização da minha intervenção pedagógica, sugerindo-me atividades que eu poderia implementar e materiais que me podiam fornecer. A Educadora Cooperante incluiu-me sempre nas tomadas de decisão sobre as competências a trabalhar e aprendizagens a promover e deu-me liberdade na realização das atividades. No que diz respeito ao grupo de crianças, este recebeu-me com grande entusiasmo e criando-se logo relações afetivas e de respeito mútuo, interagindo positivamente comigo desde o primeiro dia.

A primeira semana de PP I, destinada à observação, foi fulcral para o estágio, pois permitiu conhecer as crianças e as rotinas da sala, observar a ação pedagógica da Educadora Cooperante e, desta assim, realizar a planificação da minha primeira ação pedagógica de forma mais contextualizada. Ao longo das semanas da PP I, pude aperfeiçoar as planificações e a minha prática pedagógica e ajustar as atividades pensadas na altura, pois as planificações devem ter sempre um carácter flexível que procure respeitar e considerar as necessidades individuais das crianças, reconhecendo que estas têm diferentes interesses e ritmos de aprendizagem. Valadares e Moreira (2009) referem que a aprendizagem deve “corresponder ao facto de que os alunos aprendem de modo pessoal e idiossincrásico e, por isso, ser flexível e não exatamente igual para todos” (p. 46) e, por isso, a planificação deve ser gerida com flexibilidade, adequando e reajustando o tempo e o espaço para cada atividade quando necessário, de maneira a permitir uma aprendizagem global. No que concerne às atividades realizadas com as crianças, a liberdade dada pela Educadora Cooperante a nível da escolha das atividades consoante as temáticas propostas e interesses das crianças permitiu-me experimentar diferentes estratégias e assim aprender com a minha prática, como por exemplo na concretização de atividades inspiradas no MEM. Toda esta experiência permitiu-me alargar as minhas competências a nível didático e pedagógico.

A nível da aprendizagem das crianças, no decorrer da prática pedagógica e do Projeto de I-A, na minha perspetiva, estas demonstraram uma significativa melhoria a nível da oralidade e comunicação com as atividades desenvolvidas, sendo que algumas das crianças, que no início eram pouco comunicativas e quando comunicavam o que diziam era pouco perceptível, tornaram-se mais comunicativas e mais confiantes nas suas comunicações orais para o grande grupo.

Após esta experiência de PP I, consigo observar igualmente o meu processo de evolução, sentindo-me mais confiante na comunicação, tendo melhorado a minha projeção de voz, as minhas competências de observação e de reflexão, pois nem todas as atividades

correram como planejado e é importante olharmos para a nossa prática pedagógica de forma crítica e construtiva.



## Capítulo 6 | Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica II – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: 1.º ano de escolaridade

---

### 6.1. O Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche onde realizei a PP II situa-se no concelho do Funchal, na freguesia de São Martinho. A freguesia de São Martinho é a segunda maior freguesia do Funchal com uma área de 782 hectares. Segundo os Censos de 2021, nesta freguesia residem 26 931 habitantes, sendo que desta população residente na freguesia, 4644 habitantes frequentam o 1.º CEB.

No que diz respeito a infraestruturas de apoio à população, esta freguesia encontra-se rodeada por espaços que oferecem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, com recursos organizados a vários níveis, como serviços e instituições. A nível de serviços, esta possui o posto de correios CTT; Farmácias; o Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer; o Centro de Saúde; a NOS Madeira; a Loja Paroquial; EEM, Estações de Serviço Repsol; supermercados minimercados e mercearias; cafés, pastelarias e restaurantes. A nível de instituições, esta possui duas igrejas; a Casa do Povo de São Martinho; a Junta de Freguesia de São Martinho; a Biblioteca Municipal Calouste Gulbenkian; a Associação Reinventa; o Regime de Guarnição N.º 3 (RG3); a Sede dos Escuteiros; o Grupo Folclórico de São Martinho; o Clube Amigos do Basquete (CAB); o Clube Naval do Funchal-Complexo Desportivo da Nazaré e a Associação Cultural, Desportiva e Recreativa de São Martinho. Quanto a instituições de carácter educacional, esta freguesia possui, ainda, vários Infantários, duas escolas do 1.º CEB, uma Escola Básica e Secundária e uma Escola Profissional.

### 6.2. O Estabelecimento Educativo/Ensino

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche onde decorreu o meu estágio é uma instituição educativa de carácter público, inserida num bairro social, que inclui crianças provenientes desse bairro, crianças da freguesia, crianças do concelho do Funchal e também crianças de outros concelhos. A população deste bairro social é diversificada, pertencentes a diversos estratos sociais. Esta escola até o ano letivo 2016/2017 funcionava só com o 1.º CEB. Atualmente, o funcionamento desta escola encontra-se dividida em três edifícios, um deles possui três salas de creche e quatro salas de EPE; outro possui quatro salas de creche e

quatro salas de EPE e o Edifício Sede, que possui doze salas destinadas ao 1.º CEB e uma sala destinada à EPE.

Para além das salas de 1.º Ciclo e a sala de Pré-Escolar, o Edifício Sede possui, ainda, no seu espaço interior, o gabinete de direção, a sala de apoio pedagógico, algumas salas de estudo, a sala de TIC, a biblioteca, a reprografia, o salão polivalente, a secretaria, a cozinha, o refeitório, a sala de professores, a sala de expressão musical e dramática e a sala de expressão plástica. No espaço exterior envolvente, encontra-se o parque infantil, o campo polidesportivo, a horta pedagógica e os pátios semicobertos.

Quanto à organização adotada, o horário curricular escolar encontra-se dividido em dois turnos. No turno da manhã, existem seis turmas curriculares (1.º e 2.º anos) e no turno da tarde, outras seis turmas curriculares (3.º e 4.º anos). As AEC são ministradas nos turnos contrários às atividades curriculares (AC). O início das AC/AEC do turno da manhã é às 8h:15min e o respetivo término às 18h:30min.

As turmas desta escola são constituídas por 18 a 25 alunos. Segundo a informação que consta no Plano Anual de Atividades do estabelecimento educativo e relativamente à maioria dos alunos, as suas famílias apresentam um nível médio de escolaridade e um nível de rendimento económico familiar baixo. Em todas as turmas existe uma disparidade entre os ritmos de aprendizagem, uma vez que existem alunos com dificuldades numa determinada área, os outros noutra área e outros, ainda, em todas as áreas, no entanto, existem poucos alunos com Apoio Pedagógico Acrescido.

Em relação à equipa pedagógica da escola, há sempre um professor responsável por cada turma (professor titular de turma) e outros docentes, tais como: docente de Inglês, docente de Expressão Plástica, professores coordenadores das Expressões Artísticas e Físico Motora, técnicos dos serviços especializados de apoio educativo da Educação Especial, professores em contexto especial, psicólogos, terapeutas da fala, professores de Apoio Pedagógico Acrescido e Educação Especial e Diretor.

A avaliação das atividades extracurriculares é realizada em reunião com todos os docentes que constam da equipa pedagógica de uma determinada turma.

Em relação ao contexto familiar dos alunos, tendo em conta o facto da escola estar inserida num bairro social, existem diferenças acentuadas na sua relação com a escola: há famílias que não demonstram preocupação com a aprendizagem dos seus educandos e há famílias que valorizam a escola e estão sempre a par daquilo que os educandos fazem na escola.

### 6.3. O Projeto Educativo de Escola

O PEE em vigor no período do meu estágio tinha como objetivo principal orientar a ação educativa no quadriênio de 2020-2024 e tinha como tema orientador “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”. Este projeto foi concebido com o propósito de promover um compromisso de respeito pela singularidade de cada indivíduo, destacando as diferenças, as competências de adaptação a um mundo em constante mudança, de forma a garantir igualdade de oportunidades para alcançar o sucesso. O PEE procurava fomentar a educação e o desenvolvimento inclusivo das crianças e alunos, com vista à integração plena dos mesmos na sociedade como indivíduos autônomos, livres e solidários. Este projeto tinha como visão tornar esta escola reconhecida como uma instituição de educação pública de referência na comunidade pela qualidade das práticas pedagógicas e pela formação de cidadãos com mentalidade democrática, inclusiva, crítica e criativa e, desta forma, os valores a destacar neste projeto consistiam na promoção de uma educação que valoriza a formação completa das crianças e alunos, cultivando valores humanos, éticos e democráticos, assim como o respeito pela individualidade de todos, incluindo responsabilidade, tolerância, respeito, solidariedade, cooperação, equidade e amizade, entre outros.

Neste sentido, foram definidas várias objetivos por cada valência de educação/ensino, sendo que para a valência de creche e EPE os objetivos consistiam em: promover o bem-estar e o desenvolvimento humano e social das crianças, com qualidade; promover o desenvolvimento pessoal e social; promover vivências/experiências em valores, através da realização de atividades com regras de convivência social; aprender em interação com o meio, por meio da vivência de situações de contacto com a natureza e com os animais de forma a despertar nas crianças valores de preservação da natureza. Na valência de 1.º CEB, os objetivos definidos pelo PEE consistiam em: estimular comportamentos adequados; promover uma maior ligação entre a escola e família; incentivar ações para a melhoria do desempenho ambiental e gestão do espaço; promover a disciplina; promover comportamentos assertivos nas salas de aula e, promover regras de conduta social na cantina. O propósito geral do PEE comum a todas as valências era o de aumentar a participação dos encarregados de educação/pais na escola; aumentar a participação da comunidade educativa no programa de atividades Eco Escolas e aumentar a literacia digital do corpo docente.

#### **6.4. A sala do 1.º ano: o espaço e o tempo**

Silva e Lopes (2015b) afirmam que “um bom clima ou bom ambiente de sala de aula é caloroso, agradável e propício à aprendizagem.” (p. 100). Desta forma, a sala de aula deve ser um espaço impulsionador de aprendizagens significativas, dispondo de diversos materiais que promovem boas aprendizagens.

Relativamente à organização das salas estas são partilhadas com outros anos escolares, sendo que no turno da manhã os 1.º e 2.º anos de escolaridade têm as componentes curriculares e no turno da tarde são os 3.º e 4.º anos. Considerando isto, ao partilharem a sala, os docentes têm de negociar as modificações na sala tendo em conta “as atividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com, e pelos alunos, (...) num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as diferenças presentes nos alunos” (Morgado, 2003, p.7).

Silva e Lopes (2015b) referem que uma das estratégias para a criação de um clima positivo de sala de aula passa pela organização das mesas, da forma como estão dispostas as decorações de parede, os quadros de aviso e cartazes, como está organizado os centros de aprendizagem, pois tudo isto reflete um ambiente favorável para a aprendizagem. Dado a situação acima descrita, visto que a sala era partilhada, a organização da sala implicava que ambos os docentes estivessem de acordo com a disposição das mesas e mobiliário de apoio, a decoração, a informação exposta nos placares, entre outras situações, o que muitas vezes poderia não acontecer e gerar conflito.

