

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lisandra Annalie Loreto Beltrão**

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)

fevereiro | 2023



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Lisandra Annalie Loreto Beltrão**

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

ORIENTAÇÃO

Guida Reis Rodrigues Mendes





Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano Letivo 2022-2023

**Lisandra Annalie Loreto Beltrão**

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

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

Funchal e UMa, fevereiro de 2023



“A educação é a arma mais poderosa que você pode  
usar para mudar o mundo.”

Nelson Mandela



## **Agradecimentos**

Desde pequena tinha o sonho de ser professora e a entrada na Universidade foi o início de o tornar realidade e, agora que termino este percurso, só me posso sentir orgulhosa por tudo o que consegui alcançar. Olhando para todos os momentos vivenciados, tenho de agradecer a todos os que me ajudaram, apoiaram e motivaram, fazendo com que estes anos valessem todos os esforços e conquistas.

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha família, à minha mãe, ao meu pai, às minhas irmãs, Jennifer e Eliana, e à minha avó, pelas palavras de apoio, carinho e motivação que me permitiram continuar mesmo nos momentos mais difíceis.

Em segundo lugar, agradeço às minhas amigas, Lisandra e Tatiana, pelas risadas e pelo companheirismo, pelos bons momentos que sempre ficaram comigo na memória.

Em seguida, agradeço às instituições de educação/ensino, Jardim-Escola João de Deus e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque, que me acolheram e me permitiram aprender e vivenciar experiências que me tornaram melhor pessoa a nível pessoal e profissional. Também agradeço à educadora cooperante Carina e o professor cooperante Hugo pelas palavras de incentivo e apoio e, pelos momentos de aprendizagem ocorridos durante as práticas pedagógicas. Um muito obrigada pela partilha de saberes que tanto me permitiu crescer e aprender.

Agradeço também às crianças e aos alunos com que tive o prazer de conhecer e vivenciar experiências e momentos muito especiais de aprendizagem. Obrigada pelo carinho e sorrisos que recebi durante todas as práticas pedagógicas, fazendo com que esses momentos fossem inesquecíveis e valessem todos os momentos mais desafiantes.

Agradeço com especial carinho à minha orientadora científica professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes pela orientação, atenção, disponibilidade em todos os momentos durante a realização deste Relatório de Estágio. Muito obrigada por me dar força para continuar e fazer o meu melhor e pelas palavras de carinho e apoio.

Agradeço também às minhas orientadoras das práticas pedagógicas que sempre me orientaram, guiaram e me ajudaram nas planificações e nas atividades pedagógicas/didáticas, permitindo que fosse melhorando cada vez mais. A todos os restantes docentes, agradeço as aprendizagens e momentos partilhados.

**Muito obrigada por tudo!!**



## Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado com o intuito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo tem como finalidade refletir e fundamentar metodologias utilizadas durante as práticas pedagógicas, além da aquisição de competências e conhecimentos.

Este Relatório de Estágio é composto por duas partes essenciais: o Enquadramento Teórico e Metodológico e a Prática Pedagógica. A primeira parte tem como finalidade compreender, analisar e aprofundar conhecimentos sobre temáticas que vão ao encontro das práticas pedagógicas como a educação no século XXI, a gestão curricular, o desenvolvimento da linguagem e a investigação-ação.

A segunda parte, a prática pedagógica, destina-se à descrição, reflexão e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar na sala do Bibe Amarelo I, no Jardim-Escola João de Deus e no 1.º Ciclo do Ensino Básico no 1.º e 2.º ano, na Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, Edifício do Lombo Segundo. Durante as práticas pedagógicas foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação, procurando uma prática mais ativa e reflexiva, indo, assim, ao encontro das necessidades e interesses das crianças/alunos. Deste modo, procurei responder às questões “Como pode o grupo de crianças do Bibe Amarelo I desenvolver a Linguagem Oral?” e “Como promover a Leitura e a Escrita na turma do 2.º ano de escolaridade?”, nas práticas pedagógicas I e III, respetivamente.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Prática Pedagógica, investigação-ação, currículo, Educação



## Abstract

This internship report was prepared with the main objective of obtaining a master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The same aims to reflect and support the methodologies used during pedagogical practices, in addition to the acquisition of skills and knowledge.

This internship report divides itself in two essential parts: the Theoretical and Methodological Framework and the Pedagogical Practice. The first part intends to understand, analyze, and deepen knowledge on topics that meet pedagogical practices such as education in the 21st century, curriculum management, language development and action research.

The second part, the pedagogical practice, is intended for the description, reflection and analysis of the pedagogical practices developed in Pre-School Education in Bibe Amarelo I room, in Jardim-Escola João de Deus and in the 1st Cycle of Basic Education in the 1st and 2nd year, at the Primary and Pre-School of de São Roque, Edifício do Lombo Segundo. During the pedagogical practices, the action-research methodology was used, looking for a more active and reflective practice, thus meeting the needs and difficulties of children/students. In this way, I tried to answer the following questions: "How can the group of children from Bibe Amarelo I develop Oral Language?" and "How to promote Reading and writing in the 2nd grade class?", in the pedagogical practices I and III, respectively.

*Keywords:* Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Pedagogical Practice, curriculum, Education



## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>v</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>vii</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>ix</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>xv</b>
<b>Índice de Quadros.....</b>	<b>xvii</b>
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>xix</b>
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM.....</b>	<b>xxi</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I - Enquadramento Teórico e Metodológico .....</b>	<b>3</b>
<b>CAPÍTULO 1- A Educação/Ensino no Século XXI.....</b>	<b>5</b>
1.1    A Educação de Infância.....	7
1.2    Modelos Pedagógicos.....	8
1.2.1    Modelo Pedagógico João de Deus .....	9
1.3    O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	11
1.4    Ensino Remoto de Emergência .....	14
<b>CAPÍTULO 2- A Gestão Curricular Promotora de Aprendizagem para Todos.....</b>	<b>17</b>
2.1    Organização Curricular na Educação Pré-Escolar .....	20
2.2    Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	24
<b>CAPÍTULO 3- O Desenvolvimento da Linguagem .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 4- A Investigação-Ação .....</b>	<b>33</b>
4.1    Investigação Qualitativa.....	33

4.2	Metodologia de Investigação-Ação.....	34
4.3	Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informações .....	37
4.3.1	Observação Participante.....	37
4.3.2	Diários de Bordo .....	38
4.3.3	Registos Fotográficos.....	38
4.3.4	Produções das Crianças/ Alunos.....	39
4.3.5	Entrevistas.....	39
4.4	Métodos de Análise e Tratamento de Informações.....	40
<b>Parte II - Prática Pedagógica .....</b>		<b>43</b>
<b>CAPÍTULO 5- Prática Pedagógica I: Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>		<b>45</b>
5.1	Contextualização do Ambiente Educativo .....	45
5.1.1	Caracterização do Meio .....	46
5.1.2	Caracterização do Jardim-Escola João de Deus.....	48
5.1.3	A Sala do Bibe Amarelo I.....	49
5.1.4	O Tempo e a Rotina na Sala do Bibe Amarelo I.....	54
5.1.5	As Crianças da Sala do Bibe Amarelo I.....	56
5.2	Projeto de Investigação-Ação.....	57
5.2.1	Questão de Investigação-Ação.....	58
5.2.2	Estratégias de Intervenção .....	58
	Estratégia I –Promoção de diálogos.....	59
	Estratégias II – Exploração de Histórias .....	60
	Estratégias III – Exploração de Lengalengas em grupo.....	62
	Estratégia IV – Exploração de canções.....	63
5.3	Momentos de Aprendizagem .....	64
5.3.1	Os Círculos.....	65
5.3.2	A Higiene Oral .....	69

5.3.3	A Aventura do Pai Natal .....	71
5.4	As Relações com a Comunidade Educativa .....	73
5.5	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I .....	75
<b>CAPÍTULO 6- Prática Pedagógica II: 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>		<b>79</b>
6.1	Contextualização do Ambiente Educativo .....	80
6.1.1	Caracterização do Meio .....	80
6.1.2	Caracterização da Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque .....	82
6.1.3	Dinâmica do Ensino Remoto de Emergência .....	84
6.1.4	Os alunos do 1.º ano de Escolaridade .....	85
6.2	Momentos de Aprendizagem .....	87
6.2.1	A letra H.....	87
6.2.2	A Reciclagem.....	89
6.2.3	A letra X.....	91
6.3	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	93
<b>CAPÍTULO 7- Prática Pedagógica III: 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>		<b>97</b>
7.1	Contextualização do Ambiente Educativo .....	97
7.1.1	A Sala do 2.º ano de Escolaridade .....	97
7.1.2	O Tempo na Sala do 2.º ano de Escolaridade .....	99
7.1.3	Os Alunos do 2.º ano de Escolaridade .....	100
7.2	Projeto de Investigação-Ação.....	102
7.2.1	Questão de Investigação-Ação.....	102
7.2.2	Estratégias de Intervenção .....	102
	Estratégia I – Conto de histórias .....	104
	Estratégia II – Escrita de textos .....	104
	Estratégia III – Leitura de textos.....	106
7.3	Momentos de Aprendizagem .....	107

7.3.1	Dia de São Martinho .....	107
7.3.2	Importância de Lavar das Mãos .....	112
7.3.3	Números Ordinais .....	114
7.4	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III.....	116
<b>Considerações Finais .....</b>		<b>121</b>
<b>Referências.....</b>		<b>123</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>Competências para o século XXI</i> .....	6
<b>Figura 2</b> <i>Matriz Curricular-base para o 1.º CEB</i> .....	13
<b>Figura 3</b> <i>Articulação entre níveis de decisão curricular</i> .....	20
<b>Figura 4</b> <i>Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i> .....	22
<b>Figura 5</b> <i>Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> ....	26
<b>Figura 6</b> <i>Fatores para o desenvolvimento de competências comunicativas</i> .....	30
<b>Figura 7</b> <i>Fases da Investigação-ação</i> .....	35
<b>Figura 8</b> <i>Operações da Investigação-ação</i> .....	36
<b>Figura 9</b> <i>Freguesia de São Martinho</i> .....	46
<b>Figura 10</b> <i>Planta da sala do Bibe Amarelo I</i> .....	50
<b>Figura 11</b> <i>Sala do Bibe Amarelo I (Primeiro espaço)</i> .....	51
<b>Figura 12</b> <i>Sala do Bibe Amarelo I (Segundo Espaço)</i> .....	52
<b>Figura 13</b> <i>Áreas da sala do Bibe Amarelo I</i> .....	52
<b>Figura 14</b> <i>Fantoches da Bruxa</i> .....	61
<b>Figura 15</b> <i>Realização da atividade de desenho</i> .....	62
<b>Figura 16</b> <i>Lengalenga: “Uma Estrela Brilhante”</i> .....	63
<b>Figura 17</b> <i>Canção: “Lavar os Dentes”</i> .....	64
<b>Figura 18</b> <i>Blocos Lógicos</i> .....	65
<b>Figura 19</b> <i>Círculos de diferentes cores e tamanhos</i> .....	66
<b>Figura 20</b> <i>História: “O Senhor Eco”</i> .....	67
<b>Figura 21</b> <i>Trabalhos realizados pelas crianças sobre os círculos</i> .....	68
<b>Figura 22</b> <i>História sobre a higiene oral</i> .....	70
<b>Figura 23</b> <i>Trabalho de grupo sobre os alimentos saudáveis e prejudiciais para os dentes</i> ...71	
<b>Figura 24</b> <i>História: “A aventura do Pai Natal”</i> .....	72
<b>Figura 25</b> <i>Ornamentos de Natal</i> .....	74
<b>Figura 26</b> <i>Montagem da árvore de Natal</i> .....	74
<b>Figura 27</b> <i>Árvore de Natal</i> .....	75
<b>Figura 28</b> <i>Calendário da Prática Pedagógica</i> .....	79
<b>Figura 29</b> <i>Freguesia de São Roque</i> .....	80
<b>Figura 30</b> <i>Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, edifício do Lombo Segundo</i> .....	82
<b>Figura 31</b> <i>História “Uma aventura no campo”</i> .....	88
<b>Figura 32</b> <i>Exercícios de consolidação da letra h</i> .....	88

<b>Figura 33</b> <i>Realização dos jogos pelos alunos</i> .....	89
<b>Figura 34</b> <i>Imagens de Problemas Ambientais</i> .....	90
<b>Figura 35</b> <i>Política dos 3 "R"</i> .....	90
<b>Figura 36</b> <i>PowerPoint sobre as sílabas da letra x</i> .....	91
<b>Figura 37</b> <i>História elaborada no Animaker</i> .....	92
<b>Figura 38</b> <i>Exercícios de consolidação da letra x</i> .....	93
<b>Figura 39</b> <i>Sala de aula da turma do 2.º A</i> .....	98
<b>Figura 40</b> <i>Planta da sala antes (A) e depois (B) da pandemia</i> .....	99
<b>Figura 41</b> <i>Carta ao Pai Natal</i> .....	105
<b>Figura 42</b> <i>História "O príncipe com orelhas de burro"</i> .....	106
<b>Figura 43</b> <i>A lenda de São Martinho</i> .....	108
<b>Figura 44</b> <i>Colagem das Imagens</i> .....	109
<b>Figura 45</b> <i>Escrita da lenda de São Martinho</i> .....	110
<b>Figura 46</b> <i>Jogo do magusto</i> .....	111
<b>Figura 47</b> <i>Desenho sobre os frutos do outono</i> .....	111
<b>Figura 48</b> <i>Respostas à questão "Porquê é importante lavar as mãos com sabão?"</i> .....	112
<b>Figura 49</b> <i>Diagrama de Gowin</i> .....	113
<b>Figura 50</b> <i>Diagrama de Gowin realizado pelos alunos</i> .....	114
<b>Figura 51</b> <i>Números Ordinais</i> .....	115
<b>Figura 52</b> <i>Placas do jogo verdadeiro e falso</i> .....	116

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> <i>Níveis de decisão do planeamento curricular e respetivos documentos</i> .....	19
<b>Quadro 2</b> <i>Recursos existentes na Freguesia de São Martinho</i> .....	47
<b>Quadro 3</b> <i>Áreas existentes no Jardim-Escola João de Deus</i> .....	48
<b>Quadro 4</b> <i>Rotina Diária do grupo do Bibe Amarelo I</i> .....	55
<b>Quadro 5</b> <i>Recursos existentes na Freguesia de São Roque</i> .....	81
<b>Quadro 6</b> <i>Espaços do Edifício do Lombo Segundo</i> .....	83
<b>Quadro 7</b> <i>Horário da turma do 1.ºA (E@D)</i> .....	85
<b>Quadro 8</b> <i>Horário da turma do 2.º A</i> .....	100



## Lista de Siglas

**1.º CEB:** 1.º Ciclo do Ensino Básico

**IA:** Investigação-Ação

**LBSE:** Lei de Bases do Sistema Educativo

**OCEPE:** Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**AE:** Aprendizagens Essenciais

**PASEO:** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

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

**E@D:** Ensino à Distância

**EB:** Ensino Básico



## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

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

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

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

**Apêndice 1** – Planificações

**Apêndice 2** – Diários de Bordo

**Apêndice 3** – Rotina Diária

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

**Apêndice 4** – Mapa de atividades

**Apêndice 5** – Planos Semanais

**Apêndice 6** – Plano de Atividades Semanais

**Apêndice 7** – Planificações

**Apêndice 8** – Diários de Bordo

### **Pasta D - Prática Pedagógica III – 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 9** – Planificações

**Apêndice 10** – Diários de Bordo



## Introdução

O presente relatório é o culminar de percurso decorrido no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório está organizado em duas partes, sendo a primeira parte o Enquadramento Teórico e Metodológico e, a segunda parte, a Prática Pedagógica.

O Enquadramento Teórico e Metodológico é constituído por quatro capítulos. O Capítulo 1 aborda a Educação/Ensino do Século XXI, salientando a importância da educação na aquisição de competências e saberes para a vida pessoal e profissional dos alunos. Assim, importa abordar temáticas como a Educação de Infância e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, além dos Modelos Pedagógicos, nomeadamente o Modelo Pedagógico João de Deus vivenciado no contexto de prática pedagógica na Educação Pré-Escolar e, também o Ensino Remoto de Emergência.

O Capítulo 2 refere a Gestão Curricular promotora da Aprendizagem para todos referindo o currículo como um conjunto de saberes e experiências que permitem o desenvolvimento dos alunos em cidadão ativos e a gestão do currículo que permite decidir sobre os conteúdos, os materiais e as estratégias a utilizar na sala de aula. Assim, é especificado a Organização Curricular na Educação Pré-Escolar, mencionando as Organizações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como documento orientador das práticas dos educadores em Portugal e a Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, abordando os seguintes documentos: o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória; o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho que promulga a Autonomia e Flexibilidade Curricular; as Aprendizagens Essenciais e, o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M.

O Capítulo 3 apresenta a temática do desenvolvimento da linguagem, mencionando o processo de aquisição da linguagem desde o nascimento até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A linguagem é uma capacidade inata nos seres humanos e é durante a Educação de Infância que a criança adquire vocábulos, desenvolve regras de estrutura e expressa sentimentos e opiniões.

O Capítulo 4 destaca a Investigação-Ação, referindo que a Investigação Qualitativa permite compreender os significados atribuídos pelos indivíduos às suas ações. A Metodologia de Investigação-Ação permite, ao docente, analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo que possibilita manter ou modificar as mesmas. No que se refere às Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informações, é indicado a observação participante, os diários de bordo, os registos fotográficos, as produções das crianças/alunos e, as entrevistas.

Neste Capítulo é, também, descrito os métodos de análise e tratamento de informações.

A Prática Pedagógica encontra-se dividida em três capítulos e diz respeito à descrição e reflexão das práticas pedagógicas decorridas no contexto de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 5 centra-se na prática pedagógica I decorrida em contexto de Educação Pré-Escolar, no Jardim-Escola João de Deus, na sala do bibe Amarelo I. Deste modo, é contextualizado o ambiente educativo, em específico o meio envolvente, o Jardim-Escola João de Deus, a sala do Bibe Amarelo I, as crianças e o tempo e as rotinas. Durante a prática pedagógica foi desenvolvido um projeto de Investigação-Ação como a problemática “Como pode o grupo de crianças do Bibe Amarelo I desenvolver a Linguagem Oral?” e, também um projeto com a comunidade tendo como finalidade envolver e cooperar com a comunidade educativa na realização de uma árvore de Natal.

O Capítulo 6 refere a prática pedagógica II desenvolvida na Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, no edifício do Lombo Segundo. É importante salientar que a prática pedagógica ocorreu de forma não presencial devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Deste modo, é abordado o ambiente educativo, nomeadamente o meio, a instituição educativa, a dinâmica de ensino remoto de emergência e os alunos. Uma vez que a prática pedagógica decorreu em contexto de ensino remoto de emergência não foi possível elaborar o projeto de Investigação-Ação.

O Capítulo 7 aborda as experiências vivenciadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, no edifício do Lombo Segundo, pelo que não é mencionado a caracterização do meio e da instituição educativa pois a prática pedagógica III decorreu na mesma escola que a prática pedagógica II. No entanto, é realizado a caracterização dos alunos, do tempo e da sala, evidenciando as diferenças da sala antes e depois na implementação das medidas de distanciamento. Em relação ao projeto de Investigação-Ação, o mesmo foca-se na área curricular do Português, tendo como questão “Como promover a leitura e a escrita na turma do 2.º ano?”.

O Presente relatório termina com as Considerações finais, onde é referido as principais conclusões decorridas nas experiências vividas práticas pedagógicas desenvolvidas e no ensino remoto de emergência, além de todo o percurso académico, ocorrido deste a licenciatura até ao Mestrado.

# **PARTE I**

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**



## **CAPÍTULO 1- A Educação/Ensino no Século XXI**

A educação é o motor do desenvolvimento social da sociedade, pelo que deve estar em constante mudança, consoante as necessidades apresentadas pela população (Cristo, 2013). Segundo Cardona (2008) ao longo dos anos foram várias as definições de educação, sendo que a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) defende que esta:

promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. (Lei n.º 46/86, p.3068)

Segundo Morgado (2005) a educação não só permite o desenvolvimento das competências dos indivíduos, mas também contribui para reduzir as desigualdades que ocorrem devido às condições sociais, culturais e económicas de cada indivíduo. A investigação permitiu compreender que as práticas educativas de qualidade são essenciais pois enfocam resultados duradouros nos indivíduos. Assim, a educação permite a aquisição de competências importantes para o trabalho e para as relações pessoais, tais como a persistência, a independência, a confiança e a capacidade de resolver problemas; um maior sucesso na vida profissional e, por fim, um cidadão mais ativo e consciente nos problemas da sociedade (Marchão, 2012).

Nos dias atuais, a sociedade enfrenta desafios no que se refere à globalização e desenvolvimento tecnológico, sendo que a escola tem de preparar as crianças e/ou os alunos para desafios que desconhecem, para empregos e tecnologias ainda não criadas além de desenvolver o pensamento crítico e a resolução de problemas para situações que desconhecem. Deste modo, a escola tem de promover aprendizagens cada vez mais diversas, integrando novos conhecimentos (Cristo, 2013; Cohen & Fradique, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018).

Para Morgado (2005) a “educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo.” (p.16). Sendo que é preciso educar os indivíduos para o saber-ser, para o saber-estar e para o saber-aprender.

Marchão (2013) refere que a educação vem assumindo uma responsabilidade social, onde os processos de ensino-aprendizagem devem permitir a vivência de experiências e a construção de conhecimento e de competências. A mesma deve proporcionar às/aos

crianças/alunos o desenvolvimento da vida democrática, onde aprendem a trabalhar em grupo, aceitando as opiniões e as diferenças dos outros. A formação pessoal e social prepara as/os crianças/alunos para a prática da cidadania, pois aborda temáticas como o respeito, a diversidade de culturas, a igualdade, a importância de cuidar do meio ambiente, a saúde, promovendo o desenvolvimento do sentido social (Vasconcelos, 2007).

Para Cohen e Fradique (2018) educar no século XXI implica desenvolver competências essenciais, como podemos observar na Figura 1. As competências englobam as literacias fundamentais que são competências base no dia a dia como a literacia, a numeracia, a literacia científica, a literacia digital, a literacia financeira e a literacia cultural e cívica; as competências que permitam dar resposta a desafios, como o pensamento crítico e resolução de problemas, a criatividade, a comunicação e também a colaboração e por fim, o carácter, ou seja, as atitudes que os alunos devem possuir perante as mais diversas situações, sendo essas a curiosidade, a iniciativa, a persistência, a adaptabilidade, a liderança e a consciência social e cultural.

**Figura 1**

*Competências para o século XXI*



*Nota.* Cohen e Fradique, 2018, p. 23.

## 1.1 A Educação de Infância

Como é consabido a educação é essencial para o desenvolvimento humano e social, pois é através desta que os seres humanos adquirem competências e capacidades importantes para viver em sociedade. Atualmente sabe-se que educar não começa aos 6 anos aquando da entrada para a escolaridade obrigatório e, por isso, o tempo entre o nascimento e a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) é um período crítico para desenvolver e adquirir aprendizagens fulcrais, nomeadamente para o desenvolvimento e aprendizagem de atitudes e valores. É através deste olhar para a educação como um processo contínuo e holístico, que se inicia após o nascimento, que se irá garantir uma sociedade mais equitativa e coesa, a partir de oportunidades de aprendizagem para todos (Silva et al., 2016).

Cardona (2008) refere que as instituições para a educação de infância tiveram como finalidade inicial o cuidar das crianças de modo a responder às necessidades socioeconómicas da população. Ao longo dos anos, as mesmas foram desenvolvendo-se como espaços onde o papel pedagógico é cada vez mais importante.

A Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro afirma que a Educação Pré-Escolar (EPE) é a primeira etapa da educação básica na qual, em parceria com a família, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança permitem a sua inserção na sociedade como um ser livre e autónomo. A mesma Lei refere, ainda, que a EPE se destina às crianças entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1.º CEB. Nesse sentido, a valência Creche (crianças dos 0 aos 3 anos) não se encontra abrangida por este normativo. Todavia, desde há alguns anos a esta parte tem-se vindo a desenvolver esforços no sentido de abranger as duas valências (Creche e EPE) numa mesma dimensão de educação: a Educação de Infância (EI). É nesta visão holística que se deseja, neste relatório, encetar uma abordagem da EI que se repercute positivamente no futuro profissional. Assim, concordo com João Costa<sup>1</sup> (Silva et al., 2016) quando defende que:

Sabemos hoje que um olhar sério sobre a educação não despreza nenhum momento e que olha, com particular atenção, para os momentos iniciais, a partir do nascimento. Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (...)

---

<sup>1</sup> Ministro da Educação – XXIII Governo Constitucional da República Portuguesa

Por este motivo, encaramos a educação como um contínuo, do nascimento à idade adulta (...) Só assim se garante um olhar integrado sobre a educação, com uma lógica de aprofundamento continuado e de investimento permanente, em todas as fases da vida. (p. 4)

No que se refere aos objetivos da EPE, a LBSE (1986), refere a promoção e desenvolvimento das capacidades de cada criança, além de assegurar a estabilidade afetiva e a integração das crianças no grupo. A EPE deve, assim, desenvolver a responsabilidade, a formação pessoal e moral, a imaginação, a criatividade e a capacidade de comunicação nas crianças. De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, a EPE tem como principais objetivos a promoção da formação pessoal e social através de experiências de vida democrática; inserção das crianças em grupos sociais diferentes, desenvolvendo o respeito pelas distintas culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades no que se refere ao acesso à escola e ao conhecimento; desenvolver as competências das crianças tendo em conta as suas individualidades; promover condições de bem-estar, saúde e segurança e, por fim, colaborar com a família no processo educativo, estabelecendo relações com a comunidade.

A EPE, como já referido, é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, tendo por base um documento orientador das práticas pedagógicas dos educadores de infância, sendo o mesmo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE de 2016 serão aprofundadas no Capítulo 2.

## **1.2 Modelos Pedagógicos**

O modelo pedagógico é uma representação de teorias, políticas e componentes pedagógicas que indicam como organizar e abordar os conteúdos, as metodologias e estratégias que devem ser utilizadas e os objetivos desse modelo (Spodeck & Patricia, 1998). Da mesma forma Marques (1999), citado por Marchão (2012) refere que o modelo é um conjunto de “métodos e técnicas de ensino, (...) que visa dar respostas às seguintes questões: como é que as crianças e os adolescentes aprendem? Porque é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê?” (p. 3). Um modelo pedagógico pressupõe, assim, quatro componentes essenciais sendo elas as teorias em que se assenta, as características do ambiente onde se desenvolve, as estratégias e metodologias utilizadas e as formas de avaliação (Cardona, 2008).

Podemos, assim, afirmar que os modelos pedagógicos são planos de organização da ação educativa com o propósito de auxiliar nas aprendizagens de conhecimentos, competências e atitudes das crianças, permitindo a aprendizagem de forma autónoma, ativa e crítica.

A escola de hoje é caracterizada pela heterogeneidade dos alunos/crianças pelo que é necessário diferentes estratégias e metodologias de forma a desenvolver não só o conhecimento, mas também competências pessoais, sociais e culturais. Devido a isto, o educador deve procurar novas estratégias de diferenciar as aprendizagens e refletir sobre a sua prática (Marchão & Portugal, 2014).

### **1.2.1 Modelo Pedagógico João de Deus**

João de Deus, nasceu a 8 de março de 1830 em São Bartolomeu de Messines e faleceu a 11 de janeiro de 1896. O modelo pedagógico João de Deus refere que o desenvolvimento da autonomia é um pilar essencial para o crescimento da criança, pelo que prepara a mesma para enfrentar desafios de uma sociedade em mudança. Importa recordar que este modelo subjaz toda a ação pedagógica da instituição de educação onde desenvolvi a minha prática pedagógica em contexto de EPE.

O educador deve orientar as oportunidades educativas de modo a proporcionar situações entre o real e o imaginário, permitindo não só desenvolver a imaginação e a criação, mas também a descoberta de soluções. Deve, ainda, estimular o desenvolvimento holístico de cada criança alargando interesses, curiosidades e a vontade em aprender (Projeto Educativo João de Deus, 2019-2023).

No que se refere ao ambiente educativo, João de Deus considerava que a escola deveria assemelhar-se à casa das crianças/alunos, pois haveria uma adaptação mais fácil. Considerava também que o edifício não deveria ter corredores longos e escadas, deveria ter cores suaves, janelas grandes (com ligação à natureza, às árvores e ao céu) e espaços suficientes, e a decoração deveria ser discreta. O edifício deveria possuir um grande jardim, permitindo atividades no ar livre e cultivo de legumes e flores.