Na generalidade, as salas eram amplas, confortáveis e agradáveis. A sala onde decorreu a PP II era uma sala partilhada com o turno da tarde, nomeadamente uma turma do 3.º ano. A sala era ampla, luminosa e arejada, pois tinha diversas janelas. Quanto ao mobiliário de apoio, esta sala, possuía vários armários de arrumação, onde eram colocados os cadernos, os manuais e outros tipos de materiais, um cabideiro para os alunos pendurarem os seus casacos; placares nas paredes para expor os trabalhos realizados pelos alunos, um quadro interativo e dois quadros pretos nas suas laterais, mesas e cadeiras para os alunos e a secretária e cadeira destinada ao professor. Assim, a sala reunia, na minha opinião, um ambiente favorável para a aprendizagem dos alunos.

**Figura 14***Planta da sala.*

No que diz respeito ao tempo pedagógico, as atividades eram realizadas considerando a distribuição das componentes do currículo pelo horário semanal da turma. Considerando as componentes curriculares e as componentes curriculares coadjuvadas por um docente especializado, o horário da turma em que estagiei, nos dias da semana em que realizei a PP II, segunda-feira, terça-feira e quarta-feira, constam na Tabela 7, 8 e 9, respectivamente.

**Tabela 7***Horário da segunda-feira.*

<i>Segunda-Feira (8:15h -13:15h)</i>	
<i>8:15h- 9:45h</i>	<i>Português*</i>
<i>9:45h – 10:45h</i>	<i>Português*</i>
<i>10:45h- 11:15h</i>	<i>Lanche da manhã</i>
<i>11:15h- 12:15h</i>	<i>Matemática*</i>
<i>12:15h- 13:15h</i>	<i>Estudo do Meio*</i>
<i>13:15h</i>	<i>Almoço</i>

\*Sujeito a alterações em função da flexibilidade da planificação

**Tabela 8***Horário da terça-feira.**Terça-Feira*

(8:15h -13:15h)

8:15h- 9:45h	Português*
9:45h – 10:45h	Matemática*
10:45h- 11:15h	Lanche da manhã
11:15h- 12:15h	Matemática*
12:15h- 13:15h	Expressão Físico-Motora
13:15h	Almoço

\*Sujeito a alterações em função da flexibilidade da planificação

### **Tabela 9**

*Horário da quarta-feira.*

*Quarta-Feira*  
(8:15h -13:15h)

8:15h- 9:45h	Português*
9:45h – 10:45h	Inglês
10:45h- 11:15h	Lanche da manhã
11:15h- 12:15h	Estudo do Meio*
12:15h- 13:15h	Expressão Artística
13:15h	Almoço

\*Sujeito a alterações em função da flexibilidade da planificação

## **6.5. O grupo de alunos do 1.º ano**

No que diz respeito aos alunos, a turma era composta por 20 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Destes 20 alunos, 10 eram do género feminino e 10 eram do género masculino.

No que concerne aos alunos, estes apresentavam ainda uma certa falta de autonomia, dificuldade na concentração e demonstravam, por vezes, pouca motivação para realizar os trabalhos de ensino e aprendizagem propostos.

## **6.6. Projeto de Investigação-Ação**

No decorrer da PP II observei algumas questões problemáticas, destacando-se as seguintes: a facilidade com que a atenção dos alunos se dispersava no decorrer das atividades e trabalhos propostos; problemas associados à gestão do comportamento, dentro e fora da sala de aula, e dificuldades perceptíveis no exercício da Leitura e da Escrita, sendo que esta última

questão estava relacionada com a introdução à leitura e escrita decorrente da aprendizagem do alfabeto que ainda estava a ser realizada.

Considerando estas problemáticas assinaladas, a que decidimos trabalhar diz respeito à dinamização de atividades que potenciem competências de Leitura e Escrita definindo, então, a questão orientadora da minha ação de ensino aprendizagem: **“Como potenciar a leitura e a escrita no 1.º ano?”**.

Visto tratar-se de um 1.º ano de escolaridade, considerei que esta problemática seria de grande importância, pois a Leitura e a Escrita impactam a aprendizagem, não só a nível da componente curricular de Português, mas também nas outras componentes curriculares. Segundo Silva e Lopes (2015b), a utilização de tarefas de aprendizagem autênticas, isto é, que promovem o desenvolvimento de competências na concretização de tarefas reais, adequadas aos contextos reais do quotidiano dos alunos e contextualizadas, ou seja, que decorrem de situações de aprendizagem significativas e familiares para os alunos, são fatores determinantes para a sua aprendizagem.

Nesse sentido, a estratégia pedagógica que adotei para trabalhar em prol da Leitura e da Escrita foi relacionar as atividades com a Aprendizagem Significativa pois, segundo Novak e Gowin (1999) “Para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece” (p. 23). Por outras palavras, o conteúdo escolar a ser aprendido tem de ser potencialmente significativo para o aluno, ou seja, ele tem de ser lógico e psicologicamente significativo; o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Desta forma, cada aluno filtra os conteúdos que têm significado ou não para si próprio. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem proveitos notáveis, tanto do ponto de vista do desenvolvimento da estrutura cognitiva do aluno, como do ponto de vista da recordação posterior e da utilização para experienciar novas aprendizagens, pois permite que os alunos façam uma ponte entre os conhecimentos que detêm, com os novos a ser aprendidos.

### ***6.6.1. Momentos de Aprendizagem***

No que concerne à escolha das atividades, Silva e Lopes (2015a) referem que “As características dos alunos constituem também uma variável crucial na escolha, porque reagem de modo diferente a diferentes estratégias ou métodos de ensino” (p. 53) e mencionam que é importante dinamizar atividades que promovam a autonomia, pois torna-se mais valorizada

pelo aluno quando este escolhe a forma como quer realizar o trabalho, isto é, tem opção na sua escolha e adequa ao seu contexto.

Desta forma, procurei dinamizar atividades que, como defende Rombert (2020), proporcionassem aos alunos experiências únicas, que levassem à reflexão e despertassem a sua curiosidade, partindo das suas ideias ou interesses. Assim sendo, dividi as atividades neste âmbito, em dois momentos; os de revisão e os de introdução.

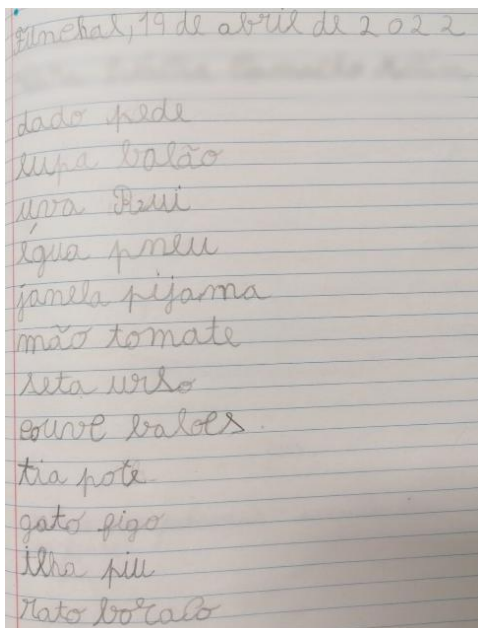
No que diz respeito aos momentos de revisão, uma das atividades que realizamos foi o bingo de letras, para permitir a revisão e consolidação dos grafemas (letras) abordados até à interrupção da Páscoa. Na minha perspetiva, escolher uma abordagem mais lúdica para a consolidação dos conteúdos é uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem. Na mesma linha, Luz (2016) menciona Salomão e Martini (2007), que defendem a prática de situações lúdicas em sala de aula, pois este é um recurso metodológico capaz de favorecer uma aprendizagem verdadeira, tornando estas atividades de aprendizagem mais significativas para os alunos.

Para a realização da referida atividade, comecei por questionar os alunos se todos já tinham tido contacto com o jogo do bingo e se conheciam as suas regras. Seguidamente, expliquei as regras do bingo que iríamos jogar em específico, um bingo de letras, salientando que sempre que saísse uma letra, eles tinham de marcar no cartão um “X” a lápis em cima da letra e escrever no seu caderno uma palavra que começasse com essa letra e que a contivesse no meio. Reforcei a explicação utilizando um exemplo com a letra M, marcando um “X” em cima da letra e escrevendo no quadro a palavra “mala” e “lama”, circundando a letra “m” nas duas palavras. Uma vez que todos os alunos demonstraram ter percebido o jogo, passei para a distribuição dos cartões e pedi que mantivessem em cima da mesa o caderno das palavras, para poder auxiliá-los no momento de escrever as palavras (Exemplo de registo das palavras do bingo de letras feito por um aluno no caderno na Figura 15).

A atividade foi concluída com a revisão de duas palavras ditas pelos alunos para cada uma das letras que foram utilizadas no bingo, fazendo assim uma consolidação geral dos grafemas dados. A finalidade desta atividade era a de que, de certa forma, todos os alunos relembrassem os grafemas abordados, à sua maneira, identificando os grafemas presentes em palavras que tivesse significado para eles e que as soubessem ler, ou seja, considerando o princípio alfabético, compreendessem que “as letras são utilizadas para representar os sons de fala e de que existe uma relação sistemática e previsível entre as letras das palavras escritas e os sons das palavras faladas” (Cruz, 2020, p. 45).

**Figura 15**

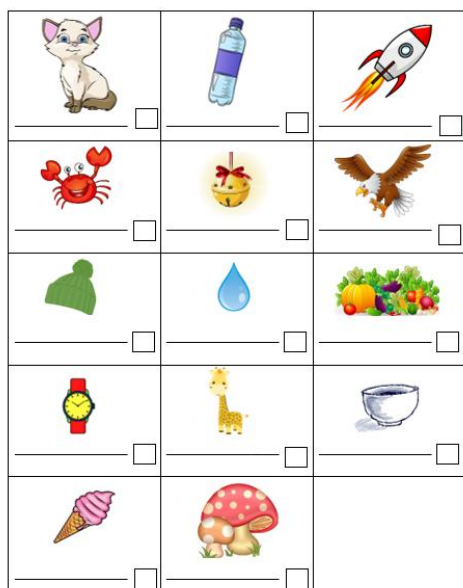
*Exemplo de registo das palavras do bingo de letras feito por um aluno no caderno.*



Rombert (2020) defende que “é importante criar contextos em que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas em simultâneo” (p. 173). Assim sendo, outra atividade que realizámos no momento de consolidação foi um exercício de legendar as imagens (Figura 16), que consistia na revisão do grafema “g” (“ga”, “go”, “gui”, “ge”, “gi”, “gue” e “gui”). Esta atividade tinha como objetivo a aprendizagem da leitura, por parte do aluno, pois as palavras referentes às imagens eram retiradas de um saco pelo aluno e este tinha de efetuar a sua leitura, de forma a ditar a palavra para os outros alunos, e de aprendizagem da escrita, pois, os alunos tinham de escrever a palavra que foi ditada, legendando assim a imagem correspondente. Todas as palavras utilizadas para este exercício foram escolhidas tendo em conta o contacto anterior que os alunos tinham tido com as mesmas. Após todos os alunos escreverem a palavra ditada na respetiva imagem, o aluno que ditou a palavra escrevia-a no quadro e, desta forma, era feita a correção da sua escrita.

**Figura 16**

*Atividade de leitura, ditado e escrita de palavras associadas a figuras.*



No que concerne aos momentos de introdução, mais precisamente para a introdução dos sons “ch” e “nh”, realizámos um conjunto de atividades que partiam todos da mesma atividade inicial; a criação de uma lista de palavras com palavras sugeridas pelos alunos no âmbito da relação fonema-grafema.

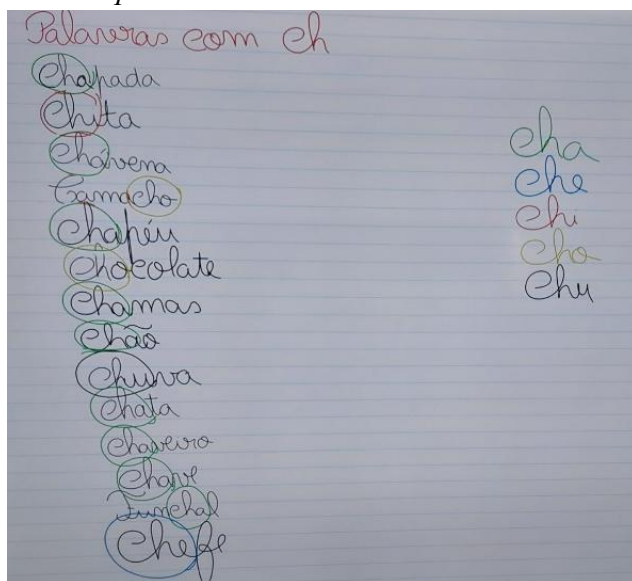
Para começar esta abordagem de junção de outra consoante à consoante “h”, começamos pelo “ch”, introduzindo com o monólogo “no reino das letras, surgiu a notícia que a letra “h” estava triste, pois por mais que quisesse, ao se juntar às letras “a”, “e”, “i”, “o” e “u”, não conseguia fazer-se ouvir. Ao ver esta notícia, a letra “c” quis ajudar o “h”, e juntou-se a ele para o animar, e os dois juntos emitiram um novo som “ch””. No que diz respeito à introdução do “nh”, continuei o monólogo, destacando que a letra “n” também teria visto a notícia e quis participar, propondo à letra “h”, outro som que podiam reproduzir juntos, o “nh”. Partindo deste monólogo, pedi para que os alunos dissessem palavras com o som “ch” / “nh”, aproveitando as mesmas para a criação da lista de palavras. Nas Figuras 17 e 18 podemos ver as listas de palavras que foram criadas com esta atividade. Quando solicitei que os alunos dissessem palavras com o som “ch”, à partida, achei que os alunos iam dizer-me palavras que se escrevem com “x”, contudo nenhum aluno mencionou palavra desse género. Caso isso acontecesse, teria de salientar que, como diz Rombert (2020), “no português, nem todos os fonemas representam os mesmos grafemas” (p.118), ou seja, teria de referir que, por vezes, há palavras que contém sons semelhantes, mas o conjunto de letras utilizadas para as escrever são diferentes.

Após copiarem a lista de palavras para o caderno, pedi aos alunos para rodearem com cores diferentes as sílabas com as vogais “a”, “e”, “i”, “o” e “u”. Seguidamente, os alunos realizaram a divisão silábica de algumas das palavras da lista (Figura 19). O exercício de divisão silábica é importante, pois, como diz Rombert (2020), “segmentar palavras em sílabas, identificar rimas ou palavras que começam e terminam com o mesmo som são algumas tarefas de consciência fonológica que ajudam a fazer a ligação à oralidade e facilitam a aquisição da leitura” (p. 118).

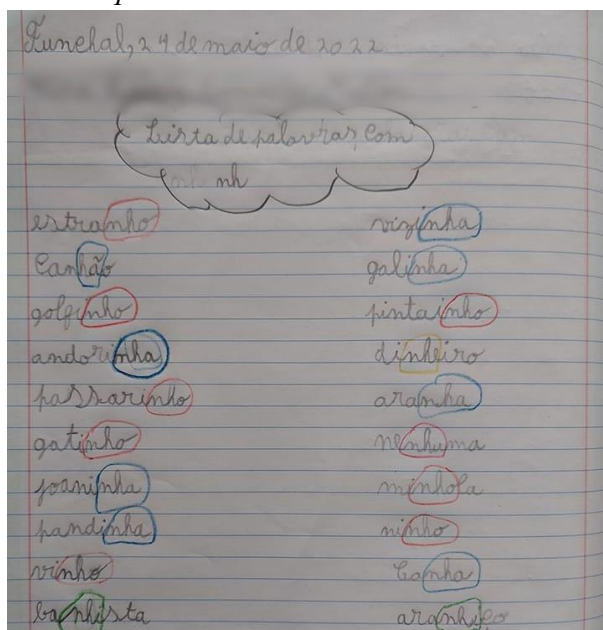
Rombert (2020), cita Vigotsky (1996) que refere “A escrita não é apenas uma habilidade motora (...) constitui algo natural de expressão do pensamento, sendo imprescindível ao longo da nossa existência” (p. 172). Deste modo, para dar continuidade à abordagem do caso trabalhado, foi solicitado aos alunos que escrevessem frases utilizando palavras da lista de palavras, pois, para uma efetiva compreensão da leitura, segundo Hempenstall (2016) mencionado por Cruz (2020), os alunos precisam de ser capazes de agregar as palavras lidas em frases, atendendo também à sintaxe e à morfologia, para que a compreensão das frases seja possível e utilizar o conhecimento do mundo para enquadrar o que é lido. Coube a cada aluno realizar a sua frase, considerando as indicações pedidas, sendo que, desta forma, a criação de frases com a escolha da palavra a partir da lista por parte do aluno ou definida por mim, torna o contacto com a escrita muito mais significativo, pois de certa forma, parte de algo do interesse do aluno. Durante a escrita das frases fui passando pelos alunos, percebendo o que estes queriam escrever e assim auxiliá-los sempre que estes necessitavam, incentivando-os, como defende Rombert (2020), a ler as frases durante e após o que escreviam para poder aperfeiçoar as frases e acrescentar ou alterar alguma informação, respeitando sempre o tempo que estes levavam a escrever, os seus gostos e necessidades, incentivando-os a não desistir e realçando e valorizando as suas conquistas com esta prática. Por fim, para concluir esta abordagem, foi solicitado que cada aluno lesse em voz alta a frase que criou, motivando assim os alunos à partilha dos seus pensamentos. Na Figura 20 pode-se ver o exemplo de uma frase escrita por um aluno com palavras da lista criada.

**Figura 17**

Lista de palavras com "ch".

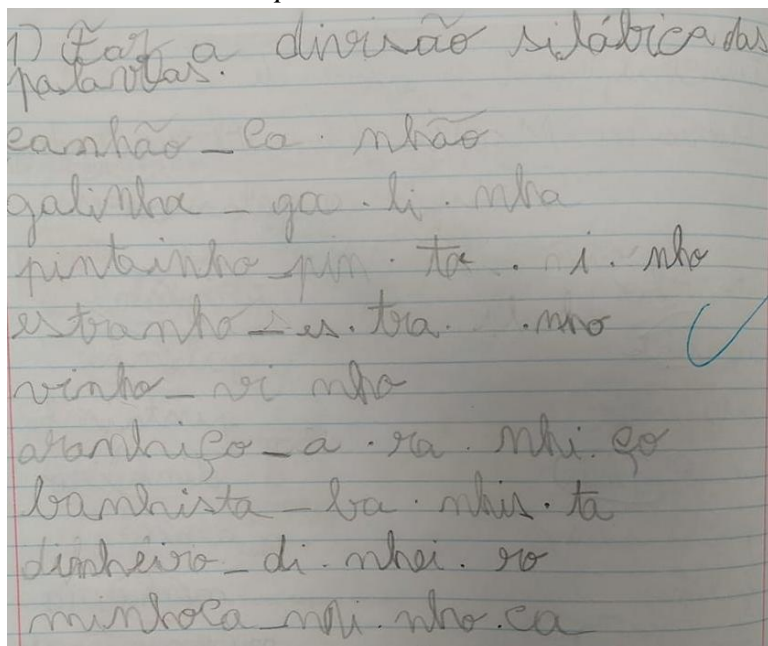
**Figura 18**

Lista de palavras com "nh".



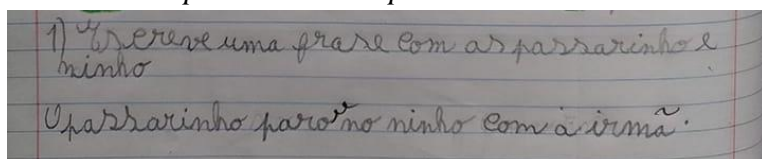
### Figura 19

*Divisão silábica das palavras da lista criada.*



### Figura 20

*Frase escrita pelo aluno com palavras da lista criada.*



## 6.7. Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

Ao longo da PP II, o processo reflexivo realizado após toda a ação/intervenção pedagógica foi fulcral para a melhoria da minha prática. Na minha perspectiva, a prática reflexiva diária é a ferramenta essencial dos professores, pois permite que desta forma as intervenções sejam repensadas e adaptadas consoante o que resulta ou não com os seus alunos, pois todos têm características diferentes que devem ser tidas em consideração para garantir a aprendizagem e uma educação de qualidade.

Após ter procurado conhecer os alunos e as suas características, analisei de que forma a minha intervenção e o projeto de I-A a desenvolver podia ter um impacto positivo na sua aprendizagem. A decisão de desenvolver um projeto com o intuito de potenciar a prática da leitura e da escrita decorreu das dificuldades denotadas nestes âmbitos e da necessidade

visível de envolver os alunos e motivá-los na sua própria aprendizagem. Dado que os alunos ainda estavam no início da aprendizagem da leitura e da escrita, criar estratégias para despertar o interesse para a aprendizagem e consolidação, não só iria ser positivo para o momento, mas também para posteriormente. A leitura e a escrita transcendem a escola e a componente curricular de português, ambas fazem parte do quotidiano dos alunos por serem formas de comunicação essenciais que permitem o acesso ao conhecimento através do contacto com livros, artigos, revistas ou materiais escritos; permitem o desenvolvimento cognitivo, pois a leitura promove o desenvolvimento da imaginação, raciocínio lógico e competências analíticas enquanto a escrita estimula a criatividade e o pensamento crítico; permitem desenvolver competências de autonomia, pois possibilita os alunos se tornarem independentes na leitura e compreensão de instruções, como seguir receitas e entender os horários dos transportes públicos e ajudam nas oportunidades futuras que os alunos possam ter, pois a proficiência da leitura e da escrita é importante para o sucesso em qualquer área da vida e profissional.

Ao delinear estratégias para os momentos de revisão e momentos de introdução, permitiu-me pensar, não só como podia consolidar as aprendizagens já adquiridas pelos alunos, como de que forma podia introduzir as novas aprendizagens.

Nos momentos de revisão, a utilização de atividades lúdicas motivou e captou a atenção dos alunos o que resultou em bons resultados. Na atividade do bingo de letras, ao possibilitar aos alunos, após selecionarem no seu cartão a letra caso a tivessem, escrever uma palavra que a contivesse, tornava o processo de consolidação da letra e a sua aplicação mais significativa. No decorrer da atividade, ao passar pelos alunos para, se necessário, corrigir as palavras e certificar-me de que estavam a realizar a atividade corretamente, deparei-me com a quantidade de palavras diferentes que eram registadas para a mesma letra e, conseqüentemente, na escassa correção que tive de realizar, o que se traduziu num bom *feedback*.