O domínio da linguagem oral é um dos grandes objetivos da educação, pelo que o educador deve criar um clima de comunicação, de modo que a criança conheça outras palavras, ampliando o seu vocabulário e construindo frases cada vez mais corretas e complexas. A aprendizagem deve ser lúdica, usando as lengalengas, as trava-línguas, as rimas e as adivinhas (Projeto Educativo João de Deus, 2019-2023).

Segundo Damiano e Piedade (2016), o modelo João de Deus resultou da necessidade de resolver o problema: como ensinar todos a ler de forma ágil e rápida?. João de Deus compreendeu que o ensino do método alfabético nas escolas, baseado no ensino das letras pela ordem que surgiam no alfabeto não era o mais adequado.

A cartilha maternal João de Deus surge no século XIX e usa as sílabas de forma independente das palavras, pelo que ensina o código alfabético num contexto significativo. O mesmo, apresenta as maiores dificuldades da língua portuguesa, sendo um deles os erros cometidos na escrita por não se dominar as regras contextuais, ou seja, não se domina o facto de as letras possuírem leituras distintas consoante a sua posição na palavra ou na consoante que lhes segue.

O método de leitura proporciona o instrumento linguístico – a palavra, que é usada no quotidiano da/o criança/aluno. Isto permite o uso simultâneo do processamento de leitura (descodificação do código linguístico) e do processamento descendente que promove a uma leitura com “conhecimento de causa”, sendo que a/o criança/aluno compreende o valor da linguagem. O método realiza a divisão da palavra em sílabas gráficas, obtendo a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica das mesmas, através das cores preto/cinza. Assim, a Cartilha Maternal tem uma orientação gráfica em cada página, pelo que orienta a leitura e os estímulos visuais, pois as palavras são segmentadas através das cores preto/cinza (Ruivo, 2009).

A cartilha maternal João de Deus propõe uma nova forma de apresentar as letras, sendo, em primeiro lugar, as vogais e em segundo, as consoantes. No que se refere às consoantes, aprende-se primeiro as consoantes certas, ou seja, as que possuem apenas um som como V, F, J, T, B, D, P, L, Q e, depois, as incertas que possuem dois ou mais sons tais como C, G, R, S, X, Z, M, N (Damiano & Piedade, 2016).

Em cada lição, as palavras são escolhidas de modo a conter apenas grafemas e regras já adquiridas. O educador deve desenvolver atividades que permitam facilitar a compreensão do código escrito. Atividades de “imitar” a escrita em folhas e cadernos, como os ditados gráficos, permitem experiências de entendimento das normas de escrita e despertam a vontade de escrever. Com isto, a criança consegue escrever o seu nome e elabora comparações entre letras, reconhecendo palavras e frases. Deste modo, é imprescindível o contacto com os livros infantis e outros tipos de textos como dicionários e jornais. Existem também outras atividades como recortar ou rodear a letra aprendida, desenhar a letra com diversos materiais, fazer simetria de letras, escrita de pequenas frases, contar histórias e fazer dramatizações (Ruivo, 2009).

Ruivo (2009) refere que a importância pelo respeito e ritmo de cada criança trespassa toda a obra pedagógica de João de Deus, pois cada criança deve seguir o seu ritmo e não o do grupo. Devido a isto, as lições, no modelo pedagógico João de Deus, devem ser dadas em grupos de 3 ou 4 crianças. Este grupo deve, preferencialmente, ser escolhido pelas crianças. As lições permitem um maior equilíbrio entre os alunos/crianças, pois os mais extrovertidos ajudam os mais introvertidos.

A matemática é uma área também importante para a criança, no que se refere à compreensão do mundo, ao desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de resolução de problemas. A linguagem matemática deve ser estimulada através de diversos meios como oral, escrita, gestual e pictórica. São utilizados materiais didáticos como o *cuisinaire*, os calculadores multibásico, os dons de *Froebel*, os blocos lógicos, o geoplano e o tangram (Damião & Piedade, 2016; Projeto Educativo João de Deus, 2019/2023).

Estes materiais potencializam o desenvolvimento das noções matemáticas, resolução de problemas lógicos, quantitativos e espaciais. A exploração e manuseamento de materiais proporciona a realização de experiências, representação de ideias abstratas, possibilita a oportunidade de formular generalizações e também aumenta a motivação.

O educador é fulcral na utilização dos materiais na sala. Os mesmos devem ser usados pelas/os crianças/alunos, tendo em atenção que o mesmo saiba como é suposto usar o material. Assim sendo, não é eficaz ser o educador a manusear o material, ficando a/o criança/aluno a ver, ou então quando a/o criança/aluno usa o material sem saber como o fazer.

### **1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A LBSE presente no Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, estabelece o quadro geral do sistema educativo, apresentando um conjunto de meios que permitem uma ação formativa que desenvolve pessoal e socialmente o indivíduo. Assim, o mesmo deve atender às necessidades da sociedade, contribuindo para cidadãos livres, autónomos e responsáveis.

O sistema educativo diz respeito à EPE, ao Ensino Básico (EB), Secundário e superior e à Educação Extraescolar. O EB contempla o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, possuindo uma duração de 9 anos, sendo o 1.º ciclo de quatro anos, 2.º ciclo de dois anos e o 3.º ciclo de três anos. O EB é obrigatório, gratuito e universal e ingressam no mesmo as crianças que completam 6 anos de idade até o dia 15 de setembro do ano letivo. O EB deve assegurar uma formação a todos os portugueses, onde potencializa a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, assim como as capacidades de raciocínio, de memória, de espírito crítico,

da criatividade e do sentido moral, de modo que desenvolvam “atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária.” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.7).

O EB deve proporcionar a aprendizagem de conhecimentos base que possibilitem prosseguir os estudos ou inserir o aluno no mundo profissional, além de auxiliar na aquisição de métodos e instrumentos de trabalho, de modo a valorizar a dimensão humana. Deve também promover não só experiências que favoreçam a criação de atitudes e hábitos de cooperação e relação, mas também assegurar às crianças que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão condições apropriadas para o seu desenvolvimento global.

Os documentos de referência para o 1.º CEB estão indicados no Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, definindo os referenciais curriculares das dimensões do desenvolvimento curricular. Este despacho entrou em vigor no ano letivo de 2021/2022, no dia 1 de setembro. Deste modo, os documentos são os seguintes:

- a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho;
- b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944-A/2018, de 18 de julho, n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, n.º 7414/2020, de 17 de julho, e n.º 7415/2020, de 17 de julho;
- c) A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania;
- d) Os perfis profissionais/referenciais de competência, quando aplicável. (Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho, p. 241-(3))

O Decreto-Lei n.º 55/2018 estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. O currículo dos ensinos básico e secundário contempla planos curriculares que referem o conjunto de componentes do currículo a lecionar por ano de escolaridade ou por ciclo de ensino. A matriz curricular-base, que diz respeito ao conjunto de componentes do currículo que incluem os planos curriculares nacionais e a carga horária prevista para cada componente, servindo de apoio ao desenvolvimento do currículo nomeadamente no 1.º CEB.

A Matriz Curricular-base do 1.ºCEB (Figura 2) contempla uma oferta de atividades de enriquecimento curricular com uma carga de cinco horas semanais, com intuito lúdico, formativo e cultural. No que se refere à carga semanal das componentes do currículo, a Matemática e o Português correspondem a 7 horas, o Estudo do Meio a 3 horas e a Educação Artística e a Educação Física equivalem a 5 horas. Existem, ainda, áreas curriculares transversais, como a

Cidadania e Desenvolvimento que devem ser promovidas de forma global por todas as componentes do currículo.

## Figura 2

Matriz Curricular-base para o 1.º CEB

Componentes de currículo	Cidadania e Desenvolvimento (f)	Carga horária semanal (b)		
		(horas)		
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos	
Português	TIC (f)	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

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal de cinco horas, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural.

(b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo.

(c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis.

(d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação.

(e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios.

(f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo.

(g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço.

(h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa.

#### **1.4 Ensino Remoto de Emergência**

A Organização Mundial de Saúde declarou a nível internacional, no dia 30 de janeiro de 2020, estado de emergência de saúde pública, classificando o vírus SARS-CoV-2 como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020 (Durão & Raposo, 2020). Deste modo, o Conselho de Ministros, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março, decretou medidas excecionais sobre a situação epidemiológica do novo Coronavírus – doença Covid 19. Entre várias medidas indicadas neste Decreto-Lei, importa referir o Capítulo IV – Suspensão de atividades letivas e não letivas, mais precisamente o artigo 9.º - Suspensão de atividades letivas e não letivas e formativas que refere a suspensão das atividades letivas presenciais em estabelecimentos de ensino, sendo a medida reavaliada no dia 9 de abril de 2020.

O regime de teletrabalho desencadeou, em Portugal, a necessidade de procurar estratégias que permitissem concluir o ano letivo. Inicialmente, o ensino remoto de emergência criou receios, dúvidas e constrangimentos aos estudantes, aos professores e aos encarregados de educação, no entanto, também permitiu sair da área de conforto e utilizar/criar estratégias e metodologias de ensino de modo a permitir que as aprendizagens continuassem apesar do contexto de teletrabalho que estava em vigor (Durão & Raposo, 2020).

Pereira et al. (2021) referem que devido à suspensão das atividades letivas, tanto os professores como os alunos tiveram de substituir a sala de aula para espaços de aprendizagens online, que possibilitou construir e refletir sobre novas formas de comunicar e ensinar. O ensino remoto de emergência surgiu como uma forma de permitir acesso a educação aos alunos, pois estavam impedidos de frequentar a escola. Da mesma linha de pensamento, Durão e Raposo (2020) referem que o ensino remoto de emergência levou a uma reflexão sobre os conceitos de educação e tecnologia além do desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas que permitissem a aprendizagem. Deste modo, é essencial que as metodologias sejam avaliadas e alternadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, através do desenvolvimento da autonomia, da flexibilidade e da resolução de situações, proporcionando, assim, o desenvolvimento de cidadãos mais preparados para a vida em sociedade.

Assim sendo, após a avaliação das medidas implementadas foi decretado pelo Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril no Artigo 2.º a Realização das aprendizagens em regime não presencial presente no Capítulo II – Regime excecional em matéria de realização, avaliação e certificação das aprendizagens, que as aprendizagens seriam desenvolvidas através do ensino não presencial, utilizando as metodologias que cada escola considere mais pertinentes.

As escolas definiram e realizaram uma planificação de ensino à distância (E@D), tendo em especial atenção a garantia de um acesso equitativo às aprendizagens. O Decreto-Lei n.º 14-G/2020 refere, ainda, nos Artigos 4.º e 5.º os deveres dos alunos e professores, respetivamente, podendo destacar que os alunos devem assistir às sessões síncronas e cumprir as tarefas propostas nas mesmas, além de enviar os trabalhos nos prazos indicados pelos docentes. Caso os alunos não tenham acesso às sessões síncronas, é dever da escola disponibilizar tarefas orientadas e autónomas para desenvolver as aprendizagens. Já no caso dos professores e tendo em conta o plano de E@D, os mesmos devem adaptar o planeamento e realização das atividades em regime não presencial de modo a assegurar as aprendizagens de todos os alunos. Devem também registar os conteúdos abordados semanalmente (nas sessões síncronas e assíncronas e tarefas propostas) de modo a recolher evidências para garantir a avaliação sumativa final.

Fraga et al. (2021) confirmam que, com a rápida disseminação do vírus SARS-CoV-2, houve a necessidade de encerrar as escolas impondo um desafio à comunidade educativa de manter o processo de ensino-aprendizagem à distância. Em Portugal, o E@D foi regulamentado pela Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, definindo as regras e procedimentos no que se refere à operacionalização do currículo e apoiando-se na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

A Direção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira refere no Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020 de 13 de abril um conjunto de orientações sobre a implementação de um Plano de E@D que os estabelecimentos de ensino devem elaborar, que entre outras, podemos indicar que as escolas devem desenvolver o seu Plano de E@D, organizando e definindo os recursos e metodologias mais adequadas de modo a potencializar o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Deve também ter em conta os alunos mais vulneráveis (sem acesso a *internet* e material), criando um meio de comunicar (por exemplo telefone) com os mesmos.

Além dos conteúdos e tarefas desenvolvidas pelas escolas, as emissões televisivas ajudaram a reforçar os mesmos através de programas como o “Telensino: Estudar com Autonomia” da Região Autónoma da Madeira, “Aprender em Casa” da Região Autónoma dos Açores e o #EstudoEmCasa a nível Nacional. Os programas televisivos a referidos foram essenciais para apoiar todos as crianças e alunos, mas especialmente os que não possuíam os equipamentos para assistir às sessões das atividades e aulas síncronas (Fraga et al., 2021).

O plano de E@D resultou na necessidade de adaptar e compreender as desigualdades entre o ensino/educação presencial e não presencial e a carga horária semanal reduzindo as

sessões síncronas para 20 a 30 minutos. Além disso, os docentes tiveram de organizar novas dinâmicas de tarefas e de estratégias, tendo como base o trabalho autónomo e o trabalho por projeto. Também realizaram guiões de trabalho, planificações a longo prazo e instrumentos de avaliação como por exemplo listas de verificação e de autocorreção. É igualmente importante referir os processos formativos e qualitativos de avaliação usados durante o E@A, sendo esses o *feedback* aos alunos, atividades de pesquisa, fichas de trabalho (fichas, trabalhos escritos, exercícios de múltipla escolha e de correspondência) e as atividades realizadas nas sessões assíncronas e síncronas (Fraga et al., 2021).

No entanto é importante referir que a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 expôs algumas fragilidades como a dificuldade de acesso ao computador e à internet por alguns alunos; a desigualdade no que se refere às aprendizagens pois o contexto social de cada aluno é distinto; a falta de informações gerais sobre o que deveria ter sido feito na situação de teletrabalho (Pereira et al., 2021).

## **CAPÍTULO 2- A Gestão Curricular Promotora de Aprendizagem para Todos**

A palavra currículo deriva do latim *currere* que indica caminho, trajetória ou percurso a seguir que apresenta uma ideia de sequência de estudos ou um conjunto de disciplinas de um ciclo (Pacheco, 1999; Morgado, 2000).

O currículo é uma realidade construída socialmente que caracteriza a escola numa determinada época. Assim, o currículo apresenta as necessidades e competências que a nível social e individual são indispensáveis abordar, naquele lugar e naquele tempo (Roldão, 1999a; Roldão e Almeida, 2018). Deste modo, o currículo:

(...) de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. (Roldão & Almeida, 2018, p. 30)

Atualmente, a definição de currículo é muito mais abrangente, uma vez que o contextualiza como um conjunto de conhecimentos e vivências que permitem o desenvolvimento harmonioso dos indivíduos em cidadãos competentes (Marchão, 2012a). Neste sentido, o currículo apresenta-se como um documento orientador que integra as competências necessárias para os desafios presentes na sociedade atual, preparando as crianças/alunos para serem cidadãos capazes de inovar, criar, pensar de forma crítica e também a serem autónomos.

A gestão curricular é mais do que programar os conteúdos ou debatê-los tendo em conta os programas curriculares. Na sua noção mais simples, refere-se à gestão do currículo tendo em conta as especificidades do contexto, da instituição de educação/ensino e das crianças/alunos. Como menciona Roldão (1999) gerir o currículo implica a tomada de decisões sobre o que ensinar e quais os meios, os materiais, as estratégias e os resultados que se pretende utilizar.

A gestão do currículo possui algumas dimensões como: analisar (ponderar), decidir (escolher/optar), concretizar (desenvolver), avaliar os resultados que decorrem das decisões tomadas e prosseguir ou redefinir as mesmas. Deste modo, num primeiro momento, são

tomadas decisões tendo em conta os objetivos que são necessários atingir. Em seguida, é analisado a situação, procurando compreender se as decisões foram as mais adequadas. Após isto, monitoriza-se e avalia-se de forma contínua as aprendizagens para poder prosseguir ou redefinir as decisões tomadas (Roldão & Almeida, 2018).

A gestão curricular procura entender o que aprender/ensinar, como aprender/ensinar e quais os meios/estratégias a utilizar para tal. Estas decisões não ocorrem a nível central, mas sim a nível coletivo, onde docentes realizam a distribuição dos conteúdos e a atribuição das classificações e a nível individual, referindo a planificação de cada um dos docentes sobre os conteúdos a abordar na sala de aula.

Como já mencionado, na gestão curricular é necessário tomar decisões e fazer escolhas sobre as estratégias usadas para promover as aprendizagens, sendo que esta incide principalmente na atividade diária. Deste modo, existem 3 níveis de tomada de decisões como podemos ver no Quadro 1. Essas podem ser a nível central (macro), a nível institucional e grupal (meso) e a nível individual (micro). O nível macro corresponde aos documentos orientadores delineado pelo Ministério da Educação. O nível meso indica a adaptação institucional escolar do currículo, tendo em conta o contexto de cada escola, no que diz respeito ao projeto educativo e ao projeto curricular. Por fim, o nível micro indica o quotidiano da ação educativa que os docentes realizam no quotidiano como as planificações e planos individuais de trabalho (Gaspar & Roldão, 2014; Cohen & Fradique, 2018; Roldão & Almeida, 2018).

## Quadro 1

### Níveis de decisão do planeamento curricular e respetivos documentos

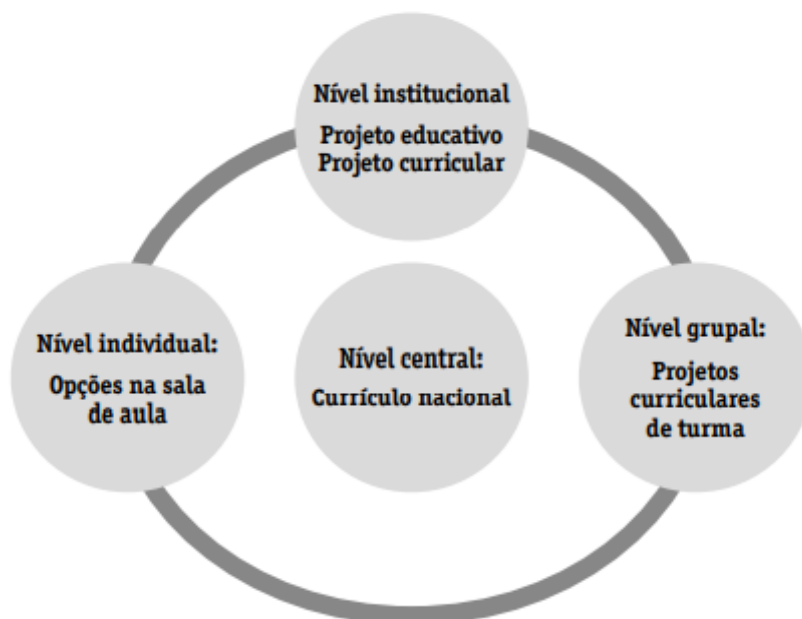
Nível de decisão	Documentos e sua natureza	Intervenientes
<b>Macro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com redação atual</li> <li>• Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho</li> <li>• Perfil profissionais e referenciais do Catálogo Nacional de Qualificações</li> <li>• Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania</li> <li>• Regime de avaliação e certificação das aprendizagens e medidas de promoção do sucesso educativo, Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril</li> <li>• Currículo dos ensino básico e secundário, Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho</li> <li>• Regime jurídico da Educação Inclusiva, Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho</li> <li>• Programas curriculares em vigor</li> <li>• Aprendizagens Essenciais</li> <li>• Organização do Ano Letivo, Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho</li> </ul>	Documentos Orientadores • Ministério de Educação com os contributos das associações profissionais e da comunidade educativa aquando da discussão pública dos mesmos.
<b>Meso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projeto Educativo</li> <li>• Projeto Curricular de Escola/Agrupamento</li> <li>• Plano de Ação Estratégica</li> <li>• Plano Anual de Atividades</li> <li>• Plano Curricular de Turma/Ano</li> </ul>	Documentos Curriculares • Conselho Pedagógico • Conselho Geral • Departamento curriculares • Áreas disciplinares • Conselhos de Turma
<b>Micro</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificações das equipas educativas</li> <li>• Planificação dos professores</li> <li>• Planos individuais de trabalho</li> <li>• Guiões de trabalho diversos</li> </ul>	• Professores • Equipas educativas em articulação com o Conselho de Turma

*Nota.* Retirado de Cohen e Fradique, 2018, p.22.

A ação educativa eficiente ocorre da articulação, como podemos observar na Figura 3, entre o currículo nacional; o projeto educativo que estabelece a identidade da escola através da adaptação do currículo, delineando estratégias de intervenção; o projeto curricular de turma, que desenvolve e complementa as orientações do projeto educativo e do currículo e, por fim, as decisões tomadas pelos docentes em situação de sala de aula. Os três últimos elementos acima mencionados relacionam-se entre si num processo contínuo e circular, tendo sempre como referência o currículo nacional.

**Figura 3**

*Articulação entre níveis de decisão curricular*



*Nota.* Retirado de Roldão e Almeida, 2018, p.20.

### **2.1 Organização Curricular na Educação Pré-Escolar**

Formosinho (2013) refere que a EPE é essencial para o desenvolvimento global das crianças, pelo que deve ser considerada como a primeira etapa da educação. Sendo que as OCEPE advêm da tomada de consciência da importância das crianças desenvolverem atitudes, valores e competências que permitam o seu sucesso escolar e para se tornar um cidadão ativo e autónomo.

As OCEPE orientam as ações pedagógicas dos educadores, pelo que foram concretizadas primeiramente pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto e, recentemente, atualizadas e revistas pelo despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que homologa as referidas OCEPE. Lemos (2017) indica que as OCEPE são uma referência comum no que se refere à prática pedagógica dos educadores de infância em Portugal.

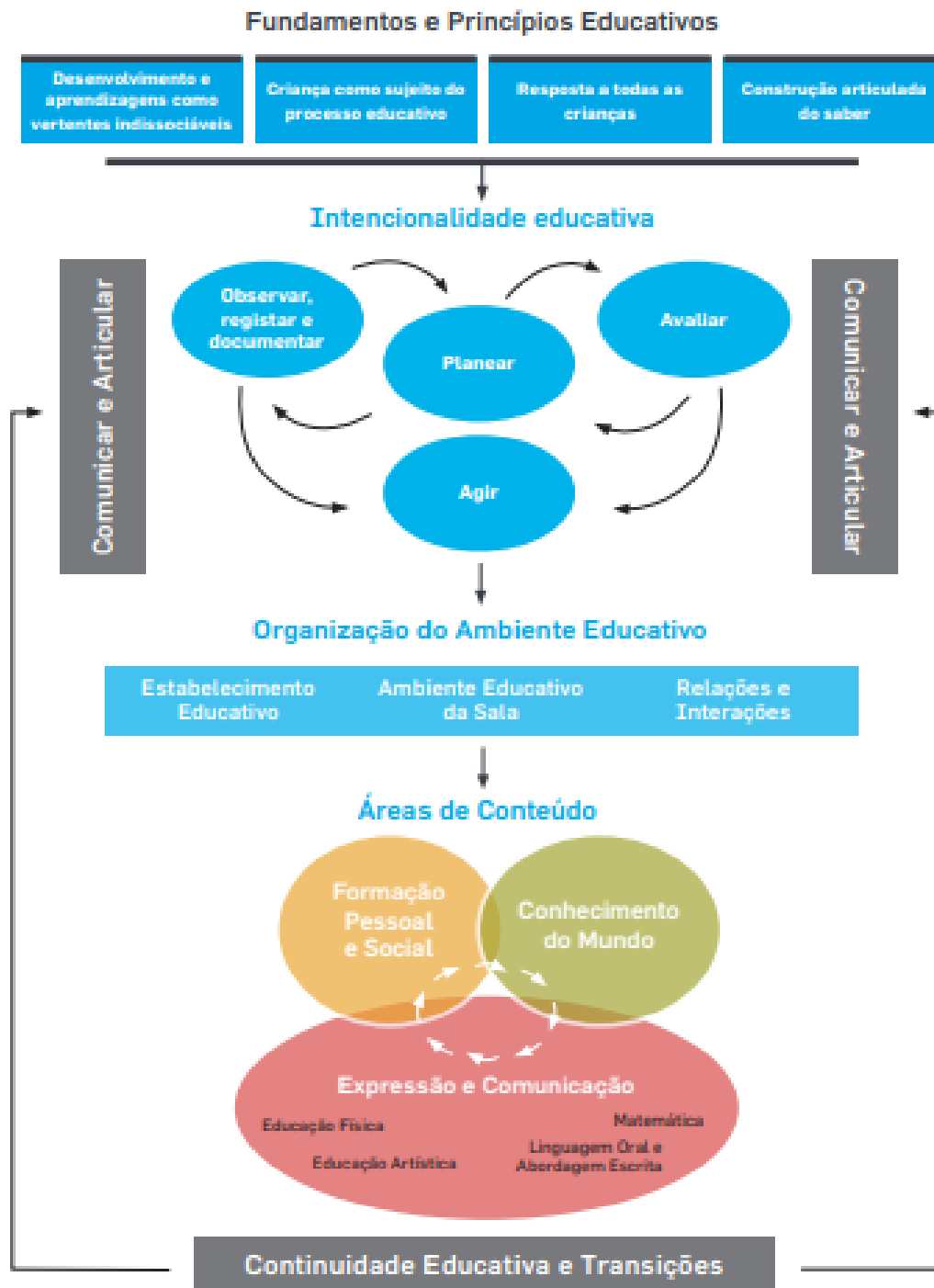
Segundo Silva et al. (2020) as OCEPE de 2016 apresentam uma perspetiva pedagógica similar às OCEPE de 1997, pelo que muitos assumiram que a atualização do documento nada acrescentava de novo. No entanto, apresenta alterações ao nível da organização e um maior

desenvolvimento dos conteúdos onde os fundamentos e os princípios da pedagogia para a infância são apresentados no capítulo inicial e estão implícitos ao longo do documento.

Assim, as OCEPE (2016) estão divididas em três secções como podemos observar na Figura 4: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Deste modo, o Enquadramento Geral inclui: os Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que se apresentam como uma base comum para a ação pedagógica, quer na creche, quer no jardim de infância/pré-escolar; a Intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo, que se refere à ação pedagógica do/a educador/a com intencionalidade educativa, o que requer a observação, o planeamento, a ação pedagógica e a avaliação, sustentada pelo registo e documentação da observação e das produções das crianças; por fim, a Organização do Ambiente Educativo, que corresponde às várias dimensões organizacionais do contexto educativo, cujas diferentes funções são abordadas numa perspetiva ecológica e sistémica, possuindo assim tempos, espaços, relações e interações muito próprios, que importa organizar com intencionalidade pedagógica.

**Figura 4**

*Organização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*



*Nota.* Retirado de Silva et al., 2016, p. 7.

O ambiente educativo na EPE, segundo as OCEPE, deve ser organizado de forma dinâmica, pois é através de processos dinâmicos de relação e interação com os outros e com o meio que o ser humano, neste caso a criança, se desenvolve e aprende. Importa referir que a relação entre o meio familiar e o ambiente do estabelecimento educativo são essenciais para o processo educativo da criança, pois promove e desenvolve a interação e relação com diferentes intervenientes no processo; pais, educadores e outros docentes, crianças e comunidade em geral (Silva et al., 2016). A organização do ambiente educativo deve, assim, ser adequada às necessidades e características das crianças, na qual o educador adequa flexivelmente a sua ação pedagógica consoante o mesmo.

Outra secção fundamental nas OCEPE são as áreas de conteúdo, consideradas, segundo Silva et al. (2016) como:

(...) âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer. Deste modo, a criança realiza aprendizagens com sentido, sendo capaz de as utilizar noutras situações quotidianas, desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender. (p. 31)

Assim, o educador é fundamental para o processo de aprendizagem das crianças uma vez que articula as diferentes áreas de conteúdo e respetivos domínios e subdomínios; elabora o planeamento das atividades pedagógicas através da observação, registo e avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, adequando a complexidade da sua ação. Deve também permitir a cooperação entre as crianças de modo que elas possam cooperar entre si no processo de aprendizagem e, por fim, deve diferenciar as oportunidades de aprendizagem para que sejam interessantes e desafiantes e estimulem a criança a se desenvolver e a aprender.

Nas OCEPE existem três áreas de conteúdo: a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo.

A área de Formação Pessoal e Social é transversal, uma vez que está presente em toda a atividade pedagógica realizada. Incide sobretudo no desenvolvimento e aprendizagem de atitudes e valores de modo a formar cidadãos autónomos, conscientes e solidários (Silva et al., 2016).

Por seu turno, a área de Expressão e Comunicação engloba distintas formas de linguagem essenciais para a criança se relacionar com os outros, dar sentido e compreender o meio que as

envolve. Esta área apresenta quatro domínios, sendo esses o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática. O domínio da Educação Artística contém o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança. É de referir que é a única área de conteúdo das OCEPE que possui domínios e subdomínios o que pressupõe a inclusão e interligação dos mesmos.

A última área de conteúdo das OCEPE corresponde ao Conhecimento do Mundo e advém da curiosidade natural da criança de querer compreender/explorar o meio envolvente. Assim, a EPE cria oportunidades para interligar os conhecimentos já existentes com situações diferentes que permitem a exploração e a descoberta.

A terceira e última secção, contemplada nas OCEPE, é sobre a Continuidade Educativa e Transições que aborda a importância de dar continuidade ao processo de aprendizagem que as crianças já possuem antes de iniciarem a EPE, durante e depois de frequentarem este nível educativo. Assim, é ao continuar as aprendizagens já adquiridas e ao desenvolver novas aprendizagens articuladas que se irá contribuir para que a criança tenha sucesso nos momentos de transição entre ciclos de aprendizagem e desenvolvimento nomeadamente com o 1.º CEB. É de sublinhar que trabalhar o processo de transição não significa antecipar as aprendizagens que correspondem naturalmente à fase seguinte, mas sim proporcionar experiências de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas capacidades e fortalecer a sua autoestima e autonomia que a levem ao sucesso na próxima fase (Silva et al., 2016).

## **2.2 Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

No que se refere ao 1.CEB, existem vários documentos importantes para a prática docente, sendo os mesmos abordados em seguida.

Na necessidade de competências essenciais capazes de dar respostas adequadas aos desafios da sociedade atual, foi homologado o Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este documento apresenta um quadro de referência que “pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (p. 5). Assim, é uma matriz comum para todas as escolas no que se refere ao nível curricular, ao planeamento, ao processo de ensino-aprendizagem e à avaliação da aprendizagem.

Deste modo, o PASEO compreende um conjunto de competências, valores e princípios essenciais que todos os alunos devem possuir aquando da saída do 12.º ano de escolaridade, de modo a permitir a progressão dos estudos ou o ingresso no trabalho (Cohen & Fradique, 2018).

Palmeirão e Alves (2017) indicam que para desenvolver as competências referidas no PASEO, a escola tem de alterar o processo de ensino-aprendizagem, passando de um modelo onde as disciplinas são separadas, para um modelo que organiza o currículo tendo em conta as necessidades, interesses e dificuldades dos alunos.

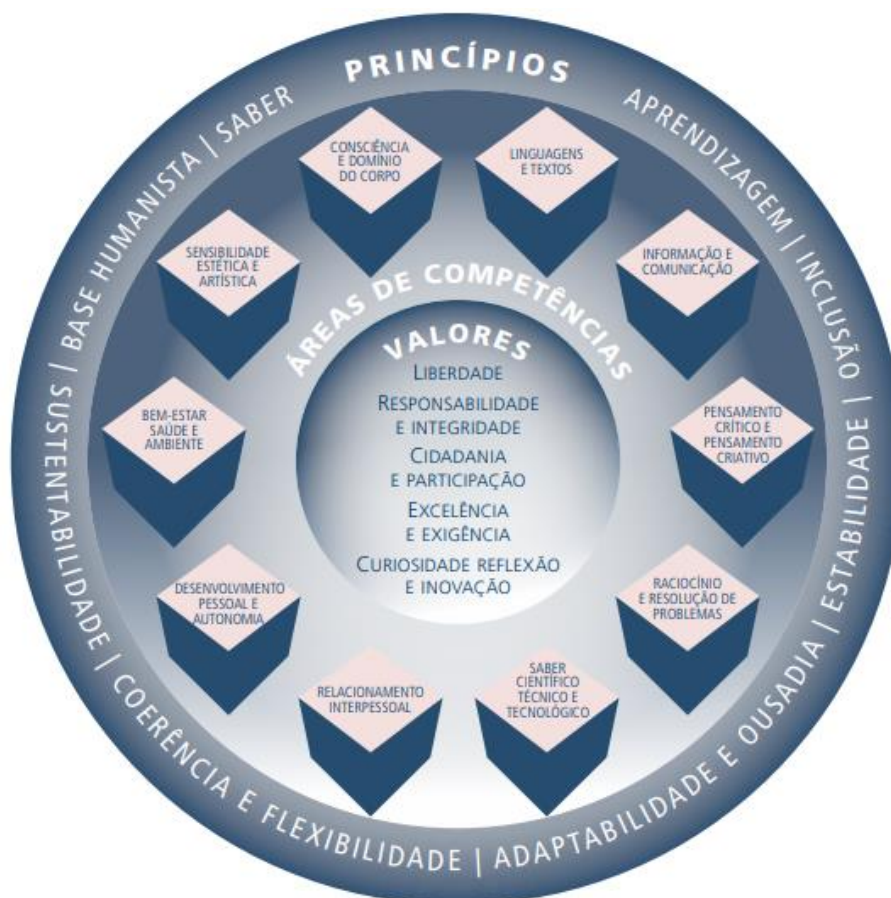
Segundo Martins et al. (2017) o PASEO é um documento de referência para o sistema educativo pois define um conjunto de competências que os alunos devem possuir à saída da escolaridade obrigatória. Assim, permite fundamentar e analisar quais os conteúdos a abordar tendo em conta essas mesmas competências. Este documento é abrangente pois respeita a escola como lugar inclusivo e heterogéneo, certificando que os conhecimentos são orientados pelos princípios, pela visão e pelos valores que o mesmo apresenta, não importando os diversos percursos escolares realizados pelos alunos. Assim, Roldão et al. (2017) referem que:

os alunos, à saída do ensino obrigatório, deterão, assim, um conhecimento essencial, indispensável e aprofundado do conteúdo das disciplinas integradoras do currículo, um conjunto de capacidades específicas determinantes da aquisição e uso desse conhecimento e um conjunto de competências e capacidades mais gerais que contribuirão para definir o seu perfil como cidadãos. (pp.10-11)

O PASEO está estruturado em quatro secções: os Princípios, a Visão, os Valores e as Áreas de Competências (Figura 5). Os Princípios orientam e justificam a gestão e execução do currículo. A Visão indica o que é pretendido do aluno, aquando da saída da escolaridade obrigatória. No que se refere aos Valores, os alunos devem desenvolver os seguintes: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação e por fim, liberdade. As Áreas de Competências mencionam que os conhecimentos, as capacidades e as atitudes interligam-se para adquirir-se as áreas de competência. Estas áreas são complementares e pretende-se que sejam desenvolvidas nas diferentes áreas curriculares.

**Figura 5**

*Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*



*Nota.* Retirado de Martins et al., 2017, p. 11.

De modo a alcançar as competências referidas no PASEO, foi promulgado pelo Despacho n.º 5908/ 2017, de 5 de julho, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que se desenvolveu como projeto-piloto em duzentas e trinta agrupamentos escolares (Cosme, 2018). Este despacho deve-se, segundo Trindade (2018), à necessidade de encontrar respostas aos desafios que a sociedade atual apresenta, fazendo com que as escolas se tornem espaços mais desafiantes e com aprendizagens mais significativas.

Após a finalização do período experimental, foi promulgado pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Este Decreto-Lei foi elaborado para conferir mais autonomia às escolas a fim de tomarem decisões de modo a ajudarem os alunos a alcançar as competências apresentadas no PASEO. Tendo em conta uma maior autonomia, é possibilitada uma gestão até 25% nas matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas de cada escola.

A flexibilidade curricular visa garantir, assim, o direito à aprendizagem a todos, permitindo a equidade e a inclusão. Pretende, também, melhorar o processo de aprendizagem através da adaptação do currículo às especificidades quer do aluno quer da escola, da apreciação da aprendizagem centrada no aluno, da realização de aprendizagens significativas com o desenvolvimento de competências (Alves et al., 2019). A autonomia conferida às escolas permite uma maior flexibilidade na gestão do currículo; a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento; desenvolver nos alunos competências de reflexão, de avaliação, de pensamento crítico e de comunicação e, por fim, a dinamizar a avaliação através do uso de vários instrumentos que permitem identificar as dificuldades dos alunos.

O mesmo Decreto-Lei refere os professores como agentes do desenvolvimento curricular, uma vez que tomam decisões para adequar os conteúdos aos seus alunos. Assim, o professor é visto como um interlocutor entre os conteúdos e o aluno durante o seu processo de ensino-aprendizagem. É o professor que organiza os ambientes, que dinamiza os momentos de aprendizagem, apoiando e motivando o aluno durante estes momentos. Uma vez que o professor deve promover as funções acima referidas, é necessário que este seja reflexivo, crítico, autónomo e colaborativo, estando aberto à mudança e ao melhoramento profissional.

As Aprendizagens Essenciais (AE) para o Ensino Básico, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, explicitam para cada ano letivo os conteúdos essenciais a abordar no currículo. Deste modo, são comuns a todos os alunos e permite às escolas uma maior e melhor gestão dos currículos. A elaboração das AE pretende diminuir as dificuldades apresentadas pela longa extensão dos currículos vigentes anteriormente, permitindo, assim, o aprofundamento de temas, a consolidação de aprendizagens, o desenvolvimento de capacidades e a execução de diferenciação pedagógica em cada sala de aula (Alves et al., 2019; Roldão & Almeida, 2018).

As AE decorreram do entendimento que os documentos curriculares eram extensivos, procurando-se identificar as competências mais importantes que devem ser adquiridos num respetivo ano e disciplina. Assim, visam solidificar as aprendizagens, desenvolver habilidades no que se refere à pesquisa, à análise e à reflexão e por fim, realizar a diferenciação pedagógica (Cohen & Fradique, 2018).

As AE apresentam uma articulação com o PASEO, onde refere quais as competências que podem desenvolver as áreas de competências referidas no PASEO, mencionando também os conhecimentos, capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir e por fim, apresenta algumas estratégias para desenvolver na sala de aula, consoante os conteúdos (Roldão et al.,

2017). É de salientar que as AE se encontram em vigor em todos os anos de escolaridade do 1.º CEB pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 2 de julho.

É importante referir o Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M uma vez que adapta à Região Autónoma da Madeira o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Em relação às Orientações gerais para a Educação Pré-Escolar, o mesmo indica que o ensino básico deve ser apoiado pela EPE no período que antecede o ingresso no 1.º CEB. A EPE é baseada num conjunto de fundamentos e princípios que se encontram nas OCEPE e noutros documentos. Deste modo, na Região Autónoma da Madeira, os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão são, entre outros, os docentes de educação especial e de língua gestual portuguesa, os técnicos e os assistentes técnicos, a equipa de apoio à educação inclusiva e instituições de educação especial. No 1.º CEB, o Decreto indica que o mesmo funciona a tempo inteiro e oferece atividades de enriquecimento curricular e também atividades para ocupar os tempos livres (Gomes, 2020).

### **CAPÍTULO 3- O Desenvolvimento da Linguagem**

A linguagem está presente em todas as sociedades sendo assim considerada como um produto da evolução do ser humano. Deste modo, a linguagem humana apresenta diferentes demonstrações denominadas por línguas naturais. As línguas naturais são a língua materna da comunidade em que a criança está inserida (Duarte, 2000).

Para Sim-Sim (2008) linguagem refere-se à capacidade de o ser humano adquirir e utilizar a língua materna. Esta aquisição ocorre durante a infância, de forma natural e espontânea, através da exposição e convivência com outras pessoas da comunidade. Albuquerque (2000) refere a importância da aquisição da linguagem:

A aquisição da língua materna é, sem dúvida, o acto mais significativo da nossa aprendizagem da primeira infância, e talvez de toda a vida. Logo que temos a linguagem à nossa disposição obtemos uma chave que irá abrir muitas portas. Temos, por exemplo, um acesso permanente a muitas das memórias do nosso passado, podemos contribuir, sem hesitações, para o desenvolvimento do presente, podemos até planificar o futuro. (p.13)

A linguagem é uma modalidade do sistema linguístico, e caracteriza-se pela sua universalidade pois qualquer criança nasce com a capacidade de adquirir a língua materna da comunidade onde está inserida e isto implica que a criança esteja em contacto com a mesma, uma vez que é a partir a interação com os outros que desenvolve, progressivamente, a linguagem oral (Sim-Sim, 1998; Sousa, 2012). É a partir da linguagem que a criança comunica com os outros; transmite pensamentos, opiniões e sentimentos e também, desenvolve o pensamento crítico (Sim-Sim, 1998; Pieterse, 2008).

Segundo Duarte (2000), a oralidade é a finalidade primária da linguagem pois todas as sociedades possuem uma língua natural, no entanto, nem todas possuem sistemas de representação da língua como, por exemplo, sistemas de escrita. Já a escrita e a leitura são finalidades secundárias da linguagem pois não são um resultado do processo natural de aquisição da linguagem, mas sim da evolução e desenvolvimento das sociedades. A aprendizagem da escrita possibilita a compreensão e produção de textos e a leitura possibilita codificar o que está escrito.

Importa destacar, como acima mencionado, que a finalidade principal da linguagem é a comunicação. Assim, a comunicação é um processo que envolve

codificar, transmitir e decodificar as mensagens recebidas a partir das interações com outras pessoas. A comunicação é um processo natural e dinâmico que, através da interação, é partilhado vivências, opiniões e sentimentos. A criança nasce com capacidades para comunicar e falar pelo que o adulto deve promover momentos de exposição à comunicação como pedir objetos ou materiais, dialogar sobre o quotidiano, referir atividades que serão realizadas no futuras, informar e expressar sentimentos. Esta interação possibilita que a criança se torne um comunicador fluente. Como podemos observar na Figura 6, a criança possui, de forma inata, capacidades que permitem adquirir a linguagem, no entanto, o ambiente em que está inserida é essencial para desenvolver a mesma. Este ambiente deve permitir interações com outras pessoas, além de criar oportunidades de explorar e de brincar (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008).

### Figura 6

*Fatores para o desenvolvimento de competências comunicativas*



*Nota.* Retirado de Sim-Sim et al., 2008, p. 33.

A aquisição da linguagem ocorre desde o momento de nascimento e evolui tendo em conta a idade e as interações com a comunidade onde está inserida. Isto ocorre através de produções sonoras como o choro, o palreio, a lalação até produções cada vez mais completas e

corretas, até que no momento de ingresso para o 1.º CEB, a aquisição da linguagem está regularizada. Estas produções são a primeira forma de comunicação das crianças, pois é através delas que, posteriormente, é desenvolvida a linguagem (Rebello, 1993; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008).

É no primeiro ano de vida da criança (até aos 12 meses) que o bebé deve desenvolver confiança nas competências comunicativas. Assim, o choro é a primeira manifestação sonora que a criança produz. Em seguida, encontra-se o palreio que se refere à produção de sons que expressam algumas emoções onde ocorre também as gargalhadas. Posteriormente, temos a lalação que é caracterizada pela repetição de sílabas (Rigolet, 1998; Sim-Sim, 1998; Sim-Sim et al., 2008).

No segundo ano de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem ocorre em duas fases diferentes. A primeira ocorre dos 12 meses aos 18 meses e denomina-se como fase da holófrase, onde uma única palavra apresenta vários significados. A segunda fase, entre os 18 meses e os 24 meses, a criança produz pequenos enunciados. Até aos 24 meses, a criança vai adquirindo cada vez mais vocabulário, os enunciados começam a respeitar as regras gramaticais e já utiliza por volta de duzentas palavras (Rigolet, 1998; Albuquerque, 2000; Rigolet, 2000).

É durante os 2 anos e os 3 que a influência do ambiente onde a criança está inserida é cada vez mais importante pois a estimulação e promoção de competências linguísticas permite à criança se torna cada vez mais fluente. Entre os 4 anos e os 5 anos, a criança forma frases cada vez mais complexas e corretas na sua estrutura, pelo que, antes da entrada no 1.ºCEB, já é fluente na sua língua materna e consegue exprimir-se e manter um diálogo (Rebello, 1993; Rigolet, 1998).

Assim, a aquisição da linguagem é um processo complexo como referem Sim-Sim et al. (2008):

Adquirir e desenvolver a linguagem implica muito mais do que aprender palavras novas, ser capaz de produzir todos os sons da língua ou de compreender e de fazer uso das regras gramaticais. É um processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida (...) a criança serve-se dessa língua para comunicar e para, simultaneamente, aprender acerca do mundo. (p.11)

É de salientar que a linguagem deve ser uma preocupação da Educação de Infância pois é durante os primeiros seis anos de vida que a criança adquire, desenvolve e reconhece os sons e as regras da língua (Rigolet, 1998). A mesma é essencial para a "comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes." (Silva et al., 2016, p. 60). Assim, o educador deve criar um ambiente linguístico estimulante e propício para a comunicação, onde as crianças se sintam à vontade para se exprimirem e deve também criar situações que permitem à criança aumentar o seu conhecimento linguístico. É, assim, necessário que o educador seja um modelo linguístico para as mesmas. Deste modo, o educador deve reformular e questionar para que, progressivamente, a criança adquira cada vez mais vocabulário e competências ao nível da comunicação para estar, posteriormente, preparada para o seu percurso académico e profissional (Delgado- Martins & Duarte, 1993; Sim-Sim et al., 2008; Silva et al., 2016).

## **CAPÍTULO 4- A Investigação-Ação**

### **4.1 Investigação Qualitativa**

A investigação qualitativa é caracterizada pela descrição pormenorizada dos dados recolhidos, podendo estes ser sobre pessoas, locais, situações, possuindo uma visão holística, e não isolada, dos fenómenos observados. Assim, é através da compreensão destes dados que podemos formular questões sobre as situações observadas e estudadas em contexto, sendo utilizados processos indutivos, dedutivos ou a combinação de processos indutivos e dedutivos para essa compreensão (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). Em educação, a investigação permite o conhecimento novos sobre o ensino, o processo de aprendizagem e também sobre a administração (Bento, 2013).

A investigação qualitativa é um modelo fenomenológico que incide na realidade onde os sujeitos estão inseridos, tendo como finalidade compreender os significados que o sujeito atribui às suas ações. A compreensão é realidade através da observação participante e da entrevista em profundidade, sendo estas as estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa, por permitirem um contacto direto com as situações/pessoas que estão a ser estudadas, sendo que o investigador se insere no contexto natural dessas situações das quais também faz parte. É de salientar que a investigação qualitativa é interpretativa, subjetiva e parte de fenómenos particulares para compreender o geral (Bento, 2013; Bogdan & Biklen, 1994; Oliveira & Ferreira, 2014).

Amado (2014) refere que o fundamental da investigação qualitativa é compreender as intenções, opiniões, perspetivas que os indivíduos colocam nas suas ações e nas relações com os outros. Assim, pretendem-se que compreender os fenómenos observados da forma natural, ou seja, como são entendidos e manifestados pelos indivíduos.

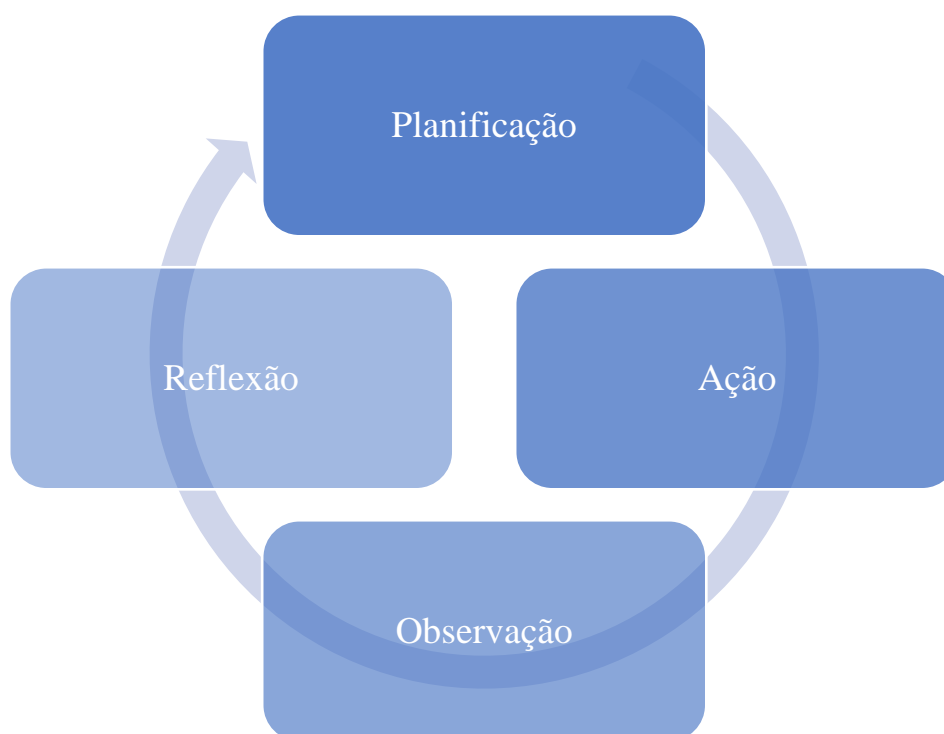
Segundo Bogdan e Biklen (1994), existem características da investigação qualitativa. A primeira indica que o contexto natural é uma fonte direta de dados e o investigador torna-se a ferramenta fundamental da recolha dos mesmos. A segunda, refere a natureza descritiva dos dados recolhidos, pois estes apresentam-se em forma de palavras e imagens. A seguinte característica diz respeito à importância dada ao processo e não apenas ao produto final, pelo que os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, ou seja, é preciso conhecer profundamente o contexto e as suas características, antes de formular questões, sendo que essa formulação ocorre de forma gradual com o decorrer do tempo e com a recolha e sistematização dos dados ao longo do processo de investigação. A última afirma que o mais importante na

investigação qualitativa é o significado, o que implica compreender e perceber as perspectivas dos contextos observados e seus significados contextualizados.

#### **4.2 Metodologia de Investigação-Ação**

Segundo Máximo-Esteves (2008), o docente deve ser capaz de analisar a sua prática e formular questões relevantes de modo a reformular e adequar a sua prática, em especial, as suas estratégias e metodologias pedagógicas. Assim, a Investigação-Ação (IA) pode ser caracterizada por "metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica." (Coutinho et al., 2009, p.360). A IA é fundamental no campo da educação pois permite ao docente investigador, analisar e refletir sobre a sua prática pedagógica, de modo a poder manter, alterar ou modificar a sua prática em função dos dados obtidos, ou seja, ao explorar a sua prática poderá compreender os aspetos positivos e mantê-los ou os menos positivos e alterá-los (Coutinho et al., 2009).

Segundo estes autores existem várias características específicas da IA, sendo que a principal é o facto de resolver problemas reais, através de uma metodologia prática e aplicada. Acrescentam, ainda, que a IA é referida como um conjunto de fases que são desenvolvidas de forma contínua e interdependente. No entanto, podem ser resumidas em quatro etapas, sendo essas a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (teorização). Estas etapas formam um ciclo contínuo, como se pode ver na Figura 7, que implica alterações nas práticas e melhoria dos resultados.

**Figura 7***Fases da Investigação-ação*

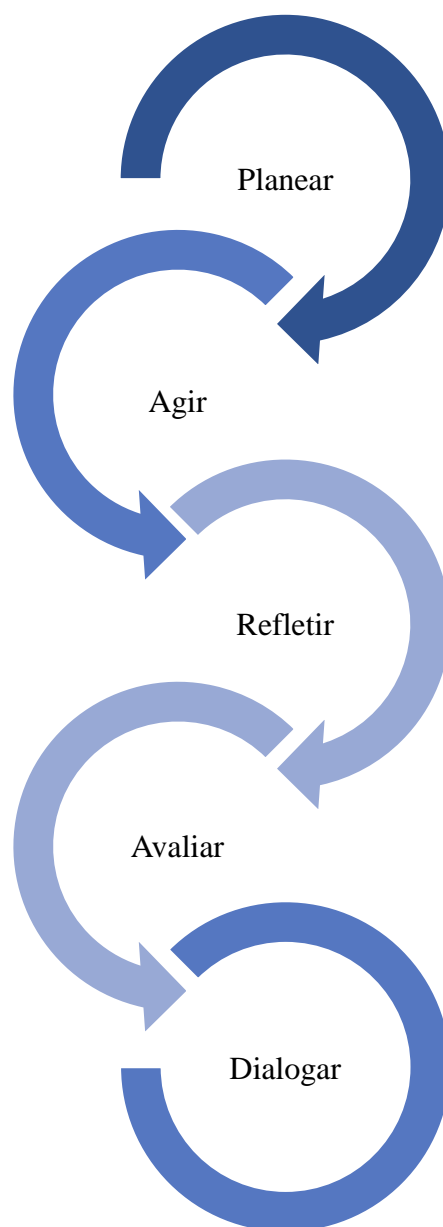
*Nota.* Adaptado de Coutinho et al., 2009, p.366.

Fischer, (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), por seu turno, indica cinco operações (Figura 8) que a IA deve desenvolver: planificar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Nesse sentido, planificar refere-se a uma reflexão por parte do docente investigador sobre os contextos observados e a sua prática, formulando as primeiras questões. Agir, diz respeito à ação pedagógica, na qual através da observação e registo, o professor investigador identifica as estratégias e métodos usados. Através desta operação, as questões, inicialmente colocadas, vão-se clarificando e desenvolvendo. A próxima operação é a reflexão na qual, através da análise dos dados recolhidos, é possível tirar algumas conclusões sobre a prática pedagógica do próprio docente, sendo que o diálogo com outros colegas, nesta etapa, poderá ajudar a clarificar alguns aspetos importantes do processo. A avaliação caracteriza-se pela análise e compreensão dos dados para depois retirar daí conclusões sobre toda a prática desenvolvida, em especial, sobre a adequação das estratégias e métodos usados. Por fim, temos o diálogo que permite, através da partilha e circulação de informação obtida com outras pessoas, chegar a uma interpretação final do projeto de IA. Assim, a colaboração, a partilha de ideias pela sua

riqueza em relação aos diferentes pontos de vista, permite que o projeto final de IA seja bem-sucedido.

### **Figura 8**

*Operações da Investigação-ação*



*Nota.* Adaptado de Máximo-Esteves, 2008, p.82.

### **4.3 Técnicas e Instrumentos de Recolha de Informações**

Tendo em conta tudo o que foi anteriormente referido, durante a minha prática pedagógica no estágio, utilizei a observação participante como principal técnica de recolha de dados. Sendo que, em relação aos instrumentos dessa recolha, privilegiei a utilização de diários de bordo, os registos fotográficos e as entrevistas informais.

#### **4.3.1 Observação Participante**

Máximo-Esteves (2008) afirma que a observação permite compreender fenómenos que ocorrem num determinado local e contexto. Assim, apesar de esta ser natural e contextualizada, deve ser sempre preparada de modo a evitar a dispersão da observação, dando atenção aos fenómenos que devem ser observados para obter informações essenciais para responder às questões formuladas ou emergentes. A observação é uma competência que pode ser aprendida, pois, inicialmente, os observadores vêem apenas o que é visível e, posteriormente, observa-se aquilo que outros não reparam (Graue & Walsh, 1998). Para Cardona et al. (2021), a observação é uma técnica que ocorre naturalmente, sendo usado no dia a dia.

O investigador tenta descrever os contextos onde está inserido, através da observação direta e participante desses mesmos contextos. Assim, pode-se caracterizar a observação participante como um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no ambiente destes, sendo os dados recolhidos sistematicamente durante esse período, e mergulhando o observador pessoalmente na vida das pessoas, de modo a partilhar as suas experiências (Bogdan & Taylor, 1975, citados por Fino, 2008).

Graue e Walsh (1998) referem que a finalidade principal da observação é o registo das particularidades do dia a dia. Um dos problemas do registo é serem genéricos, não concluindo pormenores. Assim, são as particularidades como, por exemplo, o que as crianças dizem, fazem e sentem, que permitem dar significado às observações registadas.

Assim, foi através da observação participante que, durante as minhas práticas pedagógicas, foi possível identificar as questões de IA, e conseqüentemente, melhor compreender e planear as estratégias e atividades pedagógicas adequadas ao grupo de crianças/alunos em cada uma das práticas pedagógicas.