Na atividade de revisão do grafema “g”, tive como objetivo envolver a participação dos alunos na leitura das palavras a serem ditadas e na sua correção através da escrita das palavras no quadro preto. No decorrer desta atividade pude analisar a dificuldade na leitura das palavras por parte de alguns alunos e na escrita e associação das palavras às imagens, denotando que um ou outro aluno associava a palavra à imagem errada, trocando as sílabas “gue” e “gui” por “ge” e “gi”. Dada esta situação, procurei reforçar que a ausência da vogal “u” entre a consoante “g” e as vogais “e” e “i” torna a leitura da sílaba com “j” e não “g”.

Em ambas as atividades de revisão, o tempo de realização excedeu o tempo proposto. Na minha perspectiva, houve a necessidade de dedicar mais tempo a ambas as atividades para garantir que eu pudesse ajudar todos os alunos e, assim, permitir que fizessem ao seu ritmo garantindo o seu envolvimento.

Nos momentos de introdução, realizei como atividade inicial, a criação da lista de palavras com “ch” e “nh”. Esta atividade teve como intuito envolver os alunos na escolha das palavras para compor a lista e permitir analisar os conhecimentos prévios dos mesmos. Ao introduzir o “ch”, quando criamos a lista de palavras, considerei a possibilidade de os alunos escolherem palavras com “x”, algo que não aconteceu, o que revelou igualmente um conhecimento prévio da escrita destas palavras por serem palavras homófonas. Nas atividades que decorreram da criação da lista de palavras, nomeadamente a atividade de construção de frases com as palavras escolhidas pelos próprios alunos, foi, na minha perspectiva, uma atividade muito significativa que deu autonomia aos alunos para tomarem as suas próprias decisões sobre as palavras a utilizar nas suas frases. Por fim, a leitura das frases, para partilhar com a turma, possibilitou a motivação para a partilha dando-lhes confiança nas suas exposições orais.

Com a realização destas atividades, concluo que os objetivos propostos em prol da estratégia definida foram conseguidos. Com efeito, ao longo da realização das atividades foi possível verificar melhorias no que diz respeito ao exercício da leitura e da escrita e também foi possível denotar uma maior motivação para a realização das atividades por parte dos alunos, uma vez que estas eram mais significativas para os mesmos.

Concluindo, considero que na prática profissional, os docentes devem considerar as noções que os alunos já possuem acerca do conteúdo a ser desenvolvido e os contextos reais dos alunos para realizar uma ponte com a aprendizagem que se pretende estes adquiram, pois só assim será possível conseguir uma aprendizagem efetivamente significativa. Saliento, ainda, que é importante valorizar as tentativas de aprendizagem dos alunos e incentivá-los, pois, ao se sentirem mais confiantes na sua aprendizagem, contribui para um maior desenvolvimento da sua autonomia. Por fim, é importante sublinhar “que a escrita, mais do que uma atividade motora, representa, acima de tudo, uma atividade social e cultural: escrevemos para alguém ler, para transmitir ao outro conhecimentos e pensamentos nossos” (Rombert, 2020, p. 172).

## **Capítulo 7 | Percurso de Aprendizagem na Prática Pedagógica III – Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico: 3.º ano de escolaridade**

---

### **7.1. O Meio**

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar onde realizei a PP III situa-se na freguesia da Sé, no concelho do Funchal. Nas zonas circundantes à escola temos uma grande variedade de serviços, monumentos civis, centros comerciais, monumentos religiosos e militares.

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

### **7.2. O Estabelecimento Educativo/ Ensino**

Atualmente esta escola possui duas salas de EPE e oito turmas curriculares do 1.º CEB, sendo estas divididas em dois turnos, o turno da manhã com o 1.º e 2.º anos de escolaridade, e o turno da tarde com o 3.º e 4.º anos. No turno contrário, usufruem de AEC.

A escola apresenta como espaços, 4 salas do 1.º ciclo, com mobiliário adaptado às atividades escolares; 2 salas de EPE; 1 sala de Biblioteca; 1 sala de Expressão Plástica; 1 sala de Expressão Musical e Dramática/ Áreas Artísticas; 1 sala de Informática; 1 sala de atendimento aos Pais/ Secretaria; 1 sala de Professores/ Sala de Apoio; 1 gabinete destinado a Direção da Escola e respetiva documentação; uma cantina, sendo esta caracterizada por um espaço amplo, bem iluminado, adaptado ao seu funcionamento; um campo vedado para atividades desportivas e aulas de Educação Física e Motora; espaços recreativos, sendo estes constituídos por um recinto aberto com parque infantil e um pequeno recinto coberto, para os alunos praticarem atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva; arrecadações e balneários, sendo estas instalações de apoio ao desporto escolar; 7 casas de banho (1 adaptada para pessoas com mobilidade reduzida) e jardins.

No que concerne à sala de Expressão Musical, esta é ampla e dispõe de luz natural. Os alunos ficam dispostos em U e possuem xilofones nas mesas. Relativamente aos materiais, a sala, além dos instrumentos musicais, dispõe de um quadro de ardósia, um projetor, um computador, colunas de som e microfones. O facto de a disposição das mesas estar em U, permite a realização de diversas atividades, tais como: danças e dramatizações.

### **7.3. O Projeto Educativo de Escola**

O PEE que se encontra em vigor diz respeito ao quadriénio de 2019-2023. O PEE tem definidos como princípios o ensino de qualidade; a justiça e equidade; a inclusão; a igualdade de oportunidades, o respeito pelas diferenças; a valorização e integração cultural e, a cooperação com a comunidade/parcerias. Os valores defendidos pela escola com base nos princípios definidos visam promover o respeito, a solidariedade, a justiça, a competência, a cooperação, a responsabilidade e a exigência. No que diz respeito à missão, a escola tem por lema “Por uma escola intercultural”, onde pretendem prestar um serviço educativo de excelência, promovendo um ensino de qualidade para todos e cada um dos alunos, contribuindo para que todos possam adquirir as aprendizagens essenciais, articuladas com as competências exigidas no PASEO e conseqüentemente o sucesso escolar. Por fim, no PEE têm definido como visão a ambição de ser uma escola onde todos se sintam felizes, com vontade de aprender, descobrir e criar, aberta à comunidade, numa dinâmica de partilha, colaboração e de acesso equitativo, quer aos recursos, quer às aprendizagens, rumo ao sucesso escolar dos alunos.

Quanto à comunidade educativa, segundo o PEE, o corpo docente é composto por 32 docentes, onde a grande maioria pertence ao quadro de zona pedagógica 1 e ensinam há mais de 10 anos na escola. A escola é composta ainda por 8 assistentes operacionais, 2 Técnicas superiores, 1 Técnica superior de Biblioteca e 4 assistentes operacionais de ação sócio educativa.

No que diz respeito à população escolar, esta é composta por crianças/alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 11 anos, distribuídos pela EPE e pelo 1.º CEB. No que concerne à nacionalidade das/os crianças/alunos, esta é muito diversificada, desde portugueses até oriundos de outros países como a Venezuela, Brasil, Rússia, Bielorrússia, Nepal, Itália, Reino Unido, República Checa, Roménia e Panamá. Na escola destaca-se a procura por dar a resposta educativa mais adequada de forma a garantir a plena integração e

acesso ao currículo destas/es crianças/alunos, mobilizando quer recursos humanos como materiais para que estes aprendizes sejam capazes de aprender, valorizando as suas culturas de origem e enriquecer o legado cultural da escola.

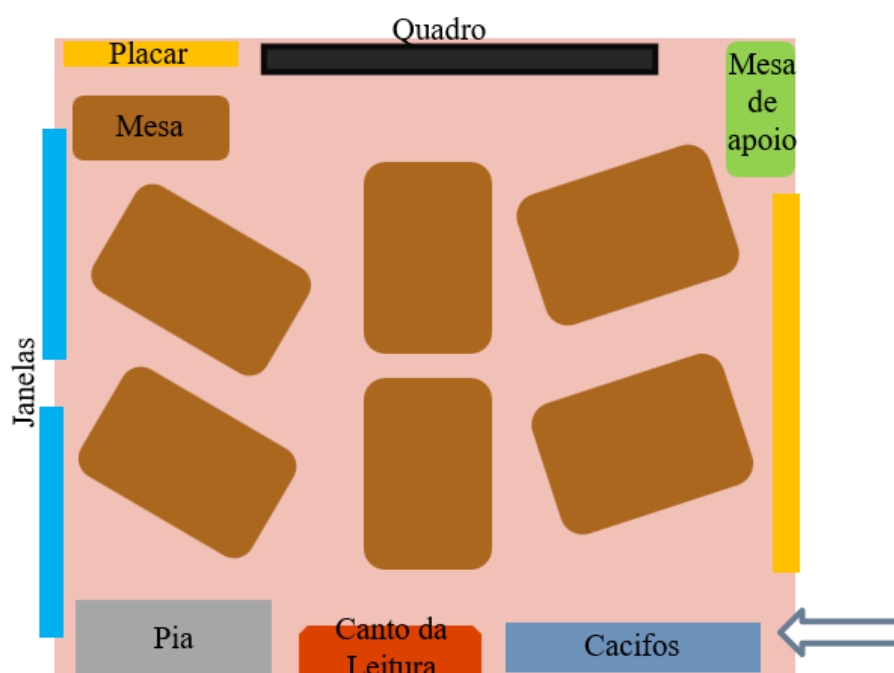
Quanto aos encarregados de educação das/os crianças/alunos da Escola, estes apresentam, cerca de 95,8%, a nível das habilitações literárias, o nível secundário e superior. As profissões desempenhadas pela maioria encontram-se no sector dos serviços, ensino e profissões liberais.

#### 7.4. A sala do 3.º ano: o espaço e o tempo

Assim como na PP II, a sala onde decorreu a PP III era uma sala partilhada com uma turma do turno contrário, nomeadamente com o 1.º ano de escolaridade. Esta sala encontrava-se bem organizada, era arejada e com grandes janelas que forneciam muita luz natural. Como mobiliário de apoio, a sala possuía um lavatório; armários de arrumação; estantes para organizar os manuais; projetor e quadro preto. As mesas dos alunos estavam dispostas em grupos de quatro e encontravam-se distribuídas de forma harmoniosa pela sala, permitindo uma boa circulação entre os espaços, de forma a facilitar o apoio e o trabalho em colaboração com os alunos.

#### Figura 21

*Planta da sala.*



No que diz respeito ao tempo de ensino e aprendizagem, a turma, em que estagiei, tinha as componentes curriculares no período da tarde. A Tabela 10 ilustra a matriz curricular da turma, sendo que esta distribuição da carga horária era suscetível a alterações em função da flexibilidade da planificação e de atividades escolares que pudessem acontecer.