### 4.3.2 Diários de Bordo

Os diários de bordo, ou diários reflexivos, são registros de acontecimentos ocorridos durante a prática pedagógica que contêm relatos do dia a dia das crianças/alunos, assim como descrições das atividades desenvolvidas e, ainda, outros momentos considerados importantes para a aprendizagem. Brazão (2007) define como registros diários que compreendem acontecimentos do dia a dia, como a rotina, descobertas, atividades, reuniões que são vivenciados no contexto de observação da realidade em estudo.

Os diários são uma fonte fundamental de informação que serve de base para a análise e reflexão, posterior, de toda a prática desenvolvida pelo docente, pois permite uma reflexão ou avaliação mais concreta das atividades pedagógicas ou didáticas realizadas, compreendendo-se assim se foram adequadas. Desta forma, os diários de bordo são um registro informado, pessoal e personalizado da prática pedagógica realizada e sobre a qual o docente se debruça reflexivamente. Devem estar datados e também referir o local e os intervenientes na observação registada com detalhe. Em conformidade com o que foi referido acima, Máximo-Esteves (2008) afirma que os diários de bordo são essenciais pela sua capacidade de descrever, interpretar, refletir e analisar.

### 4.3.3 Registos Fotográficos

Os registos fotográficos foram usados durante todos os estágios (práticas pedagógicas I, II e III), pois permitiram captar momentos importantes de aprendizagem, assim como ilustrar trabalhos realizados pelas/os crianças/alunos e materiais usados nas atividades, para posterior análise e estudo. Neste sentido, os registos de imagens servem como "documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas." (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Os registos fotográficos são uma forma simples de recolher várias informações, como por exemplo, os materiais presentes nas salas (estantes, quadros, *placards*). As fotografias são importantes uma vez que por serem tiradas em qualquer momento, auxiliam a recolha de dados, pois dão informações relevantes para a compreensão e análise da realidade em estudo (Bodgan & Biklen, 1994).

#### **4.3.4 Produções das Crianças/ Alunos**

As produções das crianças, para Máximo-Esteves (2008), são indispensáveis para a compreensão da aprendizagem das crianças/alunos. Assim, as mesmas formam um registo quer em grupo quer individualmente de desenhos, pinturas, construções. Os educadores registam as interações das crianças, referindo as opiniões, ideias, trabalhos e conto de acontecimentos que constitui uma forma de produção.

Durante o quotidiano do jardim de infância ocorre diversos registos que relatam as experiências das aprendizagens que são realizadas. Os registos possuem pouco valor pedagógico se não forem usados para compreender o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Burnaford (2001), citado por Máximo-Esteves (2008), indica que a análise das produções permite a compreensão de “como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e lidam com tópicos e questões complexas” (p.92). Deste modo, os registos devem ser organizados, permitindo a análise e compreensão das aprendizagens das crianças/alunos ao longo de um determinado período (Cardona et al., 2021; Máximo-Esteves, 2008).

#### **4.3.5 Entrevistas**

A entrevista é das estratégias mais utilizadas na investigação qualitativa, uma vez que permite obter informações pertinentes e em “primeira mão” sobre a questão de investigação. As entrevistas, segundo Cardona et al. (2021), têm a intenção de recolher as opiniões de diversos participantes, constituindo uma conversa formal e planeada.

Existem inúmeras formas de realizar entrevistas, dependendo da informação a obter, o contexto e também os participantes. Assim, se é pretendido entrevistas bem definidas, é necessário estruturar e orientar de forma clara as perguntas. No entanto, se é pretendido entrevistas mais abertas, as mesmas devem partir de uma temática, tendo uma maior flexibilidade de resposta. Máximo-Esteves (2008) refere que a entrevista informal, é caracterizada como "conversação do quotidiano" (p. 93), pois ocorre no dia a dia e, advém da necessidade de complementar dados relativos à observação participante realizada.

A entrevista formal é difícil que concretizar com as crianças, uma vez que como não possuem experiência neste tipo de interação, podem ficar inquietas ao estar sentadas respondendo a perguntas (Graue & Walsh, 1998). É importante salientar que as entrevistas são

uma maneira de dar voz às crianças, pelo que devem ser realizadas de forma a não impor respostas, dando a possibilidade, às mesmas, de exporem o que pensam (Cardona et al., 2021).

Assim, durante os estágios, foram realizadas entrevistas informais e abertas com a educadora de infância e o professor cooperantes, a auxiliar da ação educativa, os encarregados de educação e as crianças/alunos, de modo a recolher informações importantes sobre as/os crianças/alunos e seus processos de aprendizagem.

#### **4.4 Métodos de Análise e Tratamento de Informações**

Os dados são, segundo Oliveira e Ferreira (2014), informações sobre a realidade que são recolhidos e agrupados, de modo a permitir a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Da mesma forma, Bodgan e Biklen (1994) indicam que os dados são materiais em bruto e formam uma base para a análise dos elementos recolhidos. Os dados incluem informações como entrevistas, notas de campo, fotografias, documentos e artigos.

A análise dos dados ou informações recolhidas através da observação participante, dos diários de bordo, dos registos fotográficos e das entrevistas informais é essencial para compreender os contextos e os fenómenos ou situações ocorridas na prática pedagógica. A análise dos dados é um procedimento onde os dados são organizados, divididos de modo a compreendê-los e interpretá-los e transmitido a outros (Bodgan & Biklen, 1994). Para analisar as informações recolhidas deve-se recorrer a uma primeira interpretação que permite, de forma generalizada, a compreensão global do que foi observado. Permite também "verificar se os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados, ou ainda, se estão a ser corretamente utilizados." (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Este procedimento é essencial para, em primeiro lugar, validar, adaptar ou modificar as estratégias pedagógicas utilizadas para, posteriormente, o docente conseguir tirar conclusões finais. As primeiras interpretações são importantes também para realizar a triangulação dos dados, uma vez que permite dar coerência aos dados recolhidos a partir de diferentes fontes de informação. Por último, refere-se que a análise de dados pressupõe a interpretação dos mesmos. Interpretar é um processo complexo que permite dar significado aos dados recolhidos durante toda a ação pedagógica.

Kvale (1996), citado por Máximo-Esteves (2008), indica alguns processos usados no tratamento e análise de dados, sendo esses a condensação, a categorização e a estruturação narrativa. A condensação é caracterizada pela sintetização dos dados recolhidos dos diários de bordo, das notas de observação e das entrevistas. Já a categorização, refere-se a um processo

de redução dos dados obtidos, procurando identificar e separar em unidades de sentido ou de significado: categorias e/ou subcategorias. Por fim, a estruturação narrativa organiza os dados recolhidos ao longo do tempo de forma temporal e social com uma estrutura significativa para o docente investigador (Máximo-Esteves, 2008). O mesmo autor refere também outro processo de tratamentos de dados a construção de significados ad hoc, sendo caracterizada pela abordagem livre de várias técnicas.

Durante as práticas pedagógicas, recorri a várias técnicas, ao mesmo tempo, de tratamento de dados, onde através dos diários de bordo, registos fotográficos, entrevistas e conversas, foi sintetizado e organizado os dados referentes à prática pedagógica realizada, com o intuito de refletir e compreender se as estratégias e atividades foram adequadas e promoveram momentos de aprendizagem. A análise permitiu verificar quais atividades realizadas foram adequadas e apropriadas à temática desenvolvida e quais deveriam ver melhoradas para atender melhor às necessidades das crianças/alunos.



## **PARTE II**

# **PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## **CAPÍTULO 5- Prática Pedagógica I: Contexto de Educação Pré-Escolar**

Este capítulo contempla a ação e reflexão sobre a prática pedagógica I ocorrida em contexto de EPE, no Jardim-Escola João de Deus na sala do Bibe Amarelo I. A prática pedagógica iniciou-se em outubro de 2019 e terminou em dezembro de 2019. Decorreu de segunda-feira a quarta-feira, tendo uma carga horária de cinco horas diárias.

A primeira semana destinou-se à observação participante tendo como finalidade conhecer o grupo de crianças (interesses e necessidades), a prática pedagógica realizada pela educadora de infância cooperante e em geral o Jardim-Escola João de Deus. As seguintes semanas foram não só de observação, mas também de planeamento, ação, desenvolvimento e reflexão sobre as atividades realizadas com o objetivo central de aprendizagem das crianças e, por outro lado, a aquisição de competências necessárias para a minha prática pedagógica enquanto estagiária e como futura educadora de infância.

### **5.1 Contextualização do Ambiente Educativo**

A organização do ambiente educativo da sala, nomeadamente do espaço e do tempo, proporciona às crianças estabelecer interações e relações que facilitam a aquisição de aprendizagens essenciais para a sua vida. Deste modo, o espaço amplo do Jardim-Escola João de Deus, acolhedor e adaptado às necessidades e interesses das crianças torna-se fulcral para o seu desenvolvimento global e processo de aprendizagem.

As rotinas, por sua vez, permitem à criança ter uma noção do tempo, permitindo uma estrutura de segurança para as mesmas, sendo constituída por uma sequência de atividades que elas antecipam, seguem e realizam. Com efeito:

a organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e a utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. (Silva et al., 2016 p. 24)

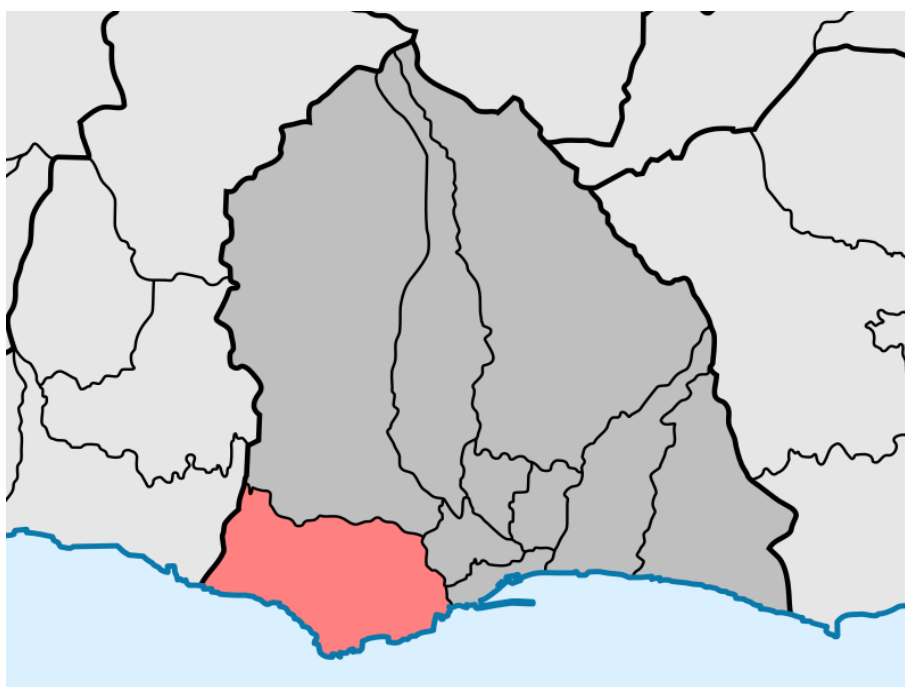
Tendo em conta a minha prática pedagógica houve a necessidade de conhecer o ambiente educativo onde as crianças estavam inseridas, nomeadamente através da caracterização do meio, a caracterização da instituição, a caracterização da sala e do grupo de crianças.

### 5.1.1 Caracterização do Meio<sup>2</sup>

O conhecimento da relação que existe entre o meio envolvente e a instituição educativa é indispensável para compreender o comportamento, motivações e interesses quer das crianças, quer da comunidade educativa. Assim, o Jardim-Escola João de Deus está localizado na freguesia de São Martinho (Figura 9), no concelho do Funchal.

#### Figura 9

*Freguesia de São Martinho*



*Nota.* Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Martinho\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal)).

A freguesia de São Martinho é uma das 10 freguesias do Funchal, fazendo fronteira, a norte, com a freguesia de Santo António, a oeste, com o concelho de Camara de Lobos, a leste com as freguesias de São Pedro e da Sé. Nesta freguesia residem 26.482 habitantes.

A instituição educativa está localizada numa zona urbana desta freguesia onde, como apresentado no Quadro 2, podemos encontrar prédios habitacionais; espaços de grande e pequeno comércio; instituições educativas, culturais, desportivas e locais de interesse público.

---

<sup>2</sup> A caracterização refere-se ao ano letivo de 2019/2020. A mesma foi realizada através de observações e por dados recolhidos no site da junta de Freguesia de São Martinho.

**Quadro 2***Recursos existentes na Freguesia de São Martinho*

<b>Instituições Religiosas</b>	Igreja de São Martinho Igreja da Nazaré
<b>Locais de desporto e lazer</b>	Estádio dos Barreiros Clube Naval de São Martinho Jardim de São Martinho
<b>Estabelecimentos de ensino</b>	Escola Profissional Dr. ° Francisco Fernandes Escola EB1/PE de São Martinho Escola EB1/PE da Nazaré Jardins de Infância: <ul style="list-style-type: none"> <li> O canto dos Reguilas</li> <li> O Carrossel</li> <li> As Primaveras</li> <li> O Girassol</li> </ul>
<b>Comércio</b>	Supermercado Continente Restaurante Tourigalo Bombas de gasolina Lojas variadas Mercearias Cabeleireiros
<b>Serviços</b>	Hospital Particular da Madeira (HPM) Regimento de Guarnição n. °3 Farmácia de São Martinho Centro de Saúde Junta de Freguesia

O meio envolvente, construído por locais e serviços são uma mais-valia pedagógica, uma vez que possui inúmeras potencialidades educativas levando a que a aprendizagem ocorra fora dos espaços da instituição educativa, neste caso do Jardim-Escola João de Deus. Também são locais de exploração e dinamização de atividades com toda a comunidade escolar.

### 5.1.2 Caracterização do Jardim-Escola João de Deus<sup>3</sup>

O Jardim-Escola João de Deus é uma instituição particular de solidariedade social e faz parte da Associação de Jardim-Escola João de Deus com sede em Lisboa, sendo este o primeiro da Região Autónoma da Madeira.

O Jardim-Escola é um edifício recuperado com uma área total de 1.200m<sup>2</sup>. O mesmo é constituído por duas estruturas diferentes a “casa mãe” e um outro edifício contíguo que também possui uma parte exterior ao ar livre. Os espaços estão evidenciados no Quadro 3.

#### Quadro 3

*Áreas existentes no Jardim-Escola João de Deus*

<b>“ Casa Mãe”</b>	<b>Piso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 sala de aula para crianças de 3 anos – Bibe Amarelo I;</li> <li>• 1 sala de aula para crianças de 4 anos – Bibe Encarnado;</li> <li>• Casa de Banho;</li> </ul>
	<b>Piso Inferior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refeitório;</li> <li>• Arrecadações;</li> <li>• Casa de banho;</li> <li>• Cozinha;</li> </ul>
<b>Edifício Contíguo</b>	<b>Piso 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 sala de berçário com salas parque;</li> <li>• 1 sala de aula para crianças de 3 anos – Bibe Azul;</li> <li>• Casa de banho;</li> <li>• Copa de leite;</li> </ul>
	<b>Piso Inferior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 salas de berçário com salas parque;</li> <li>• 1 sala de aula para crianças de 3 anos – Bibe Amarelo II;</li> <li>• 3 casas de banho;</li> </ul>
<b>Parte Exterior</b>	<b>Jardim</b>	Escritório com 3 gabinetes (diretora, secretaria e sala de professores)
	<b>Recreios</b>	
	<b>Horta</b>	

<sup>3</sup> Esta caracterização diz respeito ao ano letivo de 2019/2020. A mesma foi realizada através da observação e do Projeto Educativo da Escola.

O Jardim-Escola possui na sua equipa de pessoal docente dez educadoras de infância e uma diretora. Em relação ao pessoal não docente, o mesmo é constituído por dezasseis auxiliares de educação, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, cinco auxiliares de limpeza e uma administrativa. É de mencionar que há, ainda, docentes a tempo parcial que lecionam as áreas do domínio da Educação Física e da Educação Artística (Artes Visuais e Música).

No que se refere à organização do ambiente educativo, com o término das atividades orientadas pelas educadoras de infância, há um educador ou auxiliar de educação que orienta diversas atividades com as crianças como, por exemplo, jogos de grupo, *puzzles*, legos, pintura, desenho, atividades de recorte e colagem. Há também outras atividades orientadas por docentes que podem ou não pertencer à instituição, sendo essas a natação, a dança e o futebol.

O projeto educativo da escola (2019/2023) intitula-se “Brincar, aprender e crescer”. O projeto está dividido em vários capítulos nos quais referem a fundamentação teórica do projeto, a descrição do modelo pedagógico de João de Deus, a caracterização do Jardim-Escola, as ações educativas e por fim, as metas educativas. O principal objetivo é proporcionar às crianças atividades pedagógicas que as motivem e despertem os seus interesses para que adquiram um desenvolvimento harmonioso em todas as áreas. Em cada ano letivo existe uma área de privilegiada de intervenção do projeto, sendo que no ano letivo 2019/2020 intitulava-se “A Brincar estou a aprender”, com os objetivos essenciais de promover o desenvolvimento integral; contribuir para a melhoria dos resultados escolares; desenvolver a autonomia, o sentido de responsabilidade e as capacidades de expressão, comunicação e criação e também promover a curiosidade pelos outros e pelo mundo que as rodeia (Projeto Educativo do Jardim-Escola João de Deus, 2019/2023).

### **5.1.3 A Sala do Bibe Amarelo I**

A sala de atividades na EPE deve ser considerada como um espaço pedagógico organizado de forma a permitir o desenvolvimento, a aprendizagem, a alegria e o prazer lúdico das crianças. Assim, o espaço da sala é um lugar para o grupo e para cada criança em particular, acolhendo os diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses.

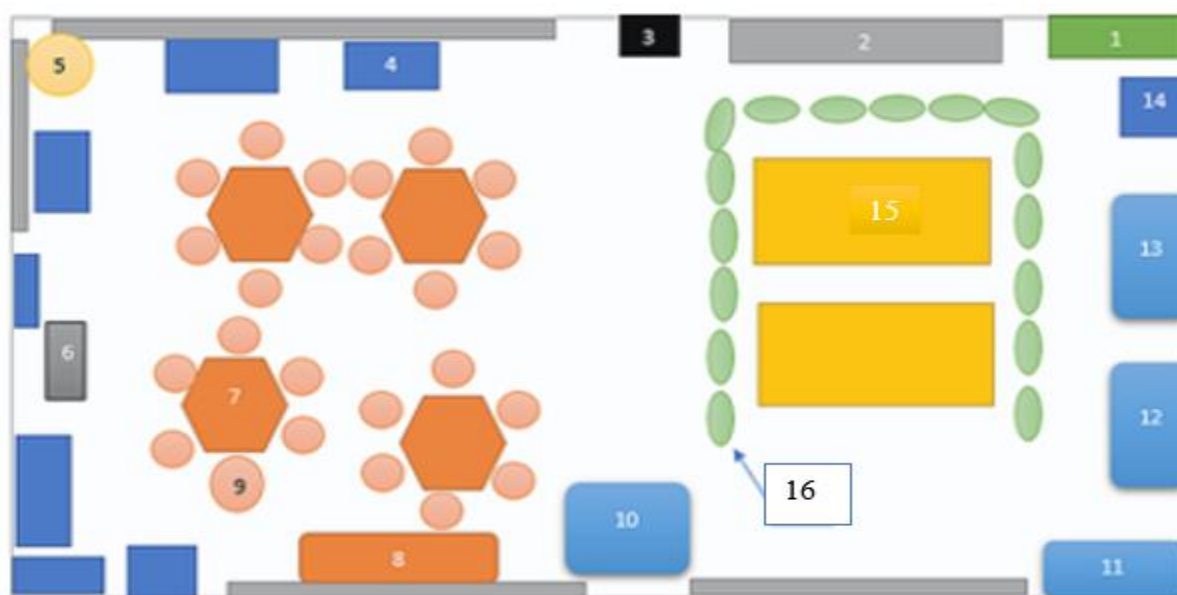
Segundo Oliveira-Formosinho e Andrade (2011), o espaço deve ser “(...) organizado e flexível; plural e diverso; estético, ético, amigável; seguro; lúdico e cultural” (p.11). Deste modo, é um lugar que deve apresentar várias intencionalidades pedagógicas no que se refere ao ser, ao estar, ao pertencer e participar, ao experienciar e comunicar e, por fim, ao criar e narrar. Nesse sentido, a sala de atividades deve estar organizada em diversas áreas que

permitam à criança a construção de experiências de aprendizagem, uma vez que cada área deverá permitir experimentar e conhecer o mundo de diversas formas, onde são realizadas aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Assim, é importante compreender a forma como a sala do Bibe Amarelo I estava organizada em termos de espaço e de tempo.

A Sala do Bibe Amarelo I, como podemos observar na Figura 10, tinha um espaço amplo, espaçoso, e com iluminação natural. Também era composta por vários *placards* com os aniversários das crianças, assim como os trabalhos realizados no dia anterior e informações importantes como a rotina, as refeições e as planificações. Os armários de arrumação tinham os portefólios das crianças, assim como materiais didáticos, jogos, livros, e materiais de desenho que estavam ao alcance das crianças. Na sala do Bibe Amarelo I podemos verificar as seguintes áreas: a área do tapete, a área da leitura, a área da cozinha, a área da garagem e a área do cabeleireiro.

**Figura 10**

*Planta da sala do Bibe Amarelo I*



**Legenda:**

1 – Camas  
2 – *Placards*  
3 – Porta  
4 – Armários  
5 – Pia

6 – Quadro branco  
7 – Mesas  
8 – Secretária  
9 – Cadeiras  
10 – Área da garagem

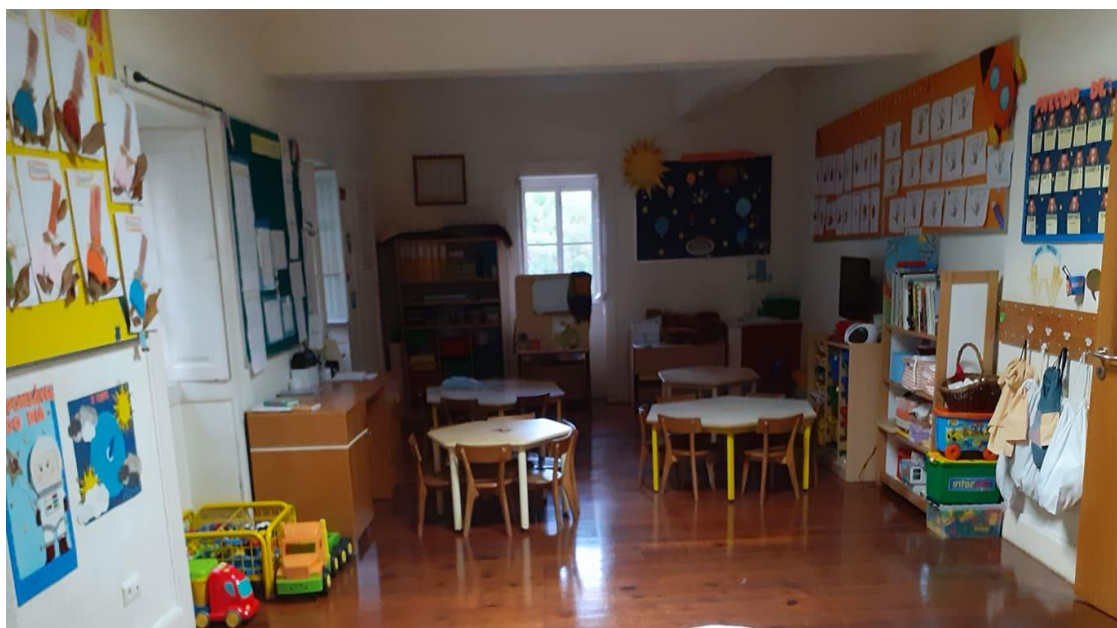
11 – Área do cabeleireiro  
12 – Área da cozinha  
13 – Área da Leitura  
14 – Caixa de arrumos  
15 – Tapetes  
16 – Almofadas

A sala era constituída por, essencialmente, dois espaços distintos. O primeiro espaço possuía mesas e cadeiras, sendo que ao redor possuía armários com material de pintura e jogos. Já o segundo espaço centrava-se na área do tapete, na área da cozinha, na área da leitura, na área da garagem e na área do cabeleireiro.

Deste modo, o primeiro espaço (Figura 11), continha mesas onde as crianças realizam diversos trabalhos. Assim, os materiais de desenho encontram-se numa estante ao nível das crianças, para que as mesmas possam, de forma autónoma, utilizá-los e, posteriormente arrumá-los. Também possuía alguns armários com materiais de pintura, documentos, livros e jogos. E, ainda, *placards* com as produções das crianças, calendário com os aniversários, planificações e com algumas informações importantes para os familiares ou elementos da equipa da sala.

### Figura 11

*Sala do Bibe Amarelo I (Primeiro espaço)*



O segundo espaço (Figura 12), apresentava dois tapetes e as almofadas de cada criança, onde era realizado o acolhimento e, também, algumas atividades pedagógicas orientadas. Existe um quadro informativo com as regras da sala, um mapa das presenças, um mapa do tempo e um mapa do responsável do dia. É de salientar que todos os mapas (presenças, tempo e responsável do dia) ou quadros informativos (regras da sala) estavam ao nível das crianças

para que as mesmas consigam preenchê-los. O preenchimento dos mapas acontecia todos os dias, após o acolhimento. Este espaço também possuía as áreas da Cozinha, da Leitura, da Garagem e do Cabeleireiro.

### Figura 12

*Sala do Bibe Amarelo I (Segundo Espaço)*



Analisando a sala, podemos referir seis áreas de interesse, como acima já referido, (Figura 13) sendo essas a área da cozinha, a área da leitura, a área da garagem e a área do cabeleireiro. Além destas áreas, a sala também disponha de uma área de tapete e a área das mesas.

### Figura 13

*Áreas da sala do Bibe Amarelo I*



A área da cozinha é constituída por uma cozinha pequena que possuía um fogão, uma pia, alguns armários de arrumação com pratos, panelas, taças e copos. Também continha um carrinho de limpeza com uma vassoura e um balde. Esta área permitia à criança recriar experiências da sua vida quotidiana e representar situações imaginárias, sendo assim uma área de faz-de-conta. As crianças podiam imitar e vivenciar diferentes papéis, sendo que podiam realizar brincadeiras de forma coletiva ou individual.

A área do cabeleireiro tinha várias bonecas, dois carrinhos e, uma penteadeira com um secador, um espelho e alguns pentes. Esta área permitia às crianças representarem situações do dia a dia relacionadas com os cuidados pessoais e de higiene. Tal como a área da cozinha, a área do cabeleireiro é uma área de faz-de-conta, onde as crianças vivenciam, exploram situações que observam no mundo ao seu redor.

Na área da leitura, as crianças tinham um contacto com os livros, despertando a sua curiosidade e o interesse pela leitura. É de referir que era uma área de calma e de concentração, contendo um armário de três estantes com vários livros e duas cadeiras, tendo uma janela ao lado, tendo assim iluminação natural. A mesma era utilizada em momentos de transição entre atividades orientadas, mas também havia momentos específicos na rotina das crianças para utilizarem a área.

A área da garagem era composta por uma caixa com vários carros, motas e camiões, além de dois camiões de maior porte. Era uma área do faz-de-conta que proporcionava brincadeiras mais dinâmicas que também a imitação do quotidiano das crianças.

A área das mesas, apresentava quatro mesas circulares com cadeiras, onde eram realizadas várias atividades, maioritariamente, individuais. Na maioria das atividades, havia um momento inicial que era realizado no tapete e, outro momento, era realizado das mesas como forma de consolidação das aprendizagens. Esta consolidação consistia em fichas de consolidação individuais preparadas pela educadora ou pela estagiária, na utilização de materiais (Dons de *Froebel*, palhinhas, tampas), na realização de atividades de pintura, desenho, picotagem, recorte e colagem.

A área do tapete era utilizada como recurso ao início de atividades, destinando-se assim, para diálogos, partilha de ideias e várias atividades livres e orientadas. A área era também usada no início do dia, na hora do acolhimento, onde se canta os bons dias e realiza-se a marcação da presença e a escolha do responsável do dia.

Assim sendo, e tendo em conta a organização e disposição das diferentes áreas da sala, considero que a sala de modo geral, era ampla e possuía diferentes áreas que permitiam às crianças interações e experiências com diversas situações que auxiliam no desenvolvimento

global da mesma. No entanto, acho que as áreas da cozinha, do cabeleireiro e da garagem eram pouco utilizadas, pelo que durante a duração do estágio foram raras as vezes que as crianças as utilizaram. A área das mesas era a mais usada, sendo onde as crianças realizavam a maior parte das atividades orientadas. É importante referir que a sala do Bibe Amarelo I apresentava particularidades próprias do modelo adotado pela instituição. Devido a isto, podemos considerar a importância dada a área das mesas e as atividades orientadas, dando menos enfoque às restantes áreas e atividades mais livres.

#### **5.1.4 O Tempo e a Rotina na Sala do Bibe Amarelo I**

O tempo pedagógico organiza o dia e a semana numa rotina que respeita os ritmos das crianças tendo em conta o seu bem-estar e as aprendizagens a realizar, incorpora, ainda, uma dinâmica participativa na organização do trabalho pedagógico. Assim, este deve ter em atenção os ritmos de aprendizagem do grande e pequeno grupo e, também, o ritmo de cada criança em particular (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

No Jardim-Escola João de Deus, a rotina diária começava na parte exterior, onde todas as crianças ficavam até as 8h30m. Após a maioria das crianças já estarem na instituição, era realizado um momento de acolhimento geral, onde as crianças eram colocadas numa roda e cantávamos canções até às 9 horas. Seguindo este momento, as crianças dirigem-se para a sala, passando antes pela casa de banho. Já na sala, era realizado o acolhimento no qual era cantado a canção dos Bons Dias, preenchido o mapa das presenças e escolhido o responsável do dia. Posteriormente, era realizado atividades orientadas até as 10h30m onde as crianças lanchavam e tinham o recreio. Após isto, as crianças voltavam para a sala, passando pela casa de banho e, depois realizavam atividades orientadas até à hora do almoço. Assim, por volta das 12 horas, era colocado o babete nas crianças, retirado as batas e desciam para o refeitório. Acabando o almoço, as crianças voltavam para a sala para a hora do sono. Às 14 horas, começávamos a acordar as crianças, onde as mesmas calçavam os sapatos, iam a casa de banho e vestiam as batas. Depois isto, e até o final do dia, as crianças realizavam atividades orientadas.

A rotina diária<sup>4</sup> do grupo do Bibe Amarelo I descrita acima, está pormenorizada no Quadro 4, onde podemos observar que a rotina era muito estruturada, sendo que as atividades

---

<sup>4</sup> A rotina apresentada no Quadro 4 corresponde aos momentos de ação pedagógica como estagiária. A rotina completa encontra-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I | Educação Pré-Escolar**, no **Apêndice 3 – Rotina Diária**.

deveriam terminar nos respetivos tempos, mesmo que as crianças não terminassem as mesmas. Também podemos notar que a rotina era dividida tendo em conta os domínios e áreas das OCEPE, sendo que os conteúdos abordados tinham em conta as aprendizagens referenciadas no modelo João de Deus. Assim, por exemplo, na área do conhecimento do mundo foram abordadas temáticas referenciadas nas OCEPE como os frutos do outono e a higiene oral, mas também temas do 1.º CEB como o sistema digestivo.

#### Quadro 4

##### *Rotina Diária do grupo do Bibe Amarelo I*

Horário	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira
9:00-9:30	Domínio Educação Artística – Artes Visuais	Domínio da Linguagem Oral (leitura e exploração de histórias, poemas, notícias e lengalengas)	
9:30-10:00		Domínio da Educação Artística – subdomínio da Música	Domínio da Educação Artística – artes visuais (ditado gráfico)
10:00-10:30	Domínio da Linguagem Oral (leitura e exploração de histórias)	Recreio livre/ Orientado	Domínio da Educação Física
10:30-11:00			
11:00-11:30	Domínio da Matemática (materiais alternativos/ situações problemáticas)	Área de formação pessoal e social	Recreio livre/ Orientado
11:30-12:00	Atividades de consolidação (domínio da matemática)	Domínio Educação Artística – subdomínio Jogo dramático / Teatro	Área de formação pessoal e social (jogos de socialização)
12:00-14:00	Almoço e hora do sono		
14:00-14:30	Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (grafismos)	Área do conhecimento do mundo	Domínio da matemática (ex: blocos lógicos)
14:30-15:00	Domínio da Educação Artística – subdomínio Jogo Dramático/ Teatro	Área do conhecimento do mundo (atividades de consolidação)	Domínio da matemática (atividades de consolidação)

### 5.1.5 As Crianças da Sala do Bibe Amarelo I

A caracterização do grupo de crianças da sala do Bibe Amarelo I foi realizada através dos dados recolhidos ao longo da prática pedagógica, através da observação participante e de diálogos realizados com a educadora cooperante e com as crianças.

Deste modo, o grupo de crianças da Sala do Bibe Amarelo I era composto por 16 crianças, das quais 8 eram do género feminino e 8 eram do género masculino, com idades compreendidas entre os 2 e 3 anos de idade. As crianças eram afetuosas, alegres e muito curiosas, pois indicavam sempre entusiasmo na realização das atividades que lhes eram propostas. Pode-se afirmar que a maior parte do grupo vive fora das imediações do Jardim-Escola e pertence a uma classe social média-alta (segundo a educadora responsável pela sala).

Em relação à área de Formação Pessoal e Social, as crianças apresentavam alguma capacidade em compreender as suas emoções e respeitar a dos outros. A grande maioria do grupo cumpria e compreendia as regras da sala, sendo que uma criança tinha muitas dificuldades em cumprir as regras, causando perturbações nos momentos de atividades. O grupo gostava de falar e partilhar vivências e experiências que aconteciam durante o dia, no entanto, algumas vezes, não esperavam pela sua vez para falar. O grupo de crianças era muito autónomo, pois cada criança guardava os seus brinquedos e materiais depois de os utilizar, assim como a bata e a roupa nos seus respetivos cabides. Também já conheciam a rotina diária sendo que de forma autónoma realizavam algumas atividades como buscar e arrumar as almofadas após a sua utilização, descolar-se à casa de banho após o acolhimento e o lanche. No que se refere à cooperação, as crianças tinham dificuldades em realizar atividades de grupo, apresentado dificuldades em partilhar materiais, brinquedos ou ouvir as ideias dos outros.

Na área de Expressão e Comunicação, no domínio da Educação Artística, concretamente no subdomínio das Artes Visuais, as crianças apresentavam gosto pelo desenho, pintura e também pela rasgagem. Também começavam a possuir algum controlo motor ao segurar lápis, pincéis e tesouras. No jogo dramático, demonstravam muito interesse por dramatizar e recriar histórias e situações do quotidiano. A Educação Musical era utilizada no momento de acolhimento e em algumas situações na sala, quando realizavam atividades individuais como desenho ou na hora do repouso. Devido a isto, as crianças demonstravam muito interesse pela música, por diferentes ritmos e também pela dança. Na Educação Física, o grupo apresentava gosto por atividades físicas, nomeadamente movimentos de saltos, descolamentos e equilíbrio, pelo que mostravam mais atenção e entusiasmo por atividades mais dinâmicas.

No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita, as crianças ouviam e respondiam de forma adequada, utilizando a linguagem para diferentes propósitos e funções. O grupo começava a elaborar frases cada vez mais complexas e corretas, sendo que apresentavam alguma dificuldade na dicção e pronúncia de palavras pelo que a IA focou-se neste aspeto. Também demonstravam muito interesse por livros e pelas histórias, assim como de relatar acontecimentos do quotidiano.

No domínio da Matemática as crianças já contavam e identificavam os números até 10. Conseguiram também utilizar as palavras muito, pouco e nenhum para referir quantidades. Com ajuda de materiais didáticos, identificavam a posição dos objetos em relação a outros, nomeadamente, em cima, em baixo e ao lado. O grupo também já identifica as figuras geométricas como o círculo, distinguindo tamanhos, cores e espessura. Por fim, as crianças compreendem e utilizam as palavras maior e menor para se referirem à altura de objetos.

Por fim, no que se refere à área do Conhecimento do Mundo, o grupo tinha grande curiosidade pelo mundo que os rodeava, elaborando muitas questões sobre o que observavam, tentando entender os acontecimentos e situações desconhecidas.

## **5.2 Projeto de Investigação-Ação**

A minha ação pedagógica ocorreu, como já referido, na instituição de educação Jardim-Escola João de Deus, mais precisamente na sala do Bibe Amarelo I, tendo uma duração de nove semanas. Ao longo destas semanas tive a oportunidade de formular uma questão de IA geral do grupo, uma vez que pude verificar que as crianças tinham dificuldades na comunicação/linguagem oral, em especial na articulação e pronúncia de algumas palavras.

Deste modo, algumas crianças demonstravam dificuldade em pronunciar palavras e algumas crianças também apresentavam evidências de alguma gaguez. Após um diálogo com a educadora cooperante, percebi que a gaguez pontual é normal nestas idades (2-3 anos). No entanto, a gaguez deve desaparecer ao longo do tempo, sendo que caso isso não aconteça deve-se procurar abordar pedagogicamente este problema.

A IA torna-se necessária, pois através da observação participante e respetivo registo e análise, planeei e desenvolvi estratégias de ação pedagógica que visavam estimular a comunicação/linguagem oral, na qual predominava um clima propício para o diálogo entre as crianças e entre estas e os adultos, tendo em consideração as suas vivências e conhecimentos sobre os assuntos abordados nas atividades propostas. Com efeito, segundo as OCEPE é no “clima de comunicação criado pelo/a educador/a que a criança irá dominando a linguagem,

alargando o seu vocabulário, construindo frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação." (Silva et al., 2016, p. 62). Desta forma, a minha ação na prática pedagógica na EPE incidiu sobretudo na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

### 5.2.1 Questão de Investigação-Ação

Ao longo do estágio, usei a metodologia de investigação qualitativa, na qual através da observação participante, dos diários de bordo, dos registos fotográficos, das entrevistas informais e dos diálogos com as crianças pude verificar que existia uma problemática, a abordar pedagogicamente, que era evidente na maioria das crianças. Esse problema apresenta-se no âmbito da linguagem oral, em que algumas crianças demonstravam dificuldade em pronunciar algumas palavras, e outras apresentavam evidências de alguma gaguez.

Sublinhe-se que a EPE e o educador têm um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem holística das crianças, pois como afirmam Silva et al., (2016):

relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento. (p.8)

Assim, a questão da IA na sala do Bibe Amarelo I, durante a realização da minha prática pedagógica, teve como finalidade promover, através de estratégias pedagógicas implementadas com o grupo de crianças, o desenvolvimento integral e holístico das crianças sendo a questão definida a seguinte: **“Como pode o grupo de crianças do Bibe Amarelo I desenvolver a Linguagem Oral?”**

### 5.2.2 Estratégias de Intervenção

A questão desta IA incide na área de conteúdo de Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, mais concretamente na Comunicação Oral. Assim, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita refere-se a um processo de aprendizagem contínuo que ocorre desde muito cedo. Segundo as OCEPE "as competências comunicativas vão-se estruturando em função dos contatos, interações e experiências

vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança" (Silva et al., 2016, p. 60), ou seja, desde o momento em que a criança nasce, ela vai adquirindo gradualmente competências linguísticas essenciais para a sua vida.

Sabemos que a linguagem é transversal a todas as áreas de conteúdo, uma vez que o domínio da mesma, permite que a criança troque, compreenda e se aproprie de informação necessária para o seu desenvolvimento e aprendizagem e para a sua capacidade de comunicação. Convém não esquecer que apesar de o desenvolvimento da linguagem oral pertencer ao domínio da Linguagem Oral, todas as outras áreas de conteúdo contribuem de forma importante para a aquisição e desenvolvimento da mesma (Silva et al., 2016).

As OCEPE referem que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse da criança em comunicar e expressar, sendo que o educador deve proporcionar momentos em que a criança se sinta confortável para se expressar e também se sinta escutada e valorizada. Sousa (2012), indica que a aquisição da linguagem é um processo rápido e complexo, uma vez que a criança adquire a sua língua materna. Deste modo, este processo é único e individual, pois cada criança possui a sua própria história de vida, experiências e vivências num determinado contexto linguístico.

Em consonância com o que foi referido, Sim-Sim et al. (2008), afirmam que a aquisição da linguagem por parte da criança é muito mais do que apenas aprender novas palavras, é ser capaz de compreender e usar as regras gramaticais e produzir os sons da sua língua materna. Esta aquisição permite à criança comunicar, expressar e conhecer o mundo.

Tendo em conta tudo o que foi referido tracei as estratégias pedagógicas a seguir apresentadas.

### **Estratégia I – Promoção de diálogos**

O diálogo ou a conversa permite uma interação comunicativa verbal entre os participantes. Assim, torna-se essencial para pedir, perguntar, agradecer e expressar. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança elabora diálogos cada vez mais elaborados, permitindo a transmissão mais eficaz e completa do que sente e pensa. As crianças adquirem a língua da comunidade onde estão inseridas, sendo que as interações comunicativas são importantes para o desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim et al., 2008).

A promoção de diálogos tinha como principal objetivo o desenvolvimento da comunicação oral, promovendo a vontade e o desejo de partilhar ideias, sentimentos e situações. Assim, a implementação desta estratégia ocorreu durante toda a minha prática

pedagógica, pois em todas as atividades realizadas, era sempre dado oportunidade às crianças de partilhar conhecimentos e vivências, pelo que o diálogo pode ocorrer em grande ou pequeno grupo, consoante a atividade a realizar. No entanto, o diálogo não ocorre só em situações de realização de atividades, mas também em momentos individuais, de recreio ou lazer. É importante permitir à criança exprimir-se em todos estes momentos, pois só assim permitiremos que as crianças desenvolvem não só, a comunicação oral, mas também a cidadania, pois permite aprender a respeitar a opinião dos colegas, assim como esperar pela sua vez para falar.

No começo das atividades efetuadas no estágio, era sempre realizado um diálogo com as crianças sobre a temática a abordar, assim como permitir que as crianças se expressem sobre o mesmo. Também durante e no fim as atividades era promovido o desejo, nas crianças, de comunicar e expressar o que sentem. A atividade a seguir mencionada, demonstra a importância da comunicação oral, pois permite que a criança, não só compreenda o que é pedido, mas também possa participar nas atividades propostas.

Deste modo, uma das muitas atividades realizadas foi “Valores da amizade, respeito e partilha”. Deste modo, a realização, num momento inicial, um diálogo com as crianças sobre as atividades a realizar onde foi realizado o conto da história “O Bolinha visita um amigo”, de Eric Hill, com recurso a fantoches. Também foi o reconto com as crianças da história como forma de promover o diálogo e a compreensão da história.

Em seguida, foram retiradas de um saco algumas imagens sobre alguns comportamentos corretos e incorretos a ter com os colegas de modo a promover um diálogo com as crianças sobre o que está representado nas imagens, identificando bons e maus comportamentos. Também foi abordado a importância da amizade, do respeito e da partilha.

## **Estratégias II – Exploração de Histórias**

As histórias são essenciais para a promoção da linguagem, aquisição de vocabulário, desenvolvimento da compreensão e de competências ligadas à seleção de informação. Segundo Mata (2008), a leitura permite a interação e partilha de opiniões, experiências e ideias.

A utilização de histórias permite às crianças associar e compreender as palavras, nomeadamente na articulação e pronúncia das mesmas. Assim, as histórias são um meio essencial para desenvolver a comunicação oral com as crianças, pois permitem que falem sobre as mesmas, utilizando assim a linguagem para se expressarem sobre variados assuntos.

Esta estratégia foi implementada na maioria das atividades, principalmente para iniciar uma temática. Assim, para abordar a temática do Halloween, foi utilizada a história intitulada “Era uma vez uma Bruxa”, de Lia Zatz. Deste modo, antes de realizar o conto da mesma, realizei um diálogo com as crianças perguntando se sabiam o que é celebrado no dia 31 de outubro. Com este diálogo inicial, permiti que as crianças partilhassem os seus conhecimentos sobre o tema a abordar.

Posteriormente, realizei o conto da história com recurso a imagens e um fantoche de uma bruxa (Figura 14), pois destes materiais possibilitariam uma melhor compreensão da história.

#### **Figura 14**

*Fantoche da Bruxa*



Após o conto, foi realizado o diálogo com as crianças sobre a história, em especial do tema e do que mais gostaram. Depois foi abordado o fantoche, nomeadamente o que era, o que tinha vestido, quais os objetos que a mesma possuía. Com isto, foi entregue às crianças uma folha com o desenho de uma bruxa, sendo que faltava alguns objetos característicos. Assim, as crianças tinham de identificar quais eram os mesmos e desenhá-los (Figura 15). É de mencionar que foram colocados nas mesas os objetos em papel eva, para as crianças com maior dificuldade pudessem ver o objeto e até utilizá-lo para delinear na folha.

### **Figura 15**

*Realização da atividade de desenho*



### **Estratégias III – Exploração de Lengalengas em grupo**

As lengalengas são importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças. Deste modo, as lengalengas recorrem, normalmente, às rimas e à repetição de sons o que permite a memorização das mesmas. Por serem de carácter lúdico, despertam a curiosidade e o interesse das crianças (Costa, 2019).

A utilização de lengalengas permite às crianças de uma forma divertida aprender não só palavras novas, mas também promover a articulação e pronúncia das mesmas, uma vez que são fáceis de memoriar por terem ritmo e sonoridade. Estas podem ser usadas em vários contextos, como idas à casa de banho, ao refeitório, ao recreio e na sala. Assim, as lengalengas podem e devem ser usadas no começo ou no fim de uma atividade, pois indica à criança de forma lúdica, o tema a ser abordado.

Uma atividade onde foi utilizada a lengalenga foi a atividade do projeto com a comunidade. Assim, foi realizado um diálogo com as crianças sobre o Natal perguntando “O que gostam do Natal” promovendo um clima de propício para a partilha de ideias. Após isto, foi realizado o conto da história “O Pinheirinho de Natal” com recurso a imagens e os frutos das respetivas árvores. Após o conto, foi realizado o reconto através do diálogo com as crianças sobre as árvores, os frutos e as cores que estavam presentes na história.

Para finalizar a atividade, foi apresentada a lengalenga presente na Figura 16, alusiva ao Natal que foi dita verso a verso, com recurso a gestos para uma mais fácil memorização.

### **Figura 16**

*Lengalenga: “Uma Estrela Brilhante”*

<p style="text-align: center;"><b>Uma Estrela Brilhante</b></p> <p style="text-align: center;">Uma estrela no céu distante Veio ao meu quintal Visitar o pinheirinho Que enfeitei para o Natal.</p>
---

### **Estratégia IV – Exploração de canções**

Segundo Araújo e Ribeiro (2022), a linguagem e a música estão ligadas na EPE. Assim, a música permite o desenvolvimento de competências a nível da comunicação verbal e não verbal. O cantar permite que as crianças conheçam as diferentes partes da boca e conseqüentemente, permite conhecer a forma como se produz sons e a fala. O contacto com a música permite o desenvolvimento da linguagem, pois ouvir uma canção e dar significado à mesma equipara-se ao processo de pensar e dar significado à fala (Gordon, 2000 citado por Araújo & Ribeiro, 2022).

A utilização de canções aconteceu diariamente, durante todo o estágio. O acolhimento era realizado na parte exterior da instituição com todas as salas, onde durante mais ou menos 30 minutos, cantávamos várias canções, de variados temas como o outono, o São Martinho, o

Natal, os animais e os frutos. Também durante tempos de transição, como do recreio para a sala, da casa de banho para a sala, do refeitório para a sala era utilizado, na maioria das vezes, canções como forma de acalmar as crianças. Deste modo, as canções são sempre uma forma lúdica das crianças adquirirem novas palavras, melhorar a pronúncia e articulação das mesmas.

Uma atividade onde foi utilizada a música foi na temática da higiene oral. Assim, foi apresentada a canção “Lavar os dentes” (Figura 17) que foi ensinada verso a verso, com recurso a gestos. Após as crianças conhecerem a letra, foi apresentado o ritmo com auxílio de percussão das pernas e, por fim, foi colocada a canção para cantarmos com os gestos.

### **Figura 17**

*Canção: "Lavar os Dentes"*

**Canção: "Lavar os Dentes"**

**Letra**

Um copo com água, uma escova e pasta  
Pra lavar os dentes é o que me basta  
Esfego, esfrego, esfrego,  
Muito esfregadinho  
Com os dentes lavados, que rico cheirinho.

### **5.3 Momentos de Aprendizagem**

Durante a minha prática pedagógica, elaborei vários momentos de aprendizagem tendo em conta os conteúdos indicados pela educadora cooperante. Estes momentos tinham sempre uma intenção pedagógica e assentavam numa aprendizagem significativa e de acordo com o modelo João de Deus. Ao planear as atividades, as necessidades, os interesses e as dificuldades das crianças foram sempre tido em conta permitindo um desenvolvimento mais significativo e global.

Em seguida, será apresentado as atividades Os círculos, A Higiene Oral e A aventura do Pai Natal com o intuito de demonstrar algumas das estratégias e atividades promovidas durante a prática pedagógica.

### 5.3.1 Os Círculos<sup>5</sup>

A temática abordada neste momento de aprendizagem refere-se ao domínio da Matemática, mais concretamente os círculos. O tema surgiu por sugestão da educadora, uma vez que a mesma tinha abordado os blocos lógicos (Figura 18), pelo que haveria um aprofundamento das figuras geométricas. Assim, planeei as atividades tendo em conta os blocos lógicos, nomeadamente a forma, as cores (azul, amarelo, vermelho), a espessura (fino, grosso) e tamanho (grande, pequeno), além de não esquecer os interesses e necessidades das crianças.

#### Figura 18

*Blocos Lógicos*



*Nota.* Retirado de [https://abcescolar.pt/products/blocos-logicos-transparentes?\\_pos=1&\\_sid=0f91f21bd&\\_ss=r](https://abcescolar.pt/products/blocos-logicos-transparentes?_pos=1&_sid=0f91f21bd&_ss=r)

Apesar deste momento de aprendizagem ter como foco o domínio da matemática, é de salientar que uma aprendizagem mais significativa deve interligar várias áreas e domínios, pelo que o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a área de Formação Pessoal e Social foram interligadas ao longo das atividades desenvolvidas. As atividades a seguir descritas tinham como objetivos reconhecer figuras geométricas; reconhecer o círculo e as suas características; realizar desenho livre; realizar a carimbagem de círculos de diferentes tamanhos; utilizar a rasgagem e a colagem como técnica de pintura;

---

<sup>5</sup> As planificações encontram-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar**, no **Apêndice 1**– Planificações, mais concretamente da 2.º planificações e na 3.º planificação.

demonstrar comportamentos de apoio e entajuda, perante os colegas e por fim, respeitar as regras dos jogos estabelecidas.

O momento de aprendizagem foi realizado em dois dias, pois no primeiro a atividade teve de ser reduzida pois haveria uma peça de teatro na instituição. No primeiro dia, 23 de outubro de 2019, foi elaborado com as crianças um diálogo com as crianças sobre os círculos, uma vez que as crianças já tinham algum conhecimento dos mesmos, pois a temática já tinha sido abordada pela educadora. Após o diálogo, foi apresentado vários círculos (Figura 19) de diferentes cores, tamanhos e espessura, onde, posteriormente, foi mostrado um círculo ao grupo e as crianças tinham de indicar quais as características que o círculo apresentava. Os círculos apresentados foram elaborados através de cartolina e de papel eva.

### **Figura 19**

*Círculos de diferentes cores e tamanhos*



Com atividade anterior concluída, foi explicado às crianças que seria realizado um jogo e para a realização do mesmo teríamos de descolar até a parte exterior. Assim, o jogo consistia em colocar as crianças numa roda e distribuir a cada criança um círculo. De seguida, foi indicado algumas características dos círculos, sendo que as crianças que tinham um círculo com alguma dessas características dirigiam-se ao centro da roda. Por exemplo, se fosse referido que o círculo era grande e amarelo, apenas as crianças que tivessem o círculo com essas

características poderiam dirigir-se ao meio. Num primeiro momento, as características foram indicadas por mim, sendo que depois, as crianças tiveram a oportunidade de fazê-lo. Achei que a atividade correu bem, pois as crianças demonstraram curiosidade interesse em participar no jogo. No entanto, após algum tempo, houve uma dispersão do grupo, devido a estarem na parte exterior da sala e também porque iriam ver uma peça de teatro, sendo que a atividade teve de ser terminada antes do tempo, de modo que as crianças pudessem estar prontas a tempo da peça de teatro.

Devido ao que acima foi referido, a temática dos círculos foi retomada na semana seguinte, no dia 28 de outubro de 2019, onde realizei um diálogo com as crianças sobre as atividades da semana passada, para lembrar os círculos que foram apresentados.

Com isto, foram realizados dois jogos para consolidar a temática dos círculos. O primeiro jogo intitulava-se “O Eco” e iniciava-se com uma história (Figura 20). Após a história, foi pedido ao grupo que fizessem como o Senhor Eco e repetissem as palavras indicadas por mim, e depois pelos colegas. Na realização deste jogo, também foi utilizado a voz para auxiliar as palavras ditas. Por exemplo, se a palavra fosse grande, seria utilizada um tom de voz mais alto. É de salientar que as palavras tinham em conta a temática abordada, sendo que foram usadas palavras como círculo, grande, pequeno, amarelo, azul.

## **Figura 20**

*História: "O Senhor Eco"*

### **O Senhor Eco**

Era uma vez o senhor Eco que gostava muito de repetir todas as palavras que as pessoas dizem pois achava muito divertido e cada vez que ele repetia ia baixando a voz, até se tornar num sussurro. Assim, se alguém dizer a palavra “grande” o senhor Eco repete “grande, grande, grande”. Da mesma forma, se foi dito “médio” o senhor Eco faz exatamente o mesmo, repetindo a palavra “médio, médio, médio”. No entanto o senhor Eco não repete todas as palavras, porque se dissermos as palavras muito baixinho ele não consegue ouvir e assim não consegue repetir. Então vamos experimentar, se eu disser a palavra “pequeno” bem baixinho, conseguem ouvir o senhor Eco?

Com a finalização do jogo anterior, foi realizado o “jogo do telemóvel”, onde cada criança sussurrava a palavra ao colega do lado, sendo que a última dizia em voz alta e tinha de corresponder a palavra ao círculo correspondente que estavam colocados na parede. Por exemplo, se a criança dissesse a palavra grande, deve escolher o círculo que possui essa característica.

Por fim e após a realização dos jogos, foi explicado às crianças a próxima atividade. A mesma consistia na realização de uma ficha com três círculos de tamanhos diferentes (pequeno, médio e grande). Assim sendo, as crianças preencheram cada círculo com diferentes técnicas de pintura (Figura 21). No círculo pequeno deveriam desenhar uma cara, no círculo médio tinham de realizar carimbagem com círculos feitos de esponjas e no círculo maior deveriam efetuar a rasgagem e colagem com papel crepe.

### **Figura 21**

*Trabalhos realizados pelas crianças sobre os círculos*



### 5.3.2 A Higiene Oral<sup>6</sup>

O tema deste momento de aprendizagem foi a higiene oral, incluindo-se na área do Conhecimento do Mundo. Tendo em conta as aprendizagens que as crianças deveriam adquirir, planeei atividades que visaram compreender o processo de escovagem e a sua importância, além que compreenderem quais os alimentos que beneficiam e prejudicam os dentes.

O momento de aprendizagem teve como área principal o Conhecimento do Mundo, no entanto, também foram incluídos a área da Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente os domínios da Educação Artística, o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

Ao planear as atividades, é essencial compreender quais os objetivos presentes das áreas das OCEPE e também indicadas pela educadora cooperante, em relação ao modelo João de Deus. Deste modo, foram escolhidos como objetivos os seguintes: cantar uma canção; realizar danças de roda; compreender quais os objetos necessários para a escovagem dos dentes; compreender a importância da escovagem dos dentes; identificar os alimentos que beneficiam e prejudicam os dentes; compreender a importância de reutilizar diferentes materiais como forma de preservar o ambiente e respeitar a sua vez na realização de jogos/atividades e na intervenção em diálogos.

No dia 29 de outubro de 2019, foi realizado um diálogo com as crianças sobre a higiene, lembrando os tipos de higiene já abordados anteriormente. De seguida, foi debatido o que é a higiene oral, como é realizada e quais os objetos utilizados. Posto isto, foi apresentado a canção “Lavar os Dentes” (Figura 17, p.64), onde foi cantada com o auxílio de gestos e percussão com o corpo.

Num momento seguinte, foi realizado um diálogo sobre a canção, com o intuito de chegar à pergunta “como lavamos os dentes?”. Com isto, apresentei uma escova, uma dentadura e uma pasta de dentes e realizei uma pequena conversa sobre os mesmos, onde depois demonstrei o processo de escovagem e cada criança realizou a escovagem com o dedo.