**Tabela 10**

*Matriz curricular do 3.º ano.*

Horário	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13h 30 – 14h 30	Português	Educação Artística	Português	Estudo do Meio	Matemática
14h 30 – 15h30	Português	Inglês	DAC- Português/ Cidadania	Inglês	Português
15h 30 – 16h 00	Intervalo				
16h 00- 17h 00	Matemática	Matemática	Matemática	Artes Visuais	Português
17h 00 – 18h 00	Estudo do Meio/ TIC	Matemática	Matemática	Matemática	Educação Física
18h 00 – 18h 30	Estudo do Meio	Português	Matemática/ Apoio ao Estudo	Matemática/ Apoio ao Estudo	Estudo do Meio/ Apoio ao Estudo

## 7.5. O grupo de alunos do 3.º ano

A PP III foi realizada com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Esta turma era composta por 22 alunos, sendo que 11 eram do género masculino e 11 do género feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos. A turma caracterizava-se por ser muito ativa, participativa, autónoma, muito interessada e com imensa facilidade em aprender. No geral, os alunos apresentavam bons comportamentos, valores e atitudes assertivas. Segundo a professora cooperante, esta turma revelava melhor aprendizagem através de imagens, sons e materiais. Era uma turma que realizava muitos trabalhos colaborativos, realizando também trabalhos individuais pontualmente. Para tal, a sala tinha as mesas dispostas em grupos. Os grupos de mesas eram formados pela professora cooperante de forma estratégica para promover a colaboração e a aprendizagem entre todos os alunos e eram reorganizados todos os períodos consoante os critérios que a professora cooperante tinha estipulado, de forma a garantir sempre a aprendizagem dos alunos. Ao longo da minha prática pedagógica pude observar que este método de trabalho colaborativo foi bastante eficaz na aprendizagem dos alunos e revelou benefícios na sua aprendizagem.

## 7.6. Enquadramento do Projeto de Ensino Experimental das Ciências

Cachapuz et al. (2002) mencionados por Fernandes e Pereira (2021) “consideram que o ensino das ciências deve apostar na formação de cidadãos capazes de compreender mais amplamente o mundo em que estão inseridos, mas especialmente que o consigam transformar num mundo melhor.” (p.123). No âmbito da unidade curricular de Ensino Experimental das Ciências<sup>2</sup> foi-nos solicitado pela docente que realizássemos uma sequência didática/projeto e aplicássemos na PP III.

A atividade experimental “*Corrosão dos materiais*” foi implementada com o objetivo de proporcionar aos alunos do 3.º ano oportunidade de observar o que acontece a um determinado material quando este entra em contacto com uma substância corrosiva. Deste modo, a atividade experimental surgiu no decorrer da abordagem dos vestígios do passado do meio local, que foi introduzido através da análise dos ingredientes do lanche dos alunos, ou seja, partindo de algo que fazia parte do seu quotidiano. Segundo Fernandes e Pereira (2021), a Educação em Ciências possibilita a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos, incentiva a compreensão de formas de pensar científicas, fortalece capacidades de pensamento relacionadas com a resolução de problemas e, ainda, promove a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico, nomeadamente sobre as atitudes, as normas e os valores culturais e sociais. Considerando o mencionado, achei que mais do que falar sobre uma ou duas construções históricas e referir que as mesmas são vestígios do passado, procurei despertar o interesse dos alunos através da confeção da farinha que é um dos ingredientes do pão que os alunos costumam comer ao lanche, prosseguindo para a averiguação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o processo de fabricação da farinha. Deste modo, mostrei o único Moinho de Água, ainda em funcionamento na Ilha da Madeira, de forma a aproximar os alunos de algo mais real, dentro do seu contexto, pois a grande maioria dos manuais de Estudo do Meio, em termos de conteúdo, possui imensa informação sobre Portugal Continental, mas carece de informações sobre as Regiões Autónomas.

Para dar seguimento à atividade, achei que seria adequado cada aluno pesquisar sobre um monumento distinto da RAM e procurar saber um conjunto de informações pertinentes sobre o mesmo, para posteriormente expor à turma. Desta forma, dei início ao trabalho de

---

<sup>2</sup> O projeto descrito nos pontos 7.6. e 7.7. está integrado no trabalho realizado por mim com a coautoria dos meus colegas Carina Vieira e Vítor Oliveira na unidade curricular de Ensino Experimental das Ciências e sujeito a avaliação na mesma unidade curricular, sendo que a parte exposta neste Relatório diz respeito à minha parte do trabalho.

projeto com os alunos sobre os vestígios e referências do Património da RAM. Considerei, para esta escolha, organizar uma pequena listagem de monumentos interessantes e que obtivessem informação de fácil acesso, pois o objetivo c desta atividade era não só que os alunos pudessem aprender por descoberta, mas também que desenvolvessem e ampliassem as suas capacidades de manusear um computador, pesquisar informação na *internet*, selecionar a informação pretendida e sintetizar a mesma de forma autónoma, como defende Bruner (1961), referido por Vasconcelos et al. (2003) “ a aquisição do conhecimento é menos importante do que a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autónoma.” (p. 14). Estes autores também defendem que a aprendizagem por descoberta é uma aprendizagem ativa, que proporciona ao aluno uma verdadeira compreensão e construção do seu próprio conhecimento através da exploração feita pelos mesmos. Desta forma, cabe ao professor promover este tipo de aprendizagem por meio de atividades exploratórias, pelos alunos, sendo que o professor deve ter a capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade, mantenham o interesse e provoquem e desenvolvam o pensamento dos alunos (Vasconcelos et al., 2003, p.14).

Dado que, no conjunto de monumentos e referências ao passado do meio local, se encontravam algumas estátuas, considerei que seria pertinente abordar a questão da corrosão dos materiais, visto que os alunos no seu guião de pesquisa teriam de descobrir de que material eram feitas e porque, aquando da construção de uma estátua, o escultor deve ter em atenção que material deve utilizar para evitar os danos devido à sua exposição a diversos fatores ambientais. Segundo Fernandes e Pereira (2021) o

papel do professor, especialmente quando se debruça no ensino experimental da Ciência, deverá ser visto como uma orientação, um encorajamento para refletir, testar ideias, melhorar técnicas, além de ajudar a explorar os materiais que estão à disposição, partindo do que o aluno fez e de como interpretou. (p. 124).

Deste modo, procurei, na implementação da atividade experimental, deixar os alunos entrarem em contacto com os materiais antes da sua utilização, advertindo-os para o cuidado necessário ter com um dos materiais que é corrosivo e inflamável. Quando foi feita a atividade experimental por cada grupo, dei a liberdade a cada aluno de explorar o que aconteceu, pois segundo Fernandes e Pereira (2021),

os objetivos da Educação em Ciência consistem em: saciar a curiosidade das crianças; exercitar a construção de uma imagem favorável acerca da Ciência; promover a evolução do pensamento criativo, crítico, metacognitivo e promover a construção de conhecimento científico com sentido social. (p. 123).

O objetivo da experiência era explicar a corrosão, pois importa relacionar as estátuas com materiais que as possam danificar, embora no fundo o princípio da experiência é o da dissolução de materiais. Comecei por explicar de que era feito cada material, referindo que a esferovite (poliestireno) consiste em macromoléculas formadas pela união sucessiva de várias moléculas iguais entre si, sendo também considerada um polímero, que esta é constituída, maioritariamente, por ar, cerca de 95% a 98% e que no seu processo de fabricação é colocado um solvente no poliestireno e que depois o solvente evapora, deixando ar. No que diz respeito ao outro material utilizado, a acetona (propanona) é considerada um solvente bipolar por conseguir dissolver substâncias tanto apolares quanto polares e que quando esta é pura, quando entra em contacto com a esferovite enfraquece as ligações dessas moléculas e liberta o ar que está inserido nesse polímero. Após libertar o ar, sobra apenas o plástico “derretido” (poliestireno).

## **7.7. Momentos de Aprendizagem**

Como referido no ponto anterior, o Projeto de Ensino Experimental das Ciências foi realizado ao longo da PP III e foi organizado em vários momentos de aprendizagem. Seguidamente, passarei a explicar cada um dos momentos.

### ***7.7.1. 1.º Momento de aprendizagem***

Após o intervalo da aula, comecei por perguntar aos alunos se sabiam quais eram os ingredientes necessários para fazer bolachas. Depois de chegarmos à farinha, discutimos sobre como é que eles achavam que era feita a farinha. Alguns alunos referiram que era feita através de máquinas. Referi que antes das máquinas existirem, eram os moinhos que se realizavam a moagem dos cereais. Referi que na Ilha da Madeira apenas existe um Moinho de Água em funcionamento, estando este localizado na freguesia de São Jorge, no conselho de Santana. Visualizámos um vídeo no *Youtube* que mostrava o Moinho de Água de São Jorge a trabalhar. Depois, salientei que este moinho ainda hoje era utilizado para moer os cereais e fazer farinha e que este já tinha aproximadamente 300 anos. Considerando a sua idade, perguntei se era possível calcular o ano de construção do Moinho e solicitei a uma aluna para realizar o cálculo no quadro de ardósia. Chegámos à conclusão de que este tinha sido construído em 1722, o que, segundo os alunos concluíram, foi há muito tempo. Como era

muito antigo, referi que o moinho reflete de que forma, no passado, era feita a farinha para ser utilizada para fazer os alimentos, como por exemplo o pão e, então, podemos dizer que este moinho é um vestígio do passado, tanto a nível de construção/edifício como um instrumento. Seguidamente, salientei que, para além do moinho, existem outras construções, costumes e tradições que são vestígios do nosso passado. Assim, referi que iríamos realizar um trabalho de pesquisa, individual, e cada aluno iria ficar com um lugar diferente para pesquisar. Realizei o sorteio utilizando o sítio na web *Roleta De Nomes Aleatórios (piliapp.com)*, onde coloquei o nome dos sítios que escolhi para o trabalho de pesquisa. Após o sorteio, realizámos o guião de pesquisa em conjunto, salientando as informações que os alunos achavam importantes recolher. Chegámos aos seguintes pontos do guião de pesquisa: ano de construção /autor; causa da construção/ para que serve; um pouco da sua história. Acrescentei, ao guião, o elemento “uma curiosidade” e defini como opcional pois nem todos poderiam conseguir encontrar.

Na sala de TIC, os alunos efetuaram as respetivas pesquisas nos computadores. Fui orientando e ajudando os alunos com a escolha dos sítios *web* em que realizavam a pesquisa para que tivessem acesso a informações pertinentes. Para esta atividade, já tinha feito previamente a pesquisa dos locais que escolhi para me assegurar que os alunos teriam fácil acesso à informação para realizar o trabalho de pesquisa.

Após a recolha de informação, regressámos à sala e fizemos o levantamento de como é que os alunos queriam realizar a apresentação, pois numa aula da semana seguinte seria reservado um momento para cada um contruir a sua apresentação e, posteriormente, apresentar à turma. Apenas três alunos manifestaram vontade em realizar uma apresentação em *PowerPoint* e os restantes manifestaram vontade em realizar um cartaz.

### **7.7.2. 2.º Momento de aprendizagem**

Após o intervalo da aula, começamos a construção das apresentações com base na informação recolhida através das pesquisas efetuadas pelos alunos acerca dos diferentes vestígios e referências ao Património da RAM. Distribuí pelos alunos, que queriam construir um cartaz, as cartolinas e as fotografias impressas que trouxe para colarem nos cartazes e distribuí pelos alunos que queriam criar um *PowerPoint* os computadores e a apresentação em forma de guião para estes preencherem. Os alunos autores dos cartazes passaram as informações primeiro a lápis para a cartolina e só depois de verificar se não tinha erros, passaram a caneta.

A Figura 22 ilustra o resultado dos cartazes, já expostos no placar da turma no exterior da sala para a comunidade escolar após as apresentações.