Com a atividade anterior concluída, realizei o conto de uma história (Figura 22) com a intenção de introduzir os alimentos de beneficiam e prejudicam os dentes.

---

<sup>6</sup> As planificações encontram-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar**, no **Apêndice 1** – Planificações, mais concretamente da 3.º planificações e na 4.º planificação.

**Figura 22***História sobre a higiene oral***A Higiene Oral**

Era uma vez o menino chamado Lucas que tinha os dentes muito limpinhos e saudáveis. Para manter os dentes saudáveis e fortes, o Lucas tinha uma boa alimentação onde comia muitos legumes e frutas.

Num dia, a mãe do Lucas decidiu fazer uma festa onde tinha muitos doces, como bolos, rebuçados e gelados e o Lucas decidiu comer muito mais do que deveria. Assim, durante a noite, ele acordou cheio de dores de dentes e foi perguntar à sua mãe porque lhe doía os dentes se tinha lavado os dentes antes de dormir.

A sua mãe disse-lhe que se comermos muitos doces, bolos e sumos, os dentes podem ficar doentes, assim como a nossa barriga fica quando comemos muito. E por isso, devemos ter muito cuidado com os alimentos que comemos para não magoarmos os nossos dentes e termos de ir ao médico.

Com o que aconteceu, o Lucas aprendeu que para ter os dentes saudáveis é importante lavar os dentes e também ter cuidado com o que comemos.

Após o conto, apresentei vários alimentos e perguntei às crianças o que eram e quais beneficiavam e prejudicavam os dentes. De seguida, foi colocado na parede dois dentes, um tinha uma cara triste e outro uma cara feliz, representando um dente saudável e outro não. Com isto, foi pedido as crianças que escolhessem um alimento e colocassem debaixo do dente correspondente.

A continuação do momento de aprendizagem, ocorreu no dia 5 de novembro de 2019, foi realizado um diálogo sobre a higiene, relembrando as atividades realizadas na semana anterior. Após isto, foram realizadas danças de roda com a canção “Lavar os Dentes”. De seguida, sentei as crianças numa roda e mostrei algumas revistas de supermercado, de modo a promover um diálogo sobre o que são, o que têm e para que servem e também explorar as mesmas. Com isto, foi realizado um trabalho de grupo (Figura 23), onde foi colocado uma cartolina que de um lado tinha um dente feliz e no outro lado um dente triste e também coloquei vários alimentos das revistas (já recortados). Assim, as crianças vinham ao centro, escolhiam

um alimento e colavam no lado que pertence o mesmo. Por exemplo, se o alimento fosse uma maçã, a criança colava no lado do dente feliz.

### Figura 23

*Trabalho de grupo sobre os alimentos saudáveis e prejudiciais para os dentes*



#### 5.3.3 A Aventura do Pai Natal<sup>7</sup>

A temática presente neste momento de aprendizagem foi o domínio da Matemática, nomeadamente a contagem de elementos. A mesma foi realizada através do conto de uma história, uma vez que como já estávamos na época do Natal, achei pertinente utilizar uma história sobre o Natal para abordar esta temática.

O domínio da Matemática foi interligado com o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Formação Pessoal e Social. As atividades desenvolvidas tinham como objetivos realizar a contagem dos elementos da história; identificar o ouvido como sentido responsável pela audição; ouvir e identificar diferentes sons; estimular a participação das crianças nas atividades e jogos; respeitar as regras estabelecidas.

No dia 4 de dezembro de 2019, comecei a atividade com um diálogo sobre o Natal e as atividades realizadas ao longo da semana. Com isto, realizei o conto da história “A aventura do Pai Natal” (Figura 24), com recurso ao *PowerPoint* e aos sons dos animais. Após o conto da história realizei com as crianças o reconto e uma revisão dos acontecimentos.

<sup>7</sup> A planificação encontra-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I - Educação Pré-Escolar**, no **Apêndice 1 – Planificações**, mais concretamente da 7.º planificação.

**Figura 24**

*História: "A aventura do Pai Natal"*

**A Aventura do Pai Natal**

Era uma vez, o pai natal que na véspera de Natal colocou as prendas no seu trenó e saiu voando. Ao voar sobre um zoológico, veio uma rajada de vento e todas as prendas caíram no chão. O pai natal, muito aflito, começou a apanhar todas as prendas. Os animais, ao verem o pai natal tão preocupado, decidiram ajudá-lo. Juntaram-se e os macacos disseram:

- Nós podemos retirar as prendas das árvores pois conseguimos subi-las.

- Nós também podemos ajudar, pois os nossos pescoços altos conseguimos chegar às árvores. Disseram as girafas.

- Então, os elefantes com a sua tromba grande e nós, os leões como somos muito rápidos vamos recolher as prendas que estão espalhadas pelo chão.

Assim, os animais e o pai Natal foram pelo zoológico apanhando todas as prendas. Com todas as prendas recolhidas, o pai natal disse:

- Muito Obrigado!! Com a vossa ajuda vou conseguir entregar as prendas a todas as crianças.

- Não tens de agradecer!! Estamos muito felizes por termos ajudado. Disseram os animais.

O pai natal subiu para o trenó e continuou a sua longa viagem para entregar as prendas a todas as crianças.

Após a conclusão da atividade anterior, realizei a contagem dos elementos que se encontravam na história, como os animais e os presentes através das imagens representadas no PowerPoint.

Num momento posterior, foram apresentados os diferentes sons que foram aparecendo na história (animais e vento) e as crianças iam indicando qual o elemento que o som corresponde. Por fim, realizei a atividade da mímica dos diferentes animais com as crianças. A atividade correu bem, pois as crianças gostam muito de participar nas atividades, pelo que preferem atividades mais grupais onde podem todas participar.

#### 5.4 As Relações com a Comunidade Educativa

As OCEPE (2016) indicam que a importância da colaboração com a comunidade educativa, referindo que os “seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30). Assim, o educador deve promover o envolvimento dos membros da comunidade, além de informá-los dos processos e produtos que são elaborados pelas crianças, o que beneficia a comunicação entre as crianças e os adultos.

A prática pedagógica na sala do Bibe Amarelo I permitiu a realização de um projeto com a comunidade educativa. Deste modo, o projeto ocorreu em cooperação com os três colegas estagiários do Jardim-Escola João de Deus e com toda a comunidade educativa - o pessoal docente e não docente, as crianças e os encarregados de educação.

O projeto tinha como finalidade a construção de uma árvore de Natal com materiais recicláveis para ser colocada no átrio. Também tinha outros objetivos importantes como envolver toda a comunidade educativa na elaboração da árvore; fomentar o respeito pelo ambiente e pela reciclagem; compreender a importância da reutilização de materiais recicláveis; promover a autonomia e participação das crianças no envolvimento na construção da árvore e promover o afeto e entreajuda.

Em primeiro lugar, foi preciso solicitar a colaboração de toda a comunidade educativa para a recolha de garrafas de plástico transparentes de 1,5 litros. Com a recolha completa, os estagiários procederam à limpeza e à retirada dos rótulos das mesmas.

Num segundo momento, cada estagiário com o seu grupo teve de criar um ornamento para decorar a árvore de Natal. Assim, a sala Bibe Amarelo I criou flocos de neve, a Bibe Amarelo II elaborou renas, a Bibe Encarnado criou anjos e a Bibe Azul realizou bonecos de neve.

O momento seguinte, procedeu-se à concretização dos ornamentos. Os mesmos foram realizados uma semana anterior<sup>8</sup> à montagem da árvore de Natal de modo a ficarem concluídos. Inicialmente, houve um diálogo com as crianças sobre o Natal e também a realização do conto “O Pinheirinho de Natal” para introduzir a elaboração dos ornamentos. Posteriormente, realizou-se um diálogo explicando o projeto e qual o ornamento que seria realizado. O

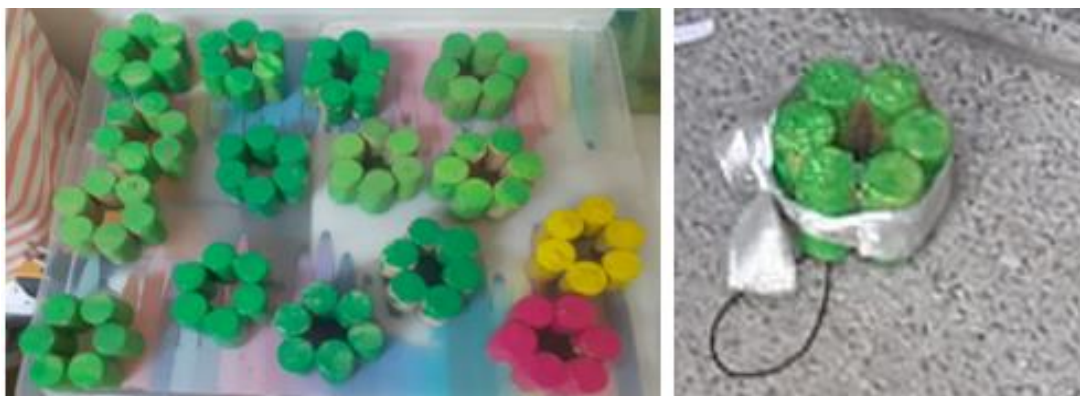
---

<sup>8</sup> A planificação da atividade encontra-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar, Apêndice 1 – Planificações**. 7.º - Planificação de 2 a 4 de dezembro de 2019.

ornamento consistia em flocos de neve, utilizando as rolhas como material principal. Assim, foi entregue a cada criança um ornamento para poderem pintar com a cor que desejassem, sendo que a maioria das crianças escolheram o verde como podemos ver na Figura 25.

### Figura 25

#### *Ornamentos de Natal*



Com a conclusão do momento anterior, procedeu-se à montagem da árvore de Natal e colocação dos ornamentos<sup>9</sup>. Para isto, foram reunidos todos os elementos no pátio principal, onde cada grupo de crianças ajudava na montagem e posteriormente, na colocação dos ornamentos na árvore (Figura 26).

### Figura 26

#### *Montagem da árvore de Natal*



<sup>9</sup> A planificação da atividade encontra-se na **Pasta B – Prática Pedagógica I – Educação Pré-Escolar, Apêndice 1 – Planificações: 8.º Planificação de 9 a 11 de dezembro de 2019**

No último momento, foi colocada a árvore de Natal no pátio exterior do estabelecimento (Figura 27) e promovemos um debate sobre a importância da reciclagem e sobre a atividade realizada.

### **Figura 27**

*Árvore de Natal*



O projeto educativo cumpriu com os objetivos propostos, conseguindo envolver toda a comunidade educativa num projeto que permitiu aprendizagens para as crianças, as famílias e para o pessoal docente e não docente.

### **5.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I**

A presente reflexão surge como o culminar de todas as experiências vividas durante a prática pedagógica. Deste modo, a reflexão é essencial pois permite identificar as estratégias, materiais e atividades que correram bem e quais as que deveriam ser repensadas e melhoradas. Ao longo de toda a prática pedagógica, através dos diários de bordo, tive a oportunidade de realizar uma reflexão diária sobre a minha prática, permitindo refletir sobre os aspetos mais positivos e negativos do dia e também como melhorar ou modificar as atividades realizadas.

Antes de iniciar a prática pedagógica tinha alguns receios e medos pois era a minha primeira experiência na EPE. No entanto, esses receios e medos foram diminuindo, não só à medida que o estágio ia prosseguindo, pois já estava mais confiante com o que estava a fazer, mas também devido à educadora e à auxiliar da sala que sempre se prontificaram a me ajudar e orientar na prática pedagógica o que tornou a minha experiência de estágio na valência da EPE ainda mais gratificante, satisfatória e compensadora em termos de aprendizagem e aquisição de competências. Com efeito, pude adquirir competências importantes para o meu percurso académico e futuro profissional, além de compreender e identificar as dificuldades por mim apresentadas, para conseguir superá-las.

Durante a prática pedagógica tive dois dias de observação que foram essenciais para compreender as necessidades e características do grupo do bibe amarelo I, mas também para conhecer e vivenciar a prática pedagógica da educadora, tendo em conta o modelo pedagógico João de Deus. O grupo em que estava inserida tinha como idades os 2 e 3 anos de idade pelo que a cartilha maternal não é utilizada. No entanto, foi na matemática onde pude observar um modelo através do uso de vários materiais como dons de *Froebel* e os blocos lógicos.

As crianças pertencentes a este grupo eram afetuosas, alegres e muito curiosas, pois indicavam entusiasmo na realização das atividades que foram propostas e realizadas por nós. Assim, desde o início sempre se mostraram afetuosas e, com o tempo, habituaram-se à minha presença transmitindo sempre entusiasmo pelas dinâmicas realizadas. Acresce o facto de as crianças da sala Bibe Amarelo I terem sido, sem dúvida, o melhor parte do estágio; a curiosidade e interesse que apresentaram pelas atividades propostas e realizadas, o carinho e os afetos demonstrados e todos os momentos vividos com elas, tornaram este estágio um dos momentos mais bonitos e profícuos que já vivenciei.

Durante a prática pedagógica, tive a oportunidade de realizar um projeto de IA que evidenciasse uma problemática do grupo, pelo que percebi que as crianças tinham dificuldade na articulação e pronúncia de algumas palavras. Assim, tentei que as atividades realizadas ao longo do estágio fossem ao encontro desta temática dando resposta ao problema identificado. Assim, tentei criar um ambiente onde predominasse um clima propício para o diálogo entre as crianças e entre elas e os adultos incluindo eu, tendo sempre em consideração as suas vivências e conhecimentos sobre os temas abordados nas atividades propostas. As OCEPE (2016) dizem que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse da criança em comunicar e expressar-se, sendo que o educador deve proporcionar momentos em que a criança se sinta confortável para se expressar e também se sinta escutada e valorizada. Assim procurei fazer atividades como a utilização de lengalengas e canções pois permitem a aprendizagem de novas

palavras e a pronúncia e articulação das mesmas, o conto de histórias foi sempre utilizado para introduzir conteúdos como o Dia das Bruxas, o Natal e a higiene oral e também o diálogo permitiu promover o desejo por partilhar vivências e ideias. É certo que nem todas as atividades correram como queria e que haveria outras atividades que se adequassem melhor aos objetivos que trazem, mas este primeiro contato com a IA e os procedimentos e metodologias desenvolvidas permitiram uma maior compreensão dos conceitos adquiridos e também compreender como se deve desenvolver este projeto.

Ao elaborar uma breve retrospectiva sobre a minha ação pedagógica posso afirmar que o estágio permitiu compreender melhor o trabalho realizado por um educador de infância, mas também confrontar momentos de incerteza e dúvida que tentei superar. Assim, a prática pedagógica permitiu-me construir novos conhecimentos e compreender melhor as minhas dificuldades, em relação à intervenção e realização das atividades na EPE. Durante a prática de estágio, as maiores dificuldades refletiram-se na planificação, na gestão de comportamentos do grupo e na utilização de materiais mais diversos.

Assim, posso constatar que uma das dificuldades encontradas foram no uso de materiais adequados às propostas de aprendizagem. Apesar de ter tido utilizado materiais diversos como fantoches, imagens, frutos, tampas, cartolina, acho que poderia ter usado recorridos a mais e diversificados materiais para tentar minimizar as minhas dificuldades em relação à gestão da dinâmica do grupo, pois os materiais ajudam na compreensão dos conteúdos abordados, e também despertam o interesse e a curiosidade, cativando, assim, a atenção das crianças para o que estava a ser explorado ou aprendido. E nem sempre isso aconteceu.

Os materiais são importantes para a aprendizagem das crianças, uma vez que permitem compreender, de forma mais lúdica, as atividades pedagógicas sugeridas. Assim, o educador deve definir cuidadosamente os materiais a usar, tendo em consideração as necessidades e interesses das crianças, ouvindo-as sempre que possível sobre este assunto. Também deve ter em conta a qualidade e variedade dos mesmos, nomeadamente quanto à sua durabilidade e segurança. Refiro, ainda, a importância da utilização de materiais reutilizáveis (caixas de diferentes tamanhos, tampas, tecidos, embalagens) e naturais (folhas, pedras, etc.) que "podem proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/família e a comunidade" (Silva et al., 2016, p. 26). Da mesma forma, Sousa & Tagarro (2020) referem que o educador deve proporcionar às crianças um ambiente onde possam crescer e desenvolver pelo que ao lúdico e os materiais permitem desenvolver competências importantes para as crianças.

Também considero importante mencionar que a planificação e a definição de estratégias e atividades pedagógicas foram uma dificuldade acrescida ao longo da minha prática pedagógica. Apesar do progresso realizado ao longo do estágio, sei que ainda tenho muito a melhorar no que se refere a este aspeto. De facto, planear implica que educador reflita com segurança sobre as suas intenções educativas ou pedagógicas e as formas de as adequar ao grupo de crianças, prevendo com isso situações e experiências de aprendizagens, organizando os recursos necessários. Para Pacheco (2001) a planificação organiza e contextualiza a prática pedagógica na sala. Os professores utilizam as planificações para orientar a ação pedagógica, para determinar os objetivos, os materiais, as atividades, o tempo necessário e por fim, quais as estratégias a utilizar como a organização dos alunos e a avaliação.

Assim, é importante reconhecer o carácter flexível das planificações e tirar partido das situações de aprendizagens espontâneas e não previstas. Isto significa que planificar é estar preparado para receber as sugestões e ideias das crianças no momento das atividades, de modo a integrá-las na nossa prática pedagógica (Silva et al., 2016), esta dimensão do planeamento nem sempre aconteceu na minha prática pedagógica.

A prática pedagógica, em contexto de estágio na EPE, permitiu-me colocar em prática todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do meu percurso académico. Assim, apesar das dificuldades apresentadas por mim, mesmo que a pouco a pouco fossem superadas, tenho consciência de que ainda tenho de trabalhar muito para aperfeiçoar as minhas competências e saberes como futura profissional no campo da EPE. Apesar disso, o estágio foi gratificante e importante para mim, pois com a prática pude analisar e refletir profundamente sobre o que ocorreu de positivo e negativo durante o estágio, permitindo conhecer os meus pontos fortes e os pontos fracos, que devem ser trabalhados.

## CAPÍTULO 6- Prática Pedagógica II: 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este capítulo contempla a prática pedagógica desenvolvida numa turma de 1.º ano de escolaridade<sup>10</sup> na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-escolar (EB1/PE) de São Roque, Edifício do Lombo Segundo. A prática pedagógica II iniciou-se em março 2020 e terminou em outubro de 2020. As duas primeiras semanas estavam destinadas à observação participante do grupo de alunos e prática pedagógica do professor cooperante, no entanto, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 só foi possível realizar uma semana de observação antes do Governo Regional da Região Autónoma da Madeira decretar confinamento levando à suspensão das atividades letivas nas escolas.

Com efeito, tendo em conta a situação pandémica que se vivia nesta altura, o Concelho de Ministros decretou a implementação do plano de E@D. Com isto, e acordado com os docentes regentes da Unidade Curricular da prática pedagógica II, metade da prática pedagógica (60 horas) seria realizada no ano letivo 2019/2020 e o restante no início do ano letivo seguinte. Deste modo, a prática pedagógica II foi dividida em duas partes, onde a primeira iniciou-se a 9 de maio de 2020 e terminou a 19 de junho de 2020, e a segunda iniciou-se a 21 de setembro de 2020 e terminou a 14 de outubro de 2020, como podemos ver na Figura 28.

### Figura 28

#### *Calendário da Prática Pedagógica*

Semana	Data	
1.º	09/03/ – 11/03/	Presencial
2.º	11/05/ – 15/05/	E@D
3.º	18/05/2020 – 22/05/2020	
4.º	25/05/2020 – 29/05/2020	
5.º	01/06/2020 – 05/06/2020	
6.º	08/06/2020 – 12/06/2020	
7.º	15/06/2020 – 19/06/2020	
8.º	21/09/2020 – 23/09/2020	
9.º	28/09/2020 – 30/09/2020	
10.º	06/10/2020 – 07/10/2020	
11.º	12/10/2020 – 14/10/2020	

<sup>10</sup> É de referir que a primeira parte do estágio foi realizado no ano letivo 2019/2020, sendo que a turma estava no 1.º ano. A segunda parte realizou-se no ano letivo de 2020/2021 pelo que a turma estava no 2.º ano.

## 6.1 Contextualização do Ambiente Educativo

Tendo em conta a situação pandémica que se vivenciava nesta altura, foi necessário não só caracterizar o meio, a escola e os alunos, mas também caracterizar e compreender a dinâmica do ensino remoto de emergência.

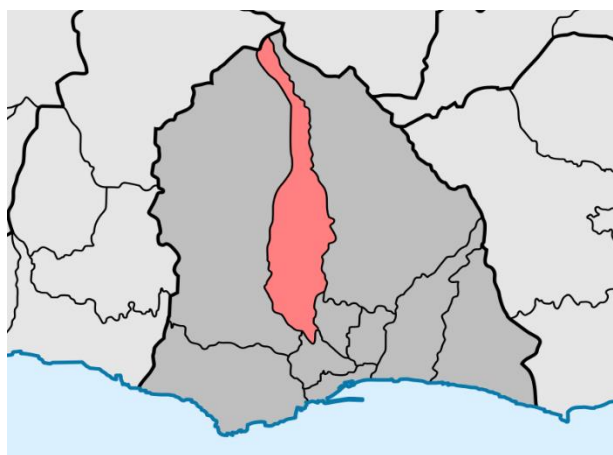
A EB1/PE de São Roque desenvolveu um Plano de Ensino à Distância para o ano letivo de 2019/2020, com o intuito de apresentar os procedimentos para o ensino não presencial. O mesmo referia que os docentes deveriam indicar atividades para os alunos realizarem ao longo da semana e também criar um espaço que permitisse colocar dúvidas e o envio dos trabalhos, sendo o email e o WhatsApp as plataformas mais utilizadas. As aulas síncronas eram da responsabilidade do professor, sendo que poderiam ser coadjuvadas pelos docentes das atividades extracurriculares e eram realizadas no Zoom, com uma duração máxima de 90 minutos (Plano de Ensino à Distância, 2019/2020).

### 6.1.1 Caracterização do Meio<sup>11</sup>

A EB1/PE de São Roque, edifício do Lombo Segundo está localizada na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal (Figura 29).

#### Figura 29

*Freguesia de São Roque*



*Nota.* Retirado de

[https://pt.wikipedia.org/wiki/São\\_Roque\\_\(Funchal\)#/media/Ficheiro:FNC - São Roque.sv](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Roque_(Funchal)#/media/Ficheiro:FNC_-_S%C3%A3o_Roque.sv)

---

<sup>11</sup> A presente caracterização refere-se ao ano letivo de 2019/2020 e 2020/2021. A mesma foi realizada através de observações e por dados recolhidos do Projeto Educativo da Escola.

Na freguesia de São Roque residem 9385 habitantes, sendo que a população idosa e a mais jovem encontra-se equilibrada, por volta dos 15%. Esta freguesia suburbana ocupa uma área de 7,52 Km<sup>2</sup> e faz fronteira com as freguesias de Santo António, do Monte, do Imaculado Coração de Maria e de São Pedro.

O estabelecimento de Ensino, onde realizei a prática pedagógica II, está localizado numa zona suburbana que apresenta, como podemos aferir no Quadro 5, vários serviços, locais de interesse, indústrias de pequenas dimensões e instituições a nível da educação, da saúde, da cultura, do desporto e do comércio.

### Quadro 5

#### *Recursos existentes na Freguesia de São Roque*

<b>Instituições Religiosas</b>	Igreja de São Roque Igreja de São José Capela da Alegria
<b>Locais de desporto/ lazer</b>	Clube desportivo de São Roque Associação de Escuteiros de São Roque Recreio Musical União da Mocidade de São Roque
<b>Estabelecimentos de ensino</b>	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro Universidade da Madeira Escola EB1/PE da Achada
<b>Comércio</b>	Oficinas, Bomba de gasolina, padarias, supermercados, empresas
<b>Serviços</b>	Junta de Freguesia Centro de Saúde Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda

### 6.1.2 Caracterização da Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque<sup>12</sup>

A EB1/PE de São Roque foi fundada a 1 de setembro de 2018, resultado de um processo de reestruturação da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT) que resultou na fusão da EB1/PE do Lombo Segundo com a EB1/PE do Galeão. Deste modo, este estabelecimento de ensino possui dois edifícios escolares: o Lombo Segundo e o Galeão.

A prática pedagógica II decorreu no edifício do Lombo Segundo, pelo que não irei caracterizar o edifício do Galeão. Deste modo, o edifício do Lombo Segundo foi inaugurado em 1980 e está localizado no Caminho do Lombo Segundo n.º 44 (Figura 30).

#### Figura 30

*Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, edifício do Lombo Segundo*



*Nota.* Retirado de <https://sites.google.com/site/escolaeb23luisdecamoes/>

---

<sup>12</sup> Esta caracterização diz respeito aos anos letivos de 2019/2020 e 2020/2021. A mesma foi realizada através da observação e das informações que consta no Projeto Educativo da Escola.

O edifício escolar do Lombo Segundo é composto por núcleos, com três salas e uma área comum. É de mencionar que a EB1/PE de São Roque, edifício do Lombo Segundo, utiliza, desde dezembro de 2001, as instalações do Pavilhão do Clube Desportivo de São Roque para as atividades de Educação Física. Também usa o novo campo polidesportivo de São Roque, sendo o último propriedade da Autarquia de São Roque.

Assim sendo, o Quadro 6 apresenta os distintos espaços do edifício do Lombo Segundo.

## Quadro 6

### *Espaços do Edifício do Lombo Segundo*

<p><b>Bloco a oriente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala do 1.º ano</li> <li>• Sala do 3.º ano</li> <li>• Sala de Apoio</li> <li>• Casas de banho</li> <li>• Área comum</li> <li>• Sala de Expressão Musical e Dramática</li> <li>• Sala de Expressão Plástica</li> <li>• Sala das TIC</li> <li>• Casas de banho</li> <li>• Área comum</li> <li>• Salas do Pré-Escolar</li> </ul>
<p><b>Bloco a ocidente</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala do 2.º ano</li> <li>• Sala do 4.º ano</li> <li>• Sala de Inglês</li> <li>• Casas de banho</li> <li>• Área comum</li> <li>• Unidade de Ensino Especializado</li> </ul>
<p><b>Bloco central</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala dos professores</li> <li>• Gabinete administrativo</li> <li>• Gabinete da direção</li> <li>• Salão polivalente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refeitório e cozinha</li> </ul>
<b>Outros espaços</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevador para alunos portadores de deficiência</li> <li>• Rampa de acesso para cadeiras de rodas</li> <li>• Duas casas de banho adaptadas</li> <li>• Parques infantis</li> <li>• Zona ajardinada</li> </ul>

O projeto educativo da escola (2018 - 2022) desta escola tem como lema “À descoberta da felicidade” e tem como finalidade potencializar e garantir o desenvolvimento integral das crianças e dos alunos, garantindo oportunidades educativas adequadas para todos. Assim, tem como valores a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação e por fim, a liberdade. No mesmo constam quatro linhas prioritárias que serão promovidas durante a duração do mesmo, sendo essas a promoção do sucesso educativo das crianças e dos alunos e da qualidade na organização escolar; o melhoramento da participação da comunidade com a escola e por fim, otimização dos recursos humanos, físicos e materiais (Projeto Educativo da Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque – 2018-2022).

### **6.1.3 Dinâmica do Ensino Remoto de Emergência**

Durante o E@D, foram as plataformas digitais que substituíram as salas de aula e auxiliaram os docentes na organização e planificação das atividades. Deste modo, o professor cooperante realizava no Zoom – vídeo conferência as aulas síncronas e a Escola Virtual (plataforma digital da Porto Editora) para designar atividades para os alunos. As videoconferências ocorriam todos os dias com uma duração de 40 minutos. O professor cooperante também enviava para os pais um plano de atividades semanais onde consistia o horário da semana (Quadro 7) com as aulas transmitidas na RTP Memória, a vídeo conferência com os professores, designação de atividades assíncronas e uma hora de atendimento e as atividades que os alunos deveriam realizar.

**Quadro 7**

*Horário da turma do 1.ºA (E@D)*

1.ºA	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 – 10:10	Português	Estudo do Meio e Cidadania	Português	Estudo do Meio	Matemática
9:40 – 10:10	Hora da Leitura	Educação Artística	Matemática	Educação Artística	Educação Física
10:30 – 11:30	Vídeo conferência com o professor titular	Vídeo conferência com o professor titular	Vídeo conferência com o professor titular	Vídeo conferência com o professor titular	Vídeo conferência com o professor titular
11:30 – 13:00	Atividades assíncronas	Atividades assíncronas	Atividades assíncronas	Atividades assíncronas	Atividades assíncronas
16:00 - 17:00	Atendimento telefónico	Atendimento telefónico	Atendimento telefónico	Atendimento telefónico	Atendimento telefónico
<b>Nota:</b> Sombreado a laranja corresponde às aulas transmitidas pela televisão, no canal RTP.					

As aulas síncronas por mim realizadas ocorriam de segunda-feira a quarta-feira, tendo uma duração diária de 40 minutos, sendo que os últimos 10 minutos eram dedicados para os professores de Inglês, Educação Física e Educação Plástica. As atividades realizadas nestes momentos iam ao encontro as aulas do #EstudoEmCasa que eram visualizadas pelos alunos antes das aulas síncronas.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de explorar não só a plataforma Zoom, mas também outras ferramentas como a Escola Virtual, o *PowerPoint*, o *Paint*, vídeos realizados por mim no *PowerPoint*, no *Animaker* e no *Powtoon* e jogos construídos no *Wordwall*.

#### **6.1.4 Os alunos do 1.º ano de Escolaridade**

A caracterização dos alunos foi realizada através das informações recolhidas ao longo da prática pedagógica. Apesar da intervenção de forma pessoal fosse de curta duração, o E@D

possibilitou interagir, observar e dialogar com os alunos, possibilitando um contacto mais próximo. Também das informações dadas pelo professor cooperante através do diálogo foram importantes para conhecer os gostos, os interesses e as dificuldades dos alunos.

A turma do 1.ºA era composta por 21 alunos, havendo 11 alunos do género masculino e 10 alunos do género feminino. As idades eram compreendidas entre os 6 e os 7 anos, sendo que existe cinco alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A turma apresentava uma heterogeneidade de ritmos de trabalho e de aprendizagem. No entanto, era dinâmica, afetiva, cooperativa, participativa e empenhada na realização das atividades, sendo que os alunos se ajudavam entre si na realização das atividades.

Em relação ao comportamento, os alunos, na sua maioria, respeitavam as regras da sala de aula, assim como as opiniões dos outros. Apresentavam também capacidade de cooperar e ajudar os companheiros, respeitando das dificuldades e diferenças dos outros colegas. Na turma apresentava algumas dificuldades em respeitar a sua vez de falar, em especial nos momentos de diálogo coletivo.

No que se refere à área curricular de Português, e tendo em conta a oralidade, os alunos eram capazes de escutar e interagir, utilizando padrões de entoação e ritmos corretos. Também dialogavam com clareza, articulando as palavras de forma correta. A turma exprimia opiniões, emoções e ideias. Os alunos identificavam os momentos importantes dos textos ouvidos e conseguiam recontar os momentos mais significativos dos mesmos. Na leitura e na escrita, os alunos, na sua maioria, revelavam alguma dificuldade em identificar as letras do alfabeto, assim como ler palavras e pequenas frases. Os alunos representavam, dificuldade em escrever os fonemas através dos respetivos grafemas e palavras de diferentes níveis de dificuldade. Apenas 2 alunos eram capazes de escrever frases mais complexas e pequenos textos. Note-se assim, que a grande maioria dos alunos apresentavam grande dificuldade na escrita e leitura. Na educação literária, a turma manifesta ideias e sentimentos gerados pela escuta de textos, apresentavam gosto por histórias e pelo reconto, ainda que com alguma dificuldade na sequência das ações decorridas. Em relação à gramática, os alunos identificavam letras, palavras e sílabas.

Na área curricular de Matemática, e em relação aos números e operações, os alunos reconheciam, na sua maioria, os números até 50. Conseguiam com grande dificuldade identificar as unidades e dezenas, assim como realizar a adição e subtração. Alguns alunos conseguiam ordenar os números por ordem crescente e decrescente. No que se refere ao geometria e medida, eram capazes de identificar e comparar formas e sólidos geométricos e também conseguiam se situar no espaço tendo em conta os outros e os objetos.

Já na área curricular de Estudo do Meio, a turma era capaz de reconhecer dados e factos relacionados com a sua história pessoal e estabelecem com alguma facilidade graus de parentesco. Os alunos identificam fatores de bem-estar, como a higiene pessoal, alimentar e dos espaços. Identificavam os problemas ambientais, compreendo a importância dos 3r's e da separação dos resíduos dos devidos ecopontos.

Por fim, e tendo em conta o que foi referido, a turma apresentava dificuldades nas áreas curriculares do Português e da Matemática. Demonstravam grande interesse pelo Estudo do Meio e pelas outras áreas curriculares como as Expressões Artísticas e o Inglês.

## **6.2 Momentos de Aprendizagem**

Durante o E@D, houve a necessidade de utilizar diferentes plataformas (manual digital, PowerPoint, jogos online) de modo a tornar as sessões síncronas mais dinâmicas e participativas. Deste modo, as atividades e tarefas foram planeadas tendo em conta as necessidades e interesses da turma, além dos conteúdos presentes as AE e nas aulas transmitidas na RTP Memória. Seguidamente, será apresentado as atividades A letra H, A Reciclagem e A letra X que foram realizadas com a turma de modo a demonstrar algumas das estratégias e atividades realizadas durante o E@D.

### **6.2.1 A letra H**

A temática deste momento de aprendizagem insere-se na área de conteúdo de Português. Tendo em conta as AE e os objetivos definidos, planeei atividades que permitissem aos alunos identificar a letra H, na forma minúscula e maiúscula; escrever palavras de diferentes níveis de dificuldade e extensão e manifestar ideias e emoções sobre a história contada. Devido ao facto de o momento de aprendizagem ter sido realizado online, utilizei diferentes plataformas de modo a permitir uma sessão síncrona mais dinâmica e ativa. Assim, foram usados o *Paint*, o *Powerpoint*, o *Powtoon* e o *Wordwall*.

No dia 12 de junho de 2020, foi realizado o acolhimento dos alunos, de modo a começar as atividades quando todos os alunos já estavam conectados no Zoom. De seguida, foi realizado o conto da história “Uma aventura no campo” (Figura 31). A história foi demonstrada através de um vídeo realizado no *Powtoon*. Após a visualização da história, foi realizado o reconto por parte dos alunos e também um diálogo sobre os acontecimentos mais importantes que aconteceram ao longo do conto.

**Figura 31**

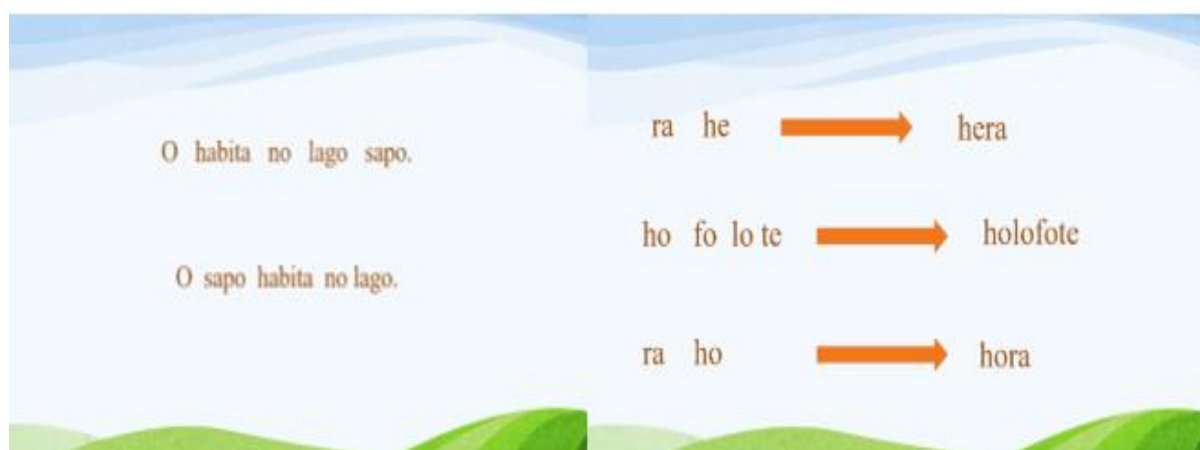
*História "Uma aventura no campo"*



Posteriormente, foi elaborada uma pequena revisão da história através de algumas perguntas, usando como recurso o *PowerPoint*. Com a atividade anterior concluída, relembrei a grafia da letra h, usando o *Paint* como ferramenta. Com a atividade anterior concluída, realizei a revisão do valor fonético da Letra h, utilizando as palavras que estavam na história. Assim, perguntei aos alunos quais as palavras começavam com a letra h e depois foram realizados alguns exercícios de consolidação através do *PowerPoint* como representados na Figura 32.

**Figura 32**

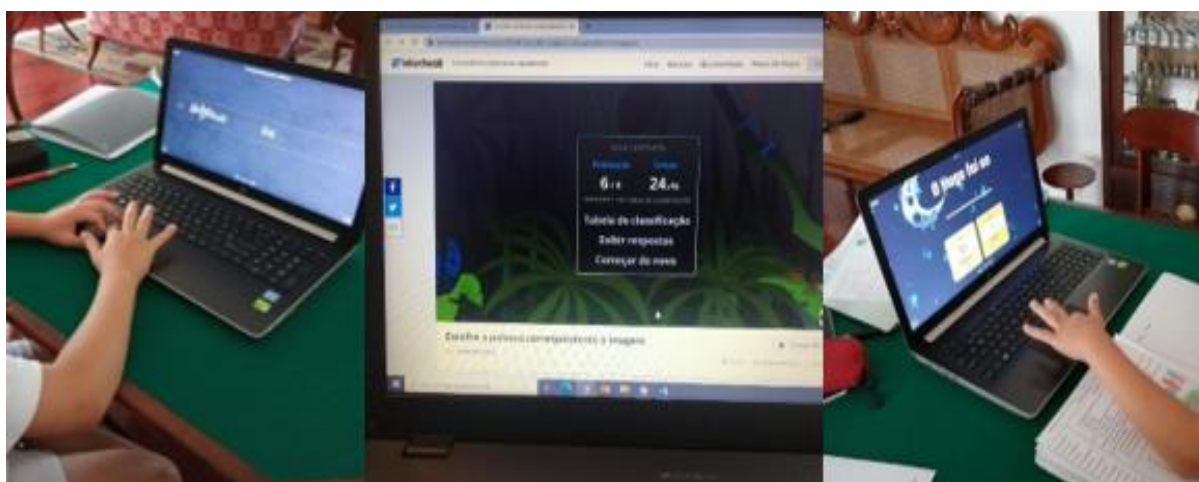
*Exercícios de consolidação da letra h*



Após os exercícios terminados, procedi à explicação de 3 jogos, por mim elaborados no *Wordwall*. Deste modo, os jogos tinham como temáticas corresponder a imagem à palavra correta; responder a algumas perguntas sobre a letra h e por fim, ordenar as palavras de modo a colocar a frase na ordem correta. É de referir que os jogos ficaram como atividade assíncrona, pelo que os pais foram enviando fotos por *WhatsApp* dos alunos a jogarem (Figura 33). Com a explicação dos jogos, realizei um diálogo de despedida da sessão síncrona.

### Figura 33

*Realização dos jogos pelos alunos*



#### 6.2.2 A Reciclagem

A temática deste momento de aprendizagem foi a área de conteúdo do Estudo do Meio e também a Cidadania e Desenvolvimento. A temática da reciclagem surgiu da aula do #estudoemcasa, uma vez que os alunos assistiram à mesma de manhã, pelo que houve uma continuidade do tema. Assim sendo, os objetivos deste momento de aprendizagem foram colocar questões sobre os problemas ambientais, nomeadamente relacionados com a água e os resíduos; identificar atitudes positivas sobre a preservação do ambiente; compreender e identificar os comportamentos referentes aos três “R”; respeitar as opiniões e ideias dos colegas e por fim, compreender as regras do jogo. Ao longo destas atividades, foram utilizados o *PowerPoint*, a Escola Virtual e um jogo de consolidação.

No dia 16 de junho de 2020, foi realizado o acolhimento dos alunos e posteriormente, apresentei algumas imagens (Figura 34) sobre alguns problemas ambientais que foram

abordados na aula do #estudoemcasa. Deste modo, procedi a um diálogo sobre o que representava as imagens e que atitudes devemos ter para tentar revolvê-los.

### Figura 34

*Imagens de Problemas Ambientais*



Com o diálogo concluído, procedi a abordagem da política dos 3 “R”, onde perguntei aos alunos se sabiam o que a mesma significava, tendo como recurso algumas imagens (Figura 35). Os alunos conseguiram identificar corretamente a política dos 3 “R” pelo que não houve necessidade de aprofundar o tema. Em seguida, abordei a reciclagem, apresentando aos alunos os diferentes contentores e pedindo que identificassem o que deveria ser ou não colocado nos mesmos. Os alunos por já possuírem muitos conhecimentos sobre a temática, elaborei também um diálogo sobre a importância de realizar a reciclagem e o que acontece aos resíduos quando não são reciclados.

### Figura 35

*Política dos 3 "R"*



No momento posterior, foi visualizado um vídeo da Escola Virtual intitulado “Os resíduos a não colocar no ecoponto” e realizei um diálogo mais aprofundado sobre este tema, pois percebi que os alunos estavam a ter algumas dificuldades em compreender o porque alguns resíduos não podem ser reciclados. Por fim, realizei um jogo de consolidação desta temática, onde os alunos deveriam colocar os resíduos no ecoponto correto.

### 6.2.3 A letra X

A temática deste momento de aprendizagem foi a área de conteúdo de Português, nomeadamente a Oralidade e a Educação Literária. As atividades planeadas e desenvolvidas tiveram como objetivos principais a escrita de palavras de diferentes níveis de dificuldade; identificar as letras do alfabeto, nas formas minúsculas e maiúscula; e por fim, manifestar ideias, emoções e apreciações sobre textos ouvidos.

O momento de aprendizagem foi dividido em dois dias, sendo que o primeiro dia, 15 de junho, abordei a letra x minúscula e no segundo dia, 17 de junho, incidiu-se na letra x maiúscula e na consolidação da letra x.

No primeiro dia, 15 de junho, comecei por realizar um diálogo com os alunos sobre o fim de semana. Após isto, foi apresentado um poema do manual intitulado “Xavier e o xilofone” e também a respetiva música. Realizei um diálogo sobre o poema, identificando o tema e personagens e objetos mais importantes. Alguns alunos indicaram que o poema falava da letra x, pelo que perguntei aos alunos que palavras na história tinham a letra x. Posteriormente, apresentei a grafia da letra x minúscula, na forma impressa e manuscrita no *Paint* e depois, no manual virtual. Com a atividade anterior concluída, coloquei um *PowerPoint* (Figura 36) com imagens das sílabas xa, xe, xi, xo e xu.

**Figura 36**

*PowerPoint sobre as sílabas da letra x*



Posteriormente, foi visualizado um vídeo da Escola Virtual sobre a consoante x e os alunos realizaram alguns exercícios da mesma. Por fim, realizei um diálogo de despedida na sessão síncrona.

No dia 17 de junho realizei um diálogo inicial com os alunos sobre o que foi abordado na segunda-feira. Assim, para relembrar a letra x e introduzir a letra x maiúscula, contei a história “A lagartixa Xana” (Figura 37), tendo como recurso o Animaker.

### **Figura 37**

*História elaborada no Animaker*



De seguida, foram efetuadas algumas perguntas sobre a história focando nas personagens que estavam presentes e nos momentos mais importantes. Após um diálogo sobre a história, apresentei a grafia da letra x maiúscula, quer na forma impressa, quer na forma manuscrita no *Paint* e no manual para uma melhor compreensão dos alunos. Foi visualizado um vídeo do manual sobre a grafia da letra x e por fim, a realização dos exercícios que estavam no manual virtual e também outros que realizei no *PowerPoint*, como podemos ver na Figura 38.

### Figura 38

#### Exercícios de consolidação da letra x

The figure consists of four cards arranged in a 2x2 grid, each with a light brown border and a small circular icon in the top-left corner.

- Top-left card:** Features a blue and red fish. Below it, the text reads "A Xana comeu o peixe .".
- Top-right card:** Titled "3. Completa com xa, xe, xi, xo, xu.". It contains four items: a pink hat with "cai xa", a colorful loofah with "xi lofone", a blue starburst with "repu xo", and a cartoon fox with "te xu go".
- Bottom-left card:** Titled "2. Ordena as sílabas para formar palavras.". It shows two examples: "na Xa" with an arrow pointing to "Xana", and "go te xu" with an arrow pointing to "texugo".
- Bottom-right card:** Titled "1- Indica o nome das imagens.". It shows a whole purple plum and a sliced one, with the word "ameixa" written twice to the right.

### 6.3 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II

O estágio decorreu na EB1/PE de São Roque, onde durante a semana de observação pude vivenciar a prática pedagógica do professor, além de conhecer os alunos, tentando compreender as suas características e interesses. A turma era muito heterogénea, pois tinham ritmos de aprendizagem muito diferentes. Os alunos eram afetivos, curiosos, cooperativos e participativos nas atividades, pelo que as atividades realizadas nas aulas síncronas foram sempre bem recebidas pelos alunos, pois sempre se mostraram disponíveis e predispostos a aprender e a realizar as tarefas propostas nas aulas, quer durante as sessões síncronas, quer depois, como o trabalho de aprendizagem assíncrono.

No entanto, devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2 foi decretado a suspensão das aulas presenciais pelo que estágio ficou suspenso até novas informações. Assim, o estágio foi realizado de forma virtual onde, após uma conversa com professor cooperante, foi decidido que iria auxiliar através da realização de vídeos, de fichas de consolidação e também participando nas aulas síncronas, onde de segunda-feira a quarta-feira, as mesmas eram orientadas por mim. Deste modo, entre as atividades, realizei vídeos onde contava histórias para introduzir alguma temática; elaborei fichas de consolidação do Português e da

Matemática; criei jogos de consolidação de conteúdos e, também, abordei com os alunos temáticas nas aulas síncronas como os direitos das crianças, a reciclagem e as letras Z, H e X.

Com a variedade de atividades acima referidas, pude adquirir, como referi, várias competências, sendo essas maioritariamente ao nível tecnológico. Estas competências referem-se à exploração e utilização da plataforma Zoom, de *sites* como “A escola virtual”, ou até do *PowerPoint* e o *Paint*. Também utilizei programas como o *Powtoon*, o *Animaker* ou o *Wordwall*. Estas foram ferramentas que desconhecia e, devido ao E@D pude conhecê-las e utilizá-las. Estas ferramentas digitais foram essenciais para a abordagem dos conteúdos nas aulas virtuais, pois apercebi-me que a turma gostava de elementos visuais, ou seja, notei que quando utilizava vídeos, canções, imagens e jogos, os alunos estavam mais atentos e curiosos, o que foi fundamental para captar a atenção e assim, compreender e assimilar os conteúdos abordados nas aulas síncronas.

Os diferentes materiais utilizados ao longo da prática pedagógica são, segundo Botas e Moreira (2013), uma ferramenta enriquecedora para a compreensão dos conteúdos, onde o seu uso permite despertar o interesse e a curiosidade, além de incluir o aluno em situações de aprendizagem. É de salientar que o uso de materiais não só auxilia na aprendizagem significativa dos conteúdos, mas também permite que os alunos explorem, experimentem e desenvolvam capacidades de resolução de problemas, ou seja, possibilitam a construção do conhecimento.

É importante salientar o papel que o professor possui é fulcral, pois é o responsável por determinar quais os materiais a utilizar e quais as finalidades que os mesmos possuem. Assim, todos os materiais devem ser pensados de forma cuidadosa, pois o importante não é o material em si, mas a experiência que o mesmo promove ao aluno. Da mesma forma, Silva e Victor (2016), afirmam que a utilização de materiais não deve ser vista como uma forma de entreter o aluno, mas sim como promotores das aprendizagens. Os materiais devem ter sempre objetivos concretos e bem definidos para que seja possível promover a aprendizagem. Exige do professor um trabalho cuidadoso no que se refere ao planeamento metódico, à avaliação da aprendizagem dos alunos e à intervenção clara e precisa do mesmo.

Apesar dos aspetos positivos que a prática pedagógica proporcionou, também houve dificuldades e aspetos que tenho de melhorar. Assim sendo, uma das dificuldades com que me deparei foi a gestão do tempo das aulas síncronas, apesar de ser muito diferente da gestão da sala de aula em contexto físico real, a meu ver, as aulas virtuais eram muito exigentes, uma vez que num curto período, que normalmente era de quarenta minutos, era preciso abordar vários conteúdos. Tarefas como a colocação de perguntas tornava-se difícil de concretizar, pois muitas

vezes, foram os pais que respondiam às questões colocadas e não os alunos, o que dificulta a interação pedagógica e a aprendizagem. Também as perguntas gerais foram difíceis de realizar, uma vez que como os alunos tinham os microfones desligados muitas vezes respondiam sem o voltar a ligar, gerando-se alguma confusão na comunicação.

Nesta linha de pensamento, outra dificuldade que tive durante a realização deste estágio no 1.º CEB, foi o pouco contacto presencial que tive com os alunos. Apesar do contacto virtual através da plataforma do Zoom, o mesmo não foi suficiente, pois alguns alunos não compareciam à aula e outros ficavam a brincar no telemóvel, aquando das aulas síncronas. A dinâmica de sala de aula presencial e a dinâmica do E@D são muito diferentes, pois presencialmente, existe um envolvimento constante entre o professor e os alunos e também a troca de opiniões e ideias entre ambos. Já no E@D é mais difícil a interação com o aluno pois não é possível auxiliar apenas um aluno de forma individual. Uma forma de melhorar este aspeto, poderia fazer sessões síncronas com grupos mais pequenos, dividindo a turma nesses grupos, o que permitia um maior contacto com cada aluno, além de proporcionar uma ajuda mais individualizada.

A realização das atividades como as fichas e os jogos apresentam alguma dificuldade pois tive sempre em conta as necessidades dos alunos, tentando perceber se as atividades seriam muito fáceis ou difíceis para os alunos, sendo que também realizei diferentes fichas com distintos tipos de dificuldade o que permitiu com que os alunos conseguissem realizar as atividades propostas, possibilitando auxiliar os alunos que forma mais personalidade às suas necessidades.

É importante salientar que durante a prática pedagógica tive sempre o apoio dos orientadores de estágio que foram fundamentais para que a minha prática pedagógica fosse melhorando e adequada as necessidades dos alunos, o que permitiu uma experiência agradável e única de desenvolvimento e aquisição de aprendizagens académicas e profissionais, apesar das dificuldades com que me deparei. Através de várias conversas reflexivas que tive oportunidade de realizar com o professor cooperante, pude compreender quais os aspetos que ainda tinha de melhorar, como por exemplo, a fluidez do discurso, pois as pausas longas ou momentos de pausa para partilhar o *PowerPoint* ou um vídeo, fazem com que os alunos tendam a dispersar e percam o interesse no conteúdo abordado naquele momento.

Apesar da situação de incerteza e dúvida causada pela pandemia, este estágio foi um desafio que me enriqueceu e permitiu adquirir competências e conhecimentos muito importantes para o meu desenvolvimento académico e profissional como futura professora do 1.º CEB.



## **CAPÍTULO 7- Prática Pedagógica III: 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O presente capítulo aborda a prática pedagógica III desenvolvida no 2.º ano de escolaridade na Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque, Edifício do Lombo Segundo, na mesma turma da prática pedagógica referida no anterior Capítulo 5. A prática pedagógica iniciou-se em outubro de 2020 e terminou em dezembro de 2020. A prática pedagógica II e a prática pedagógica III realizaram-se no mesmo estabelecimento de ensino com a mesma turma, pelo que houve um contínuo seguimento da prática referida anteriormente. Com isto, a caracterização do meio e da escola não serão mencionadas mais uma vez, já que se encontram descritas nos pontos **6.1** e **6.2**, respetivamente.

A prática pedagógica III ocorreu tendo em conta as medidas de controlo da pandemia, nomeadamente a utilização de máscaras, e álcool-gel e distanciamento. Devido a estas medidas, o professor cooperante indicou também que cada aluno deveria usar apenas o seu material, não podendo partilhar e as atividades de grupo ou a pares não podiam ser realizadas. As medidas acima mencionadas estiveram sempre presentes no momento de planeamento dos momentos de aprendizagem.

### **7.1 Contextualização do Ambiente Educativo**

A prática pedagógica ocorreu em regime presencial, pelo que a caracterização da sala, no que se refere ao espaço e ao tempo apresentou algumas diferenças em relação à prática pedagógica anterior. Também a caracterização da turma, que apesar de ser a mesma que a caracterizada no capítulo anterior, também apresentou algumas divergências.

#### **7.1.1 A Sala do 2.º ano de Escolaridade**

A sala de aula (Figura 39) da turma do 2.º ano era iluminada e de dimensões reduzidas. A sala possuía muitos armários com inúmeros recursos como as capas com trabalhos dos alunos, os manuais, cartolinas, fichas e material didático (ábaco, material multibásico). Os armários permitiam organizar a sala de modo a permitir a livre movimentação e autonomia dos alunos, apesar do seu pequeno espaço. Os manuais encontram-se numa estante na parte de trás da sala ao nível dos alunos, de modo que, a cada dia, um aluno distribuísse os mesmos pelos colegas. Os materiais de pintura, atividades extras e as capas também estavam ao alcance dos alunos para que os alunos buscassem de forma autónoma, quando necessário.

A sala possuía também *placards* com os aniversários dos alunos, o horário, a folha das presenças e do material. A sala continha também uma secretária, as mesas dos alunos e o quadro preto. No entanto, o professor cooperante tinha um projetor e uma pequena tela que poderia ser utilizada para projetar atividades. Apesar da sala possuir muitas janelas, as cortinhas facilitavam a visualização do que era projetado.

### Figura 39

*Sala de aula da turma do 2.º A*



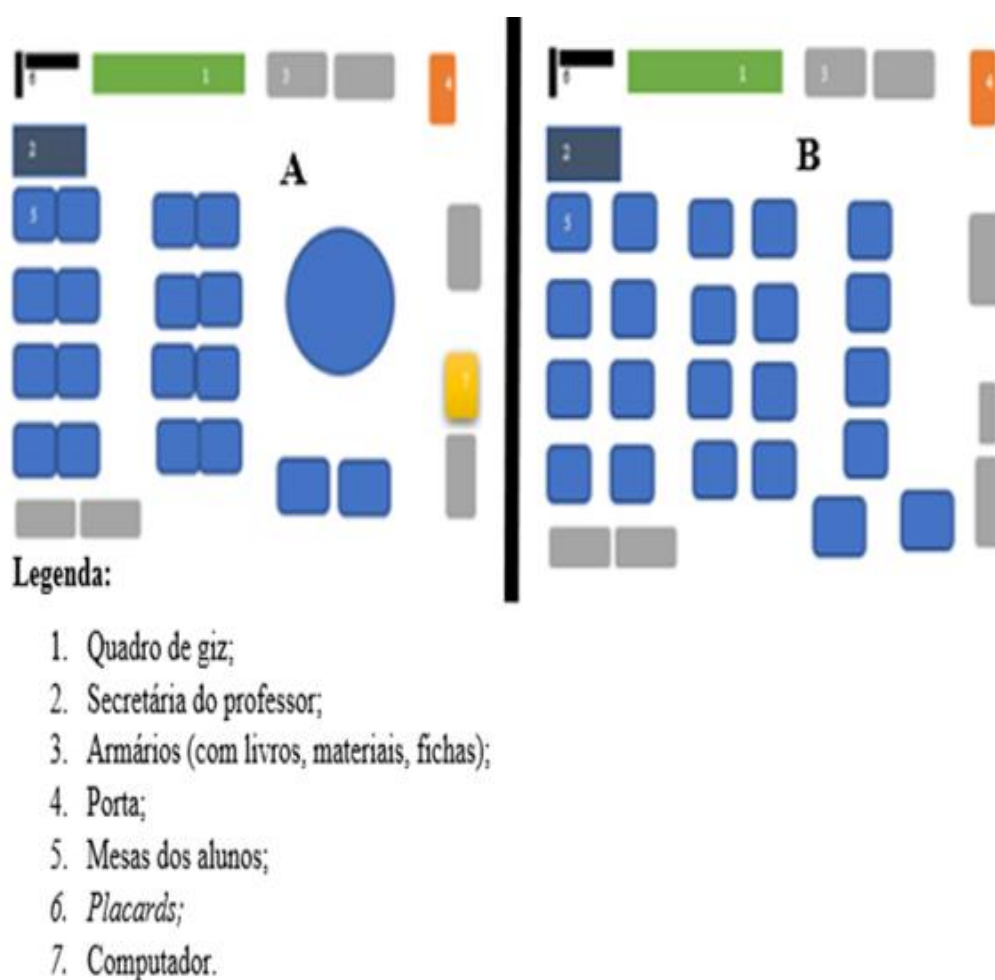
Em relação à disposição das mesas podemos verificar diferenças entre as salas antes e depois da implementação das medidas de controlo da pandemia. Deste modo, podemos ver que antes das medidas de distanciamento (Figura 40), as mesas encontravam-se em filas, juntas duas a duas e com uma mesa redonda, sendo que o professor cooperante me informou que as restantes mesas iam ser substituídas por mesas redondas. No entanto, com o evoluir da pandemia, não foi possível concretizar.