### Figura 22

*Cartazes concluídos expostos no placar da turma*



Para as apresentações, distribuí as folhas dos comentários e expliquei que, depois de cada apresentação, os alunos teriam de fazer um comentário sobre a apresentação do colega. Para tal, registei no quadro possíveis comentários que os alunos podiam fazer da prestação dos colegas. Os exemplos foram “Transmitiu/Não transmitiu bem as informações que pesquisou.” “Podia ter pesquisado mais.” “Pesquisou informações suficientes.” e “Falou/Não falou num tom que se ouvia bem.”. Depois, distribuí a tabela da autoavaliação e expliquei que após apresentarem, todos teriam de a preencher conforme o que achassem da sua prestação.

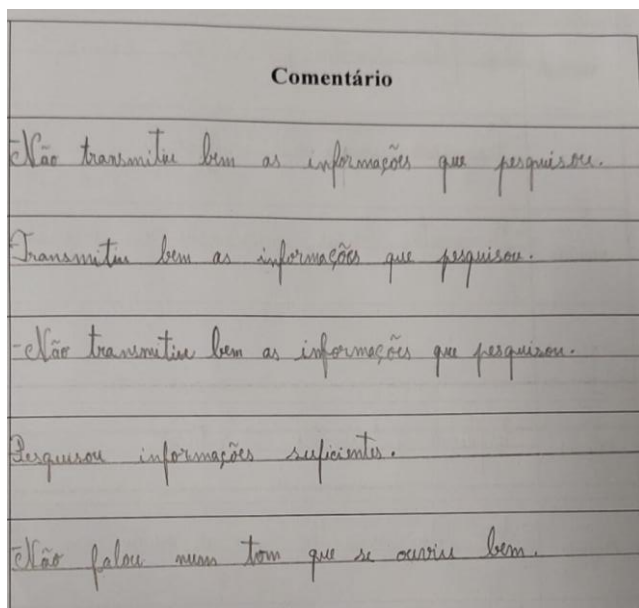
Considero que as apresentações correram muito bem e depois, ao analisar a autoavaliação, percebi que gostaram deste tipo de trabalho de pesquisa e todos assinalaram que gostavam de voltar a fazer trabalhos do mesmo género. Pude também perceber que a maioria dos alunos tem noção da sua prestação e de que forma o seu trabalho decorreu e, ainda, os aspetos que têm a melhorar.

No que diz respeito aos comentários que fizeram aos colegas, houve muitos que só comentaram coisas positivas, outros que tiveram mais em conta a realidade e foram críticos. De todas as folhas de comentários que li, apenas uma aluna não seguiu os critérios que registei no quadro, demonstrando o seu potencial a nível do pensamento crítico.

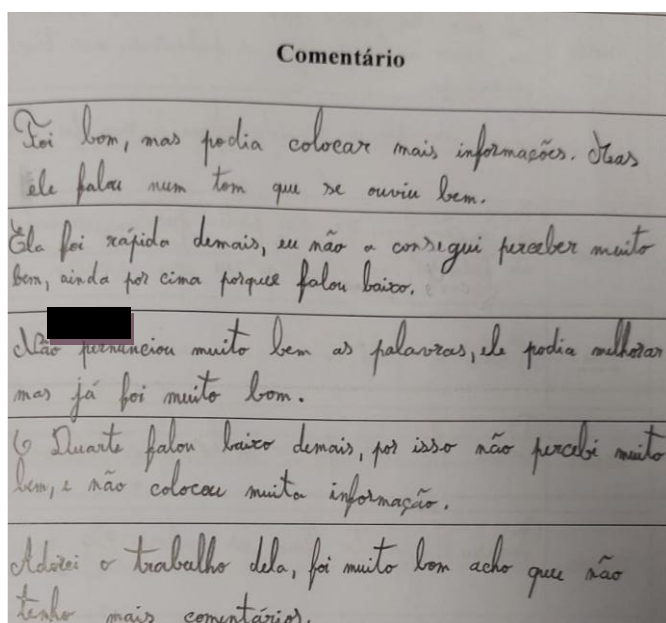
Na Figura 23 podemos ver um excerto dos comentários feitos por uma aluna que seguiu os comentários exemplo, que registei no quadro, e na Figura 24 podemos ver os comentários elaborados pela aluna que foi mais além daquilo que tinha sido solicitado.

**Figura 23**

Comentários da aluna que seguiu os comentários exemplo.

**Figura 24**

Comentários da aluna que foi além dos comentários exemplo.

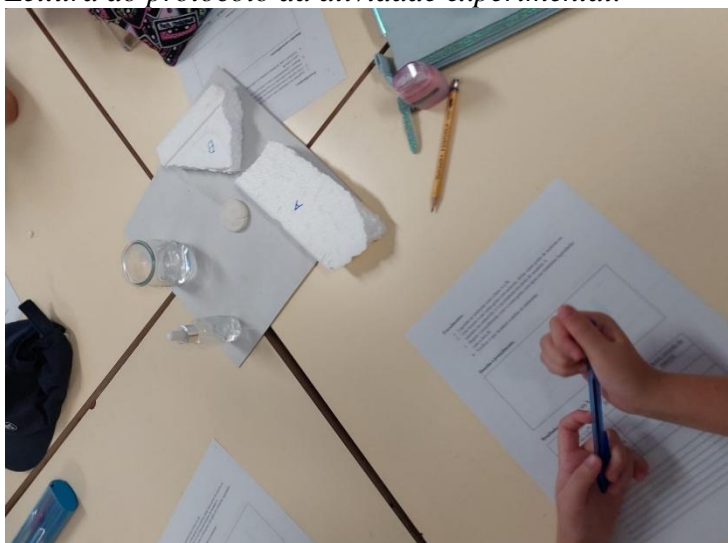
**7.7.3. 3.º Momento de aprendizagem**

Partindo do trabalho realizado em torno dos vestígios e referências ao Património da RAM, considerando que alguns destes foram sobre estátuas, foi explicado que os escultores mantêm uma atenção acrescida sobre os materiais que utilizam quando criam as suas estátuas

para que estas ao longo dos anos não sejam facilmente destruídas por vários fatores, sendo que um desses fatores é a corrosão, que pode ser provocada, por exemplo, através de substâncias corrosivas. Seguidamente, vimos a noção de corrosão. Expliquei que íamos fazer uma atividade experimental e distribuí os protocolos, fazendo a sua leitura. Ao fazer a leitura reparei que este protocolo continha alguns erros, nomeadamente a quantidade de cada material. Este lapso deveu-se ao facto de quando estava a escrever o protocolo, estava a pensar nas quantidades que teria de levar para os vários grupos fazerem a experiência e não considerei que devia apenas assinalar as quantidades que cada grupo teria à sua frente para realizar a atividade experimental. Pedi aos alunos para terem muito cuidado com o frasco e que não tocassem no líquido da acetona, por poder ser agressiva para a pele, e todos foram muito respeitadores e cuidadosos no manuseamento dos materiais. Realizámos a experiência e preenchemos o protocolo. As Figuras 25, 26 e 27 ilustram as diferentes fases desta atividade experimental.

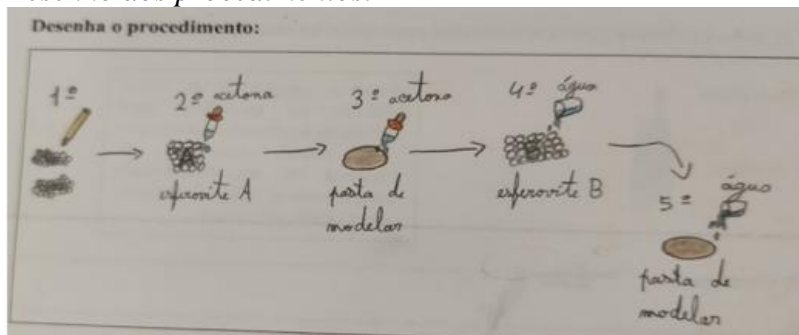
### **Figura 25**

*Leitura do protocolo da atividade experimental.*



**Figura 26**

*Desenho dos procedimentos.*

**Figura 27**

*Resultados da atividade experimental.*



Posteriormente, após o intervalo da aula, concluímos toda a atividade experimental com o preenchimento do V de Gowin da atividade experimental.

## 7.8. Projeto de Natal

O *Projeto de Natal* foi realizado no contexto da unidade curricular de Didática das Expressões II<sup>3</sup> e incidiu mais precisamente sobre as componentes curriculares de Expressão Musical e Expressão Físico Motora, sendo que este foi implementado em contexto de estágio na PP III, realizado com duas turmas, uma de 3.º ano de escolaridade e uma de 4.º ano, do 1.º CEB.

---

<sup>3</sup> Este projeto foi realizado com a coautoria da minha colega Vanessa Fernandes na unidade curricular de Didática das Expressões II e foi sujeito a avaliação na mesma unidade curricular.

Segundo Betti et al. (2013), as atividades musicais são imprescindíveis no processo de desenvolvimento da criança, pois a música promove o desenvolvimento cognitivo. Weigel (1988) refere que “as atividades musicais coletivas favorecem a autoestima, bem como a socialização infantil, pelo ambiente de compreensão, participação e cooperação que podem proporcionar” (p. 15).

Ao longo da PP III estipulámos de que forma iríamos realizar este projeto ao longo do tempo e delineámos os procedimentos a realizar. Na Tabela 11 podemos observar o cronograma das atividades previstas.

**Tabela 11**

*Cronograma das atividades*

Fases	Procedimentos	Duração											
		mês	outubro					novembro				dezembro	
		semana	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>
Planear	Observação e recolha de dados												
	Escolha da canção												
	Criação da coreografia												
Ação	Ensino da canção												
	Ensino da coreografia												
	Ensaio												
Apresentação e Avaliação	Apresentação												

Este projeto começou com a observação e recolha de dados nas três primeiras semanas da PP III a fim de compreender quais os grupos que tínhamos, de que forma podíamos trabalhar com os mesmos, a disponibilidades das professoras cooperantes para podermos aplicar este projeto em sala de aula e a abertura da professora de Educação Artística para incluir o nosso projeto no programa da Festa de Natal já criado por ela. Após a confirmação de todos os intervenientes de que o projeto podia ser realizado, a professora de Educação Artística referiu que faríamos o número de dança que finalizava a Festa, atribuindo ao nosso momento cerca de 1 a 2 minutos, dada a extensão de todo o ato de Natal, já planificado por ela, em que todas as turmas

iam participar. Seguimos para a escolha da canção. Depois de escolher algumas canções como hipóteses, a professora de Educação Artística definiu que teríamos de coreografar a canção *Rock Natal*, pois acreditava que a canção seria a ideal para o momento. Aceitámos o desafio e começamos a averiguar de que forma poderíamos trabalhar a letra, visto que era uma canção um pouco acelerada a nível do canto e da possível movimentação coreográfica, o que poderia fazer com que surgissem dificuldades no desempenho dos alunos para cantarem e dançarem dentro dos tempos previstos.

Depois a aprendizagem da canção, à qual demos prioridade, pois, na nossa perspetiva, ao saber cantar a canção, os alunos têm maior noção dos tempos musicais e conseguem ter uma performance melhor a nível do movimento, seguimos então para a aprendizagem da coreografia. Esta coreografia, imaginada por nós, na aprendizagem e na sua realização sofreu algumas alterações, visto que os movimentos mostraram ser desadequados. Para as alterações, aceitámos ouvir as sugestões dadas pelos alunos, pois, na nossa opinião, é importante a contribuição dos mesmos, pois ao se sentirem que as suas opiniões são ouvidas e válidas, também ficam mais motivados e dispostos na concretização da atividade.

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

Na terceira semana de dezembro, a semana da Festa de Natal, foram realizados ensaios gerais com todas as turmas da escola e com os professores de Educação Artística e TIC.

No dia 16 de dezembro foi a apresentação da Festa de Natal, em que a turma do 3.º ano realizou o momento de abertura entoando alguns cânticos de Natal, que apresentaram no *Festival de Coros Escolares da Região Autónoma da Madeira*, a turma do 4.º ano apresentou o Ato de Natal - Opereta “À Procura de um Pinheiro”, que incluiu a intervenção das restantes turmas do 1.º CEB da escola e as duas salas de EPE e, por fim, toda a escola cantou a canção “Quando sentires dentro de ti”. A festa encerrou com a atuação das turmas do 3.º e 4.º anos com a dança da canção *Rock Natal*, ensaiada por nós, professoras estagiárias.

Segundo Henriques (2014), é através da música que o aluno pode desenvolver capacidades de concentração, expressão oral e gestual e pode ampliar o seu vocabulário (linguagem) e, ainda, pode auxiliar o aluno na construção de vários conceitos, aprendendo outras matérias como português, matemática e estudo do meio. (p.44).

De facto, ao longo da realização deste projeto, pude refletir sobre estas duas componentes do currículo (música e dança), a importância que estas têm no percurso pedagógico dos alunos e de como, por vezes, estas duas componentes são desvalorizadas quando comparadas com as outras componentes curriculares, mais concretamente, com a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

Para a concretização dos objetivos definidos no projeto e operacionalização do mesmo, foram-me cedidos pela professora cooperante pequenos momentos de aula, nomeadamente em momentos de transição de atividades, momentos antes do intervalo do lanche da tarde e momentos no final do dia, que foram determinantes para a realização cabal deste projeto.

No que concerne à escolha musical, esta não foi realizada por nós, e apesar da sua complexidade em termos de tempos musicais e letra, aceitámos o desafio e propusemos a coreografia à professora de Educação Artística, que nos auxiliou sempre que necessário e ajudou a aperfeiçoar alguns movimentos que ensinámos aos alunos, sendo que esta ajuda foi fulcral para o sucesso da atividade. Embora nos tenha sido apenas solicitado pela professora de Educação Artística realizar a coreografia da canção, demos igualmente importância ao canto da mesma, pois as duas dimensões não devem ser dissociadas.

Ao longo das aulas de Educação Artística, a que assisti, a professora incidiu, sobretudo, na prática do canto de canções de temática natalícia e em tocar algumas dessas canções na flauta. A razão para este foco deveu-se ao facto de a turma ser a escolhida para participar na 3.<sup>a</sup> Edição do Advento Musical e no *Festival de Coros Escolares da Região Autónoma da Madeira*, ambos organizados e promovidos pela Secretaria Regional de Educação, através da Direção de Serviços de Educação Artística e da DRE.

Embora não tenha podido interligar a expressão musical e a expressão motora com as outras áreas do saber, pude pôr em prática os conhecimentos que adquiri na minha formação académica ao trabalhar com os alunos a canção “*Rock Natal*” no âmbito deste projeto. Sempre que em algum momento da aula era trabalhada a canção

e a coreografia, os alunos mostravam maior predisposição para realizar as tarefas curriculares da aula.

Na minha perspetiva, a implementação deste projeto correu bem, todos os intervenientes estiveram sempre dispostos a colaborar e, sobretudo, os alunos demonstraram muita dedicação, empenho e motivação em fazer parte deste projeto, que culminou na felicidade dos mesmos durante a apresentação à comunidade educativa, esta última demonstrando reconhecimento e valorização de todo o nosso desempenhado e dedicação durante a PP III.

### **7.9. Reflexão sobre a Prática Pedagógica III**

Segundo Tavares (2004)

existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver (p.56).

A turma com a qual realizei o meu estágio era constituída por alunos curiosos, interessados e muito entusiasmados para aprender e descobrir algo novo, dando primazia ao trabalho em equipa. Os alunos insistiam imenso para realizar trabalhos em grupo. Este grupo de alunos estava particularmente acostumado a realizar vários trabalhos de grupo, pois a professora cooperante defende que esta é uma forma de os alunos se entreajudarem nas aprendizagens, tal como defende Lopes e Silva (2009) a “cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, o todo é maior do que a soma das partes individuais, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária” (p. 4). Nesta linha de ideias, o intuito do trabalho realizado era o de que houvesse uma maior pesquisa possível de monumentos regionais que caracterizassem o passado local e desenvolver a autonomia e a capacidade de investigação, pesquisa e seleção de informação, pelo que, ao ser realizado individualmente, seria mais benéfico para poder avaliar e orientar a aprendizagem de forma mais específica, conseguindo ajudar a superar possíveis obstáculos e, também, ficar a conhecer mais sobre outros locais.

O guião sobre o qual a pesquisa dos alunos se baseou foi realizado em conjunto, pois importou perceber aquilo que os alunos achavam importante pesquisar, porque só assim conseguiria perceber se eles tinham noção do que é essencial pesquisar quando queremos saber mais sobre um assunto.

Moran (2008) refere que quando os alunos são ouvidos e são levadas em consideração as suas opiniões, estes sentem-se mais valorizados e participam com mais entusiasmo nas tarefas propostas. O mesmo autor defende, igualmente, que na educação o mais importante é “desenvolver atitudes de comunicação e afetivas favoráveis e algumas estratégias de negociação com os alunos, chegar a consensos sobre as atividades de pesquisa e a forma de apresentá-las para a classe.” (Moran, 2008, p. 4).

No que diz respeito à pesquisa prévia para realizar a atividade com os alunos, no momento da pesquisa, achei que uma das minhas escolhas carecia de informações *online*. Visto que tive o cuidado de analisar primeiramente as informações disponíveis para a pesquisa pelos alunos, uma das escolhas deve me ter passado despercebida e só me apercebi quando um aluno apresentou dificuldades em encontrar informação. Por isso, defendo que é fundamental, quando pedimos aos alunos para realizar trabalhos de pesquisa, fazer uma pesquisa prévia sobre os conteúdos a sugerir para a pesquisa e procurar onde os alunos podem recolher as informações, nomeadamente sítios na *web*, para poderem realizar o trabalho. De qualquer forma, ajudei o aluno na pesquisa e conseguimos recolher informação para os pontos da pesquisa que tínhamos estipulado. Após toda a pesquisa, fizemos o levantamento de como é que os alunos queriam realizar a apresentação pois, como defende Lopes e Silva (2019) o pensamento crítico “exige ter razões, de preferência boas razões, para as decisões que é necessário tomar.” (p. 2).

Lopes e Silva (2019) referem ainda Ennis (1987), defensor de que

o pensamento crítico é reflexivo, porque analisa resultados e situações do próprio ou de outros. É racional, porque a razão predomina sobre outras dimensões do pensamento. É o que acontece quando alguém é capaz de analisar situações, informações e argumentos, procura a verdade das coisas e chega a conclusões razoáveis, baseadas em critérios e evidências. É valorativo, porque tem de decidir em que acreditar ou fazer. (p. 3)

Deste modo, dei liberdade, dentro do que já foi feito com os alunos, para estes escolherem de que forma queriam apresentar as suas pesquisas, tendo em conta a forma preferida para expor o seu trabalho e comunicá-lo à turma.

No que concerne às apresentações, foi pedido aos alunos que preenchessem uma tabela onde constava o nome de todos e um pequeno espaço para realizarem um pequeno comentário sobre as apresentações. Visto se tratar de uma primeira vez, escrevi no quadro frases para que os alunos pudessem utilizar para os seus comentários, de forma a orientá-los para o tipo de observações que são importantes de se fazer aquando de uma apresentação oral onde expõem determinada informação sobre uma pesquisa efetuada. Uma aluna revelou ter o pensamento crítico muito mais desenvolvido do que os restantes alunos, pois revelou competências que Lopes e Silva (2019) referem ser importantes para ser um bom pensador crítico. Ela observou de forma cuidadosa e rigorosa o trabalho dos colegas, analisou a informação, fez inferências e apresentou argumentos válidos que refletiam o trabalho realizado pelos colegas, indo além do que era pedido.

Os alunos, após a sua apresentação, preencheram uma tabela para se autoavaliarem, tendo em conta o que acharam da sua prestação. Segundo Marques (2015) “algumas das características principais da autoavaliação das aprendizagens: a sua força motivadora, o seu papel no despertar nos alunos de uma consciência relativamente àquilo que são as suas forças e as suas fraquezas de modo que sejam capazes de, de uma forma autónoma, orientar a sua aprendizagem.” (p. 26). De facto, o aluno ao ter de realizar uma autoavaliação está a refletir no trabalho que fez, o que o ajudará a entender que erros cometeu e o que poderá ser sujeito a melhoria no futuro.

No que diz respeito à interligação entre o trabalho de pesquisa, que incluía estátuas, e a atividade experimental, que aludia à corrosão de materiais, os alunos demonstraram interesse em saber se havia razões para escolher este tipo de materiais e não outros para que as mesmas pudessem durar o máximo de tempo possível.

Sá (2000, p. 3) mencionado por Fernandes e Pereira (2021) considera a Ciência “como um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objectos e materiais”. (p. 124). Desta forma, procurei levar dois materiais que os alunos manipulam com mais regularidade, a pasta de modelar para construir pequenos objetos ou “estátuas” e a esferovite pela sua composição interessante. Os alunos demonstraram muito interesse sobre este tipo de

atividade. Durante a realização da experiência os alunos estiveram muito agitados, algo que eu já estava à espera que acontecesse naturalmente, pois, este tipo de atividade, suscita curiosidade e diálogo sobre as várias hipóteses do que vai acontecer ou não, e os alunos acabam por dialogar muito mais entre si na partilha das suas opiniões, como confirmam Fernandes e Pereira (2021) as “ atividades experimentais caracterizam-se por estimular as capacidades aquisitivas do aluno, nomeadamente, o saber escutar, analisar, procurar, levantar questões, ler informações, descobrir problemáticas e organizar informação.” (p.124).

No que diz respeito à utilização de um mapa de conceitos, acredito que este instrumento teria sido uma mais-valia, pois acredito que seria um ótimo complemento à informação que foi descoberta sobre a corrosão e podia ter sido uma atividade aplicada numa aula seguinte, como forma de recapitular os conceitos de corrosão.

Por fim, acredito que a atividade experimental realizada, no âmbito desta sequência didática, foi uma mais-valia pois a abordagem à ciência “desempenha um papel extremamente importante na formação de alunos, em que as atividades práticas e experimentais assumem um papel de destaque pelo seu valor formativo essencial para o desenvolvimento de competências científicas indispensáveis na sociedade de hoje” (Sousa, 2012, p. 7).

Novamente, e como anteriormente referido, o papel do professor tem um importante papel no decorrer da atividade. Lopes e Silva (2009) mencionam Johnson et al. (1991), que referem que existem quatro pontos importantes no processo de implementação da aprendizagem cooperativa. O papel do professor, segundo os autores mencionados tem como ponto crucial a circulação pela sala de aula. Ao circular pela sala, o professor consegue orientar comportamentos; observar como os grupos trabalham; intervir quando se apercebe de conflitos ou distrações e ajudar a resolvê-los; prestar ajuda, fornecendo recursos e/ou pontos de vista adicionais e incentivos, para que os alunos reflitam sobre o trabalho realizado e sobre os progressos conseguidos e, por fim, elogiar os alunos quando estes completam o trabalho de forma satisfatória e cumprem com as suas responsabilidades, que os fará sentir motivados na sua tarefa. (Lopes & Silva , 2009)

Em suma, ao longo deste processo de aprendizagem e refletindo sobre as três PP realizadas , considerando que existem muitas formas de proceder para abordar o mesmo conteúdo, as experiências efetuadas na prática do docente são importantes para o processo permanente de construção e reconstrução de saberes. Um professor

deve ter como prioridade, após cada intervenção, refletir sobre as suas ações pois, só assim, poderá compreender e assumir um posicionamento crítico sobre a sua prática, identificar fragilidades e efetuar mudanças, como forma de melhorar a sua prática profissional e conseqüentemente a aprendizagem das crianças/alunos. Segundo Silva e Lopes (2015b) “o desenvolvimento profissional eficaz deve centrar-se não só no conhecimento do conteúdo, mas também em como ensiná-lo, isto é, no conhecimento pedagógico do conteúdo” (p. 147), sendo por isso importante que os professores detenham “bons conhecimentos científicos da matéria que lecionam para antecipar concepções alternativas dos alunos e para os envolver na aprendizagem” (idem, p. 147). Aquando da introdução de novas aprendizagens, é importante verificar os conhecimentos prévios dos alunos e realizar atividades ao longo da implementação que permitam verificar a aprendizagem realizada, sendo importante a realização da avaliação formativa, pois “estas atividades permitem dar *feedback* aos alunos e professores sobre a aprendizagem, com vista à sua melhoria. Para isso, têm de ser realizadas de uma forma sistemática e contínua ao longo do processo de ensino-aprendizagem.” (Silva & Lopes, 2015a, p. 13).

Por fim, acho fundamental que todo o profissional docente, ao longo da sua prática, deva sempre refletir e ter sempre presente a seguinte questão “*Será que sou capaz de fazer a diferença na aprendizagem dos alunos?*”, quando pensa na forma como promove aprendizagens ou ensina.



## Considerações Finais

---

Ao concluir a redação deste relatório, vejo que cinco anos de formação académica se passaram e a concretização de um sonho foi tornado realidade. A finalidade deste relatório é não só documentar as experiências vividas, mas também proporcionar uma oportunidade de refletir sobre a ação pedagógica, que contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo destes dois anos de mestrado.

A interação direta com os aprendizes e a participação ativa nos contextos educativos foram fundamentais para o desenvolvimento de competências pedagógicas e de gestão do ambiente educativo. O contacto com contextos diversificados foi enriquecedor, destacando a necessidade de constante adaptação, experimentação e ajuste de estratégias conforme as necessidades e características específicas de cada contexto educativo.

As atividades planeadas e executadas não só promoveram aprendizagens significativas para as crianças/alunos, mas também para mim, enquanto aprendiz adulta, na perspetiva de uma formação contínua e reflexão constante com vista à melhoria da minha ação pedagógica para poder proporcionar uma educação de qualidade que responda às exigências e desafios da sociedade atual.

Os estágios realizados ao longo das três PP nas valências de EPE e 1.º CEB, proporcionaram-me experiências ricas e diversificadas, muitas vezes desafiando-me a sair da minha zona de conforto, mas todas elas essenciais para a minha formação enquanto futura docente. Estes períodos de ação pedagógica contextualizada permitiu-me aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do meu percurso académico, desenvolver competências profissionais e pessoais e refletir sobre a minha prática educativa. Esta experiência consolidou a minha convicção sobre a importância de uma abordagem pedagógica centrada nas crianças/alunos, que valoriza a sua individualidade e promove a sua autonomia, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências sociais e emocionais, atitudes e valores, com o objetivo de formar cidadãos responsáveis, críticos, autónomos e preparados para a vida em sociedade.

Em suma, as aprendizagens realizadas e as competências desenvolvidas serão fundamentais para a minha futura prática docente, preparando-me para enfrentar os

desafios da profissão com confiança e compromisso, sempre considerando que a sabedoria vem com a experiência, mas a experiência constrói-se ao aprender com as nossas vivências e é potencializada pela compreensão teórica, que nos guia e amplia a nossa visão sobre o mundo. A experiência, embora valiosa, é enriquecida e orientada pelo conhecimento teórico.

## Referências

---

- Albino, J., Silva, M., & Silva, A. (2011). Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de Quadros Interativos e Moodle. *Cadernos de Investigação Aplicada*, n.º 5, (pp. 13-53). Edições Universitárias Lusófonas.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades –20 años después. *Infancia y Aprendizaje*.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Editora Interamericana.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Plátano Edições Técnicas.
- Baranita, I. (2012) *A importância do Jogo no desenvolvimento da criança*. Escola superior de Educação Almeida Garrett.
- Betti, L., Silva, D. & Almeida, F. (2013). A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*, VIII, 2, (pp. 45-64).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2000). Reflexões em torno de perspectivas de ensino das Ciências: contributos para uma nova orientação curricular – ensino por pesquisa. *Revista de Educação*, 9 (1), (pp. 69-79).
- Correia, M. & Freire, A. (2009). Perspetivas de professores sobre o ensino experimental das ciências no 1.º Ciclo. *XIII Encontro Nacional de Educação em ciências: Instituto Politécnico de Castelo Branco*. (pp. 484-492).
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?* Porto Editora.
- Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M. (2020). *Avaliação das aprendizagens- Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina Editora.

- Cruz, M. (2011). *As histórias como recurso para o desenvolvimento da linguagem oral*. Universidade do Algarve.
- Cruz, V. (2020). *Do Aprender a Ler ao Ler para Aprender*. Pactor.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular – Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação, N.º 201 – I-A Série. Assembleia da República. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Ministério da Educação, N.º 201 – I-A Série. Assembleia da República. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Presidência do Conselho de Ministros, N.º 129 – I Série. Assembleia da República. Currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Presidência do Conselho de Ministros, N.º 129 – I Série. Assembleia da República. Regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio. Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa, Diário da República n.º 84/2006, Série I-A. - Aprova o Estatuto das Creches e dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da Região Autónoma da Madeira
- Delgado, P. (2011). *Métodos, principios y estrategias didácticas*. Em Mayo, I., Pino-Juste, M. (Coords.). *Diseño y desarrollo del curriculum*. Alianza Editorial, (pp. 185-203).
- Dias, I. (2005). O lúdico. *Educação & Comunicação*, n.º 8, (pp. 121-133).
- Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto. *Educar em Revista*, n.º 48, (pp. 309-328).
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Psicogénese da língua Escrita*. Editora Artes Médicas.
- Fernandes, A., & Pereira, B. (2021). Construindo a literacia científica: articulação entre a prática pedagógica e o ensino experimental das ciências. Em Spínola, H. & Carreira, S. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, CIE-UMa, (pp. 118-130).
- Gowin, D. (1981). *Educating*. Cornell University Press.

- Helms, J. (2010). Como aprofundar o trabalho com projectos. *Educação Infantil*, 22. Ano VIII: Janeiro/Março 201, (pp. 4-7).
- Henriques, W. (2014). Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da ABEM*, V. 22, (pp. 39-51).
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del tabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12, (pp. 299-313).
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Jolibert, J. (1991). *Formar crianças leitoras*. Edições Asa.
- Kaye, A. (1991). Learning Together Apart. *Colaborative Learning Through Computer Conferencing*. (Ed.) A Kaye, Springer-Verlag, (pp. 1-24).
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.
- LaCueva, A. (2000). *Ciência Y Tecnologia en la Escuela*. Editorial Popular.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, N.º 237 – I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 109-140).
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula- Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo- 100 fichas para trabalhar na sala de aula*. Lidel.
- Luz, S. (2016). *O papel da atividade lúdica no processo de ensino aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Educação e Desenvolvimento Humano.
- Magalhães, C. (2016). *Promoção da leitura e da escrita no Pré-Escolar: Prevenção das Dificuldades de Aprendizagem*. Universidade Católica Portuguesa.
- Marques, R. (2015). *A autoavaliação como instrumento de autorregulação dos progressos dos alunos*. Universidade de Coimbra.

- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Explorando Materiais – Dissolução em líquidos*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. Em F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 377-410). Climepsi Editores.
- Martins, M., & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Matos, M. & Valadares, J. (2001). O Efeito da Actividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. *Investigações em ensino de ciências, Vol.6, n.º 2*, (pp. 227-239).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, G. (2019). Brincar: coisa (séria) de crianças. *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas do IV Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância & I Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Infâncias e Educação* (pp. 189-214). UA Editora.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico 1.º Ciclo*. ME-DEB
- Ministério Público. (s.d). *Declaração dos Direitos da Criança*. <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracaodtoscrianca.pdf>
- Moran, J. M. (2008). Aprendizagem significativa. *Portal Escola conectada[entrevista]*.
- Moreira, M. (2006). *Mapas Concetuais e Diagramas V*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana Edições.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. Portuguesa. . Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*.(pp.141-160)
- Novak, J. & Gowin, B. (1999). *Aprender a Aprender*. Plátano Edições Técnicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação (4ª ed.)*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 25-55).
- Oliveira-Formosinho, J. (2013) A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. Em Oliveira-Formosinho, J. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 61-108).
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1991). *Learning in Science - The Implications of Children's Science*. Heinemann.
- Pacheco, J. (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto Editora.
- Pessanha, A. (2003). Atividade Lúdica Associada à Literacia. Em Neto, C. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana Edições, (pp. 151-169).
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Livros Técnicos e Científicos.
- Pinto, C. & Tavares, H. (2010). O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender. *Revista da Católica*, (pp. 226-235).
- Pires, D. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica – Estudo no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rangel, M. (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto Editora.
- Rebelo, D. & Diniz, M. (1998). *Falar contigo*. Editorial Caminho.
- Rodrigues, , I., Oliveira, M., & Marques, C. (2016). A importância do ensino experimental na formação contínua de professores do 1º CEB. *Revista Interações, Vol. 11 nº 39*. (pp. 204 – 217).
- Rombert, J. (2020). *Escrever direito por linhas tortas*. Manuscrito.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. Porto Editora.

- Sarmiento, M. (2011). O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. Em Zago, N., Carvalho, M. & Vilela, R. (org.), *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (pp. 137-179). Lamparina.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Nova Era.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor Pergunto 1- 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Pactor.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto 2- 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional Docente*. Pactor.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2009) Ensino Experimental das Ciências – uma proposta de actividades para Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo. *Caderno de Investigação Aplicada, n° 3*, (pp. 21-33). <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=4>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know; What We Need to Know*. Center of Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos*. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem significativa. *Revista conceitos, 10*, (pp. 55-60).
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa - Sua Fundamentação e Implementação*. Almedina.
- Vasconcelos, C., Praia, J. F., & Almeida, L. S. (2003). Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia escolar e educacional, 7*, (pp. 11-19).

- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.
- Vygotsky, L. (1984). *Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Wallon, H. (1967). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Collin.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Editorial Vega.
- Wallon, H. (1980). *Psicologia e Educação de Infância*. Editorial Estampa.
- Wallon, Henri (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Edições 70.
- Weigel, A. (1988). *Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola*. Kuarup.