Depois das medidas implementadas, as mesas encontravam-se em filas e foram todas separadas, além de ter sido retirada a mesa redonda e o computador que estava na sala. No decorrer das aulas, pude notar algumas diferenças em relação às atividades, uma vez que não era possível realizar atividades em grupo ou a pares. Deste modo, só atividades coletivas e individuais eram elaboradas, pois não era possível partilhar material, nem se levantar do lugar

para auxiliar os colegas. Assim, qualquer material (manuais, fichas, materiais de pintura) tinha de ser distribuído pelo professor e não pelos alunos, como acontecia anteriormente.

**Figura 40**

*Planta da sala antes (A) e depois (B) da pandemia*



### 7.1.2 O Tempo na Sala do 2.º ano de Escolaridade

No que se refere à organização do tempo pedagógico, a turma do 2.º ano tinha a componente curricular na parte da manhã. Deste modo, como podemos ver no Quadro 8, os alunos entravam às 8:30H e saíam à 13:30H, sendo que das 10:30H até às 11:00H tinham o lanche e o intervalo.

**Quadro 8***Horário da turma do 2.º A*

2.º A	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira
8:30 - 9:00			
9:00 - 10:00		Educação Artística - Música	
10:30 - 11:00	Intervalo		
11:00 - 11:30			
11:30 - 12:30	Educação Física		
12:30 - 13:30			
13:30 - 14:30	Almoço		

A componente curricular englobava o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, o Inglês, a Educação Física e a Educação Artística. Durante a prática pedagógica, tive a oportunidade de assistir e auxiliar nas aulas de Educação Física e a Educação Artística, nomeadamente, a Música.

O horário não inclui uma estrutura para as componentes do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, pois a estrutura era flexível e alterável de semana para semana. Às 8:30H realizava-se o acolhimento dos alunos, realizando um diálogo com os alunos. Normalmente, iniciava-se com o Português até ao intervalo, depois tínhamos a Matemática e por fim, o Estudo do Meio. No entanto, como já referido, a ordem das componentes podia alterar.

**7.1.3 Os Alunos do 2.º ano de Escolaridade**

Apesar de a turma do 2.º ano ser a mesma que no estágio do 1.º ano, houve uma aluna que saiu da turma. Assim, a turma era composta por vinte alunos, sendo onze rapazes e nove rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que existe cinco alunos

beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A turma apresentava na mesma ritmos de aprendizagens e interesses distintos.

No que se refere ao comportamento, os alunos apresentavam ainda alguma dificuldade em respeitar a vez de falar. Apesar disto, eles respeitavam as regras da sala e os momentos de aprendizagem e de descanso. Os alunos eram empenhados, alegres, comunicativos e participativos nas atividades e, apesar das medidas de distanciamento, tentavam sempre se ajudar entre si para que todos conseguissem realizar as tarefas propostas.

Na área curricular de Português, os alunos apresentavam diferentes níveis de aprendizagem, sendo a componente onde a diferença era mais significativa. Deste modo, a maioria dos alunos já identificam todas as letras do alfabeto, conseguindo ler pequenos textos e escrever pequenas frases. Alguns alunos ainda não conseguiam ler nem escrever e conseguiam identificar apenas poucas letras. Dois alunos já conseguiam ler textos complexos e escrever textos com coesão, clareza e sem grandes erros gramaticais. Em relação ao estágio anterior, pude observar que os alunos continuavam com as mesmas dificuldades que apresentavam na prática pedagógica, pelo que o professor cooperante teve a necessidade de rever todos os conteúdos do 1.º ano.

No Estudo do Meio, os alunos, na sua maioria, já possuem conhecimentos e saberes variados. Deste modo, os alunos identificavam os dias da semana, os meses do ano e distinguiam entre o ano comum e o ano bissexto. Também identificavam os órgãos dos sentidos e os sentidos correspondentes, para além de identificar características de objetos com os órgãos dos sentidos.

Na área curricular de Matemática, os alunos apresentam também grandes diferenças entre si. Deste modo, a maioria dos alunos conseguiam identificar os números até cem. Realizavam a adição com e sem transporte e a subtração sem transporte até à dezena. Em relação ao sistema de numeração decimal, os alunos reconheciam a unidade, a dezena e a centena, conseguindo representar números no material multibásico e no ábaco. Três alunos já reconheciam os números até mil, elaborando adições e subtrações com e sem transporte até à centena. Por fim, alguns alunos apenas identificavam os números até dez, mas não realizavam adições nem subtrações. Também apresentavam dificuldades em identificar a unidade, dezena e centena. No que se refere ao geometria e medida, eram capazes de identificar e comparar formas e sólidos geométricos, identificando as fases, arestas e vértices.

## **7.2 Projeto de Investigação-Ação**

O projeto de IA desenvolveu-se a partir de uma questão, onde através da observação participante e de diálogos com os alunos e com o professor cooperante pude constatar que os alunos apresentavam dificuldades na área curricular do Português, nomeadamente a leitura e na escrita. Os alunos apresentavam dificuldades nesta área desta prática pedagógica e o E@D ainda acentuou mais as dificuldades no momento de aprendizagem da leitura e da escrita. Durante os momentos de observação, pude constatar que os alunos não gostavam de ler, sendo sempre os mesmos alunos a participar e nos momentos de escrita solicitassem inúmeras vezes ajuda e tinham medo de tentar escrever mesmo com erros.

Desta forma, a IA decorrida na prática pedagógica incidiu na área curricular de Português, em especial no domínio da Leitura e Escrita.

### **7.2.1 Questão de Investigação-Ação**

Durante a prática pedagógica, usei a investigação qualitativa, a partir da observação participante e as entrevistas informais com os alunos, permitiram evidenciar a problemática em que a maioria dos alunos apresentava dificuldades. A problemática incidiu-se no âmbito da leitura e escrita, onde a turma apresentava muitas diferenças entre si, pois alguns alunos já conseguiam ler e escrever textos e outros ainda não conseguiam identificar as letras do alfabeto.

A questão da IA da turma do 2.º ano, teve como objetivo a promoção da leitura e escrita, tendo sempre em conta o desenvolvimento global dos alunos. Deste modo, defini a seguinte questão: **“Como promover a leitura e a escrita na turma do 2.º ano?”**

### **7.2.2 Estratégias de Intervenção**

A área de conteúdo de Português deve desenvolver a compreensão e expressão oral, a leitura, a expressão escrita, a educação literária e o conhecimento da língua.

Segundo as AE de Português do 1.º ano de escolaridade (2018) o 1.º e o 2.º anos do 1.º CEB são uma continuação do processo de compreensão e de expressão da linguagem escrita e da leitura, o que indica uma articulação entre a escrita e a oralidade. Deste modo deve-se desenvolver competências de oralidade, quer na compreensão, quer na expressão; competências de leitura; educação literária através da experimentação que inclui ouvir, ler, escrever, recontar; competências de escrita e por fim, consciência linguística.

No domínio da oralidade, os alunos devem ser capazes de compreender discursos e expressar-se corretamente, desenvolvendo competências discursivas como elaborar narrativas, descrever e fazer pedidos. No que se refere à leitura, os alunos devem conseguir ler textos escritos de forma correta, clara e fluente. A educação literária permite que os alunos conheçam literacia de referência, onde o gosto pela leitura depende de experiências satisfatórias desenvolvidas através de recursos diversos que o Plano Nacional de Leitura disponibiliza. Por fim, no domínio da escrita, os alunos devem estar capacitados com técnicas para a escrita de textos, o que permite contar histórias, relatar vivências e elaborar respostas.

Sim-Sim (2009) refere que a oralidade e a escrita possuem uma finalidade comum, sendo essa a comunicação do que sentimos e pensamos. O conhecimento da língua oral é essencial para o domínio da escrita, uma vez que quanto melhor conhecemos a língua, mais fácil é a compreensão do que lemos. Num primeiro contacto com a escrita, os alunos percebem que a mesma possui informações que a leitura permite decifrar.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007) a escrita permite explicar, expressar opiniões e sentimentos, descrever vivências reais ou ficcionais. Na mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2009) indica que a escrita serve diversos propósitos tais como aprender, enviar mensagens e para nos lembrarmos de algo.

O professor tem a responsabilidade de desenvolver as competências e saberes que a escrita implica e também deve promover o contacto com diferentes tipos de texto. No processo de escrever, os alunos tomam várias decisões como por exemplo a informação presente no texto ou as palavras ou expressões que utilizam no mesmo. Assim, o professor deve garantir o desenvolvimento destas competências de modo que a escrita se torna cada vez mais clara, precisa e correta (Barbeiro & Pereira, 2007).

Sim-Sim (2007) indica que a leitura é compreender, adquirir informação e também conhecer o significado de textos. Compreender palavras, frases ou textos, é dar significado ao que se lê, pelo que a compreensão da oralidade é essencial na leitura, uma vez que a finalidade da leitura é adquirir o significado que o texto transmite.

A compreensão da leitura tem como finalidade o desenvolvimento da capacidade de ler fluentemente, com precisão, rapidez e com expressividade. Um aluno com uma leitura fluente é capaz de reconhecer de forma automática, percebendo o significado das palavras e frases do texto. Para Sim-Sim (2009) a leitura deve ser promovida pelos adultos, no dia a dia, não só ao ler histórias, mas também ao permitir que o aluno folheie os livros e também dialogue sobre o que ouviu, o que promove o gosto e o hábito pela leitura.

Deste modo, e tendo em conta a importância da escrita e da leitura para o desenvolvimento global dos alunos, procurei desenvolver estratégias que fossem ao encontro da questão formulada. Em seguida, apresento algumas estratégias desenvolvidas ao longo da prática pedagógica que se referem à leitura e à escrita.

### **Estratégia I – Conto de histórias**

O conto de histórias, quer sejam textos curtos ou obras completas, permite aos alunos aprender novos vocábulos, desenvolver o raciocínio e a análise de ações, permite antecipar acontecimentos e consequências o que poderá ocorrer ao longo da mesma. As histórias é uma descrição de eventos que permite uma comunicação entre quem escreve e de quem lê. Assim, a finalidade principal é promover respostas de curiosidade, medo, alegria no leitor (Sim-Sim, 2007).

Deste modo, a atividade que aborda o conto de uma história ocorreu no dia 14 de dezembro de 2020 abordei a temática da solidariedade através do conto de uma história com o recurso de imagens. Deste modo, comecei por mostrar as imagens, uma a uma, perguntando aos alunos o que a mesma representava. Após isto, achei interessante pedir aos alunos que inventassem uma história com as imagens apresentadas. A atividade correu bem, mas percebi que os alunos começavam a repetir as histórias contadas pelos colegas, pelo que, numa próxima vez, terei de alterar a forma como realizei a atividade. Por exemplo, pedir a um aluno que inicia a história e, seguidamente, outro aluno escolhe uma imagem e continua a história.

Depois, contei a história e realizei algumas questões de interpretação, tais como: Por que razão se encontraram o Hélio e o Jorge?; O que perdeu o Hélio?; Será que fez bem o Jorge em ajudar o Hélio? e, por fim, Como ficou o Hélio quando o Jorge o ajudou?. Após um diálogo sobre os acontecimentos, abordei a temática da solidariedade e de boas ações através de imagens onde os alunos indicaram o que estava a acontecer nas mesmas e se eram boas ou más ações. Neste modo, os alunos retiravam e um saco a imagem e explicavam o que estava na mesma e depois, escolhiam um colega para indicar se o que representava era uma boa ou má ação.

### **Estratégia II – Escrita de textos**

As AE de Português do 1.º ano de escolaridade (2018) referem que a escrita permite comunicar contar histórias, fazer relatos de vivências ocorridas, elaborar respostas e perguntas, escrever cartas e formular opiniões. Deste modo, deve-se promover nos alunos competências específicas de escrita como a composição de textos com organização correta; diversificar o

vocabulário e cumprir normas ortográficas. Assim, ao longo da prática pedagógica tentei promover momentos de escrita, não só através da escrita de textos, mas também da utilização de diferentes textos (narrativas, poesia) referindo as suas características.

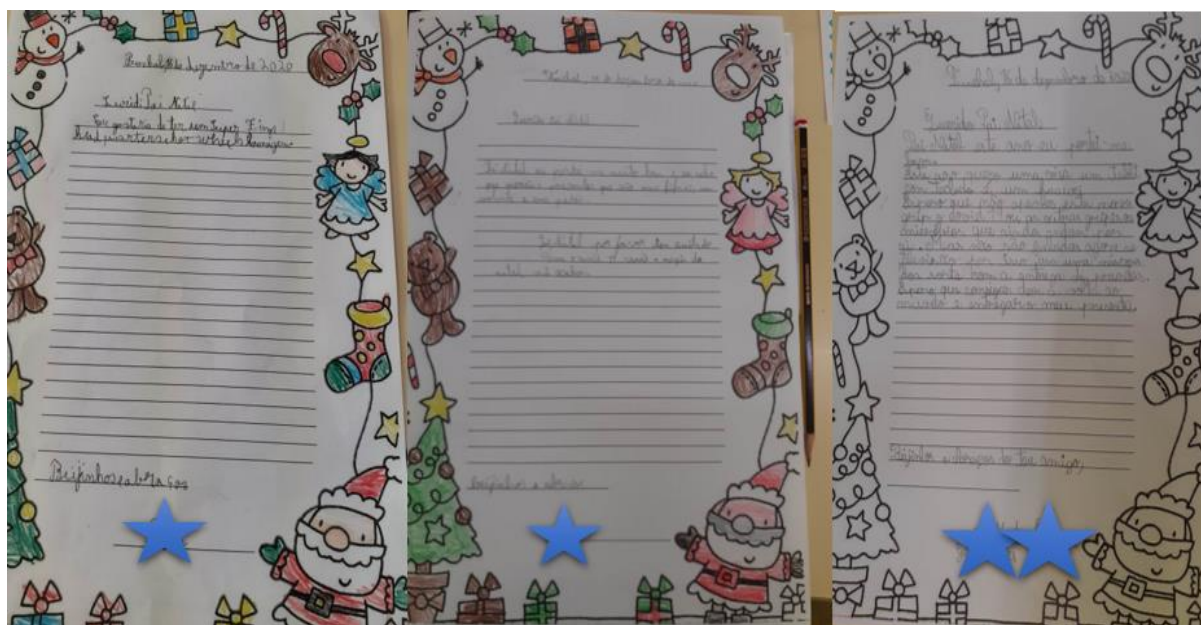
A atividade escolhida aborda a carta, onde no dia 16 de dezembro de 2020 realizei um diálogo com os alunos sobre o Natal. Seguidamente, entreguei uma folha com o conto “Quero tudo”, da Porto Editora. O mesmo foi lido por mim e depois pelos alunos. Após a leitura, realizei um diálogo sobre as personagens e os acontecimentos mais importantes, elaborando algumas questões como: Qual o título do conto?; O que pediu o Lucas ao Pai Natal?; O que aconteceu chegou a manhã de Natal? e por fim, O que fez o Lucas quando percebeu o erro que tinha cometido?.

Com a atividade anterior concluída, apresentei aos alunos a estrutura da carta (data, local, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura), exemplificando no quadro. Neste momento, também mencionei como são enviadas as cartas, referindo o envelope, os selos e os correios.

Posteriormente, entreguei aos alunos uma folha para realizarem a carta ao Pai Natal. No primeiro momento, a carta foi escrita no caderno e depois de corrigida, foi passada para a folha (Figura 41). Os alunos que terminaram mais cedo, pintaram os desenhos que estavam na folha.

### Figura 41

#### *Carta ao Pai Natal*



### Estratégia III – Leitura de textos

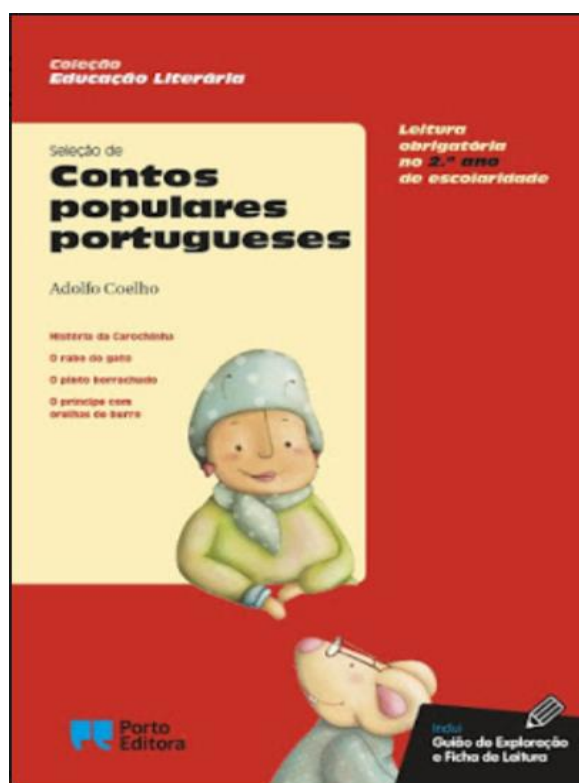
A leitura de textos, quer pelos alunos, quer pelo professor, é essencial para o desenvolvimento da leitura. Assim, segundo as AE de Português do 1.º ano de escolaridade (2018) a compreensão e a expressão da oralidade permitem “reproduzir pequenas mensagens, cumprir instruções, responder a questões, exprimir opinião, partilhar ideias e sentimentos” (p.4).

Contar histórias, dialogar sobre o que ouviu, contacto com os livros permite que a criança compreenda a importância da leitura no dia a dia, além que perceber que ler permite relevar o que está escrito num texto, história ou notícia (Sim-Sim, 2009).

Deste modo, a atividade a seguir descrita aborda o livro do Plano Nacional de Leitura “O príncipe com orelhas de burro”, da seleção de Contos populares portugueses, de Adolfo Coelho (Figura 42).

#### Figura 42

*História "O príncipe com orelhas de burro"*



Realizei um diálogo, apresentando o livro da história, onde foi indicado o título, o autor, a editora e o ano de edição. Com isto, expliquei aos alunos que o livro era composto por quatro histórias e que seria lida a história “O príncipe com orelhas de burro”. Assim, perguntei aos alunos o que a história abordava tendo em conta o título da mesma.

Posteriormente, contei a história com as imagens presentes no livro. Com a leitura concluída, fiz um diálogo sobre os acontecimentos da história para, depois, elaborar algumas questões de interpretação. Nesta abordagem, coloquei as perguntas num saco e, à vez, um aluno retira uma pergunta, lê e responde a mesma. É de salientar que os alunos poderiam pedir ajuda dos colegas se não sabiam a resposta. Assim, as perguntas foram as seguintes: Quais as personagens da história?; Quantas fadas aparecem na história?; Porque estava triste o rei?; A quem pediu o rei ajuda?; Por que razão mandou o rei fazer um barrete?; o que faziam os pastores com as canas? e por fim, O que aconteceu quando o príncipe tirou o barrete?.

Com a atividade concluída, realizei um diálogo final sobre a história de modo a retirar algumas dúvidas e perceber se os alunos compreenderam a história. Após o diálogo, entreguei uma ficha de leitura para os alunos realizarem.

### **7.3 Momentos de Aprendizagem**

Durante a prática pedagógica, tive a oportunidade de desenvolver vários momentos de aprendizagem, tendo em atenção os conteúdos referidos pelo professor cooperante e também as AE. As atividades tinham uma intenção pedagógica e pretendiam uma aprendizagem significativa e global dos alunos.

As atividades Dia de São Martinho, Importância de lavar as mãos e Números Ordinais serão apresentadas a seguir, com o objetivo de mostrar algumas das estratégias e atividades desenvolvidas na prática pedagógica.

#### **7.3.1 Dia de São Martinho**

A temática abordada neste momento de aprendizagem diz respeito à lenda São Martinho. O tema foi sugerido pelo professor cooperante, uma vez que no dia 11 de novembro celebrava-se o dia de São Martinho e devido as medidas de distanciamento não era possível realizar a festa que normalmente ocorria nesse dia. Deste modo, planeei atividades referentes à lenda de São Martinho, aos frutos do outono e também a festa do magusto.

As atividades tiveram como objetivos conhecer a lenda de São Martinho; identificar informação explícita na lenda; conto e reconto da lenda; escrever textos curtos com diversas

finalidades; redigir textos coerentes e coesos; falar com clareza e articular de modo adequado as palavras e, por fim, conhecer e identificar os frutos do outono.

O momento de aprendizagem decorreu no dia 11 de novembro. Assim sendo, num momento inicial, realizei um diálogo com os alunos sobre o que é celebrado nesse dia. Com isto, realizei o conto da lenda com recurso a imagens (Figura 43). Após o conto, elaborei um diálogo com os alunos sobre os acontecimentos decorridos na história, onde depois, desordenei as imagens no quadro, e pedi a alguns alunos que viessem ao quadro e colocassem na ordem correta os acontecimentos. Neste momento, os alunos foram identificando o que estava a acontecer nas imagens, de modo a fazer um reconto da lenda.

### Figura 43

*A lenda de São Martinho*



Após a atividade anterior concluída, entreguei aos alunos as imagens da lenda recordadas e desorganizadas para realizarem a colagem, na ordem correta, no caderno. Num primeiro momento, os alunos escreveram o título da lenda no caderno e depois, colocaram na ordem correta as imagens e antes de colarem no caderno, era confirmado se a ordem era a correta (Figura 44). No decorrer desta atividade, observei que alguns alunos não conseguiam identificar corretamente os acontecimentos da história, pelo que, numa próxima atividade, devo realizar mais algumas atividades de conto e reconto da história, para melhor compreensão da mesma.

**Figura 44***Colagem das Imagens*

Com a colagem concluída, pedi aos alunos que escrevessem um texto sobre a lenda de São Martinho. Assim, e tendo em conta as necessidades e capacidades dos alunos, pedi que escrevessem um texto, uma frase ou apenas palavras que associassem à lenda (Figura 45). Alguns alunos acabaram a atividade muito mais cedo que os restantes, pelo que pedi que usassem a imaginação e continuassem a lenda. Num momento posterior, realizei um debate com os alunos, perguntando quem foi São Martinho e qual o significado da expressão “verão de São Martinho”.

**Figura 45**

*Escrita da lenda de São Martinho*

Em uma noite um menino que se chamava  
Martinho de repente a perder com o seu irmão  
e para um magusto. O magusto  
começa ao dia seguinte quando não tinha  
de partir para a escola.  
E depois o pai aparece e o Martinho é  
fria feliz.

em a lenda de São Martinho  
O menino tinha um irmão  
no seu quarto e era de temperamento  
do contrário e com um  
magusto ocorreu porque o menino  
- O pai se passa magusto e o menino  
fingiu que não tinha a lenda muito  
fria. O menino tem uma boa ideia  
pegou na sua espada e cortou o  
pau a sua casa. O pai ficou  
feliz e o menino apareceu ao menino  
e de repente ficou feliz. Chegou

em a lenda de São Martinho  
O menino tinha um irmão  
no seu quarto e era de temperamento  
do contrário e com um  
magusto ocorreu porque o menino  
fingiu que não tinha a lenda muito  
fria. O menino tem uma boa ideia  
pegou na sua espada e cortou o  
pau a sua casa. O pai ficou  
feliz e o menino apareceu ao menino  
e de repente ficou feliz. Chegou

Com a atividade concluída, coloquei a música “Canção do Magusto”, da porto editora. Elaborei um diálogo sobre o magusto, de modo a conhecer o que os alunos já sabiam sobre este assunto. Uma vez que os alunos já conheciam a temática, passei para a explicação do jogo que iria ser realizado. O mesmo consistia em um aluno descolar-se à frente e retirar da mesa uma carta. Depois tinha de ler e fazer o que a mesma indicava (Figura 46). O jogo correu bem, os alunos queriam todos participar e até ajudar os colegas a realizar as atividades propostas.

**Figura 46***Jogo do magusto*

Por fim, coloquei em cima da mesa um saco e pedi aos alunos que adivinhassem o que estava dentro do saco. Assim sendo, retirei, um a um, um fruto de outono e realizei um diálogo sobre o qual era o fruto, a cor e o tamanho. De seguida, entreguei aos alunos uma folha, onde deveriam escrever o título e desenhar (Figura 47) os frutos que estavam na mesa.

**Figura 47***Desenho sobre os frutos do outono*

### 7.3.2 Importância de Lavar das Mãos

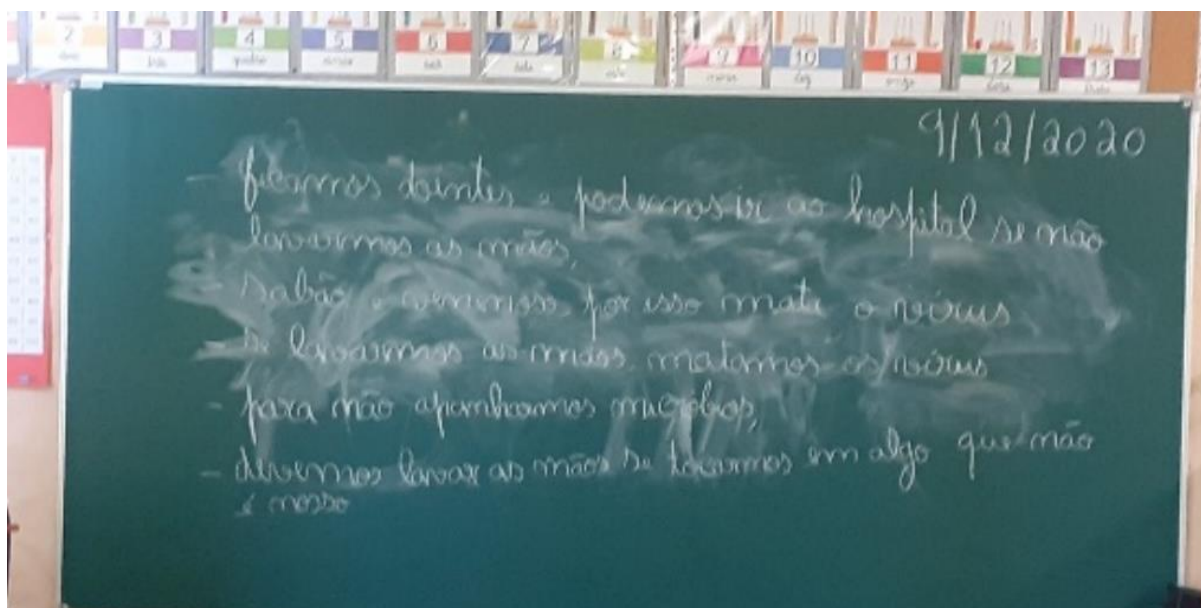
O momento de aprendizagem insere-se na área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente no domínio da Natureza. A temática surgiu da unidade curricular de Ensino Experimental das Ciências, uma vez que foi proposto a realização de uma experiência, à escolha, para ser aplicada no contexto de prática pedagógica. Neste sentido, a atividade experimental escolhida teve como tema a higienização das mãos, dado a sua importância no combate e prevenção de infeções.

A atividade teve como objetivos principais refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo; compreender a importância da higienização das mãos; realizar um diálogo, apresentado o seu ponto de vista; identificar os materiais e compreender o procedimento da experiência e também, realizar uma experiência e tirar conclusões sobre a mesma.

No dia 9 de dezembro, após o intervalo, iniciei a atividade com um diálogo em grupo sobre a questão colocada no quadro “Porquê é importante lavar as mãos com sabão?”. O diálogo foi importante para compreender e ficar a conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre a lavagem das mãos. Durante o diálogo, escrevi no quadro (Figura 48), as respostas que os alunos iram indicando para posteriormente, poder verificar com os alunos, se estavam corretos ou não.

#### Figura 48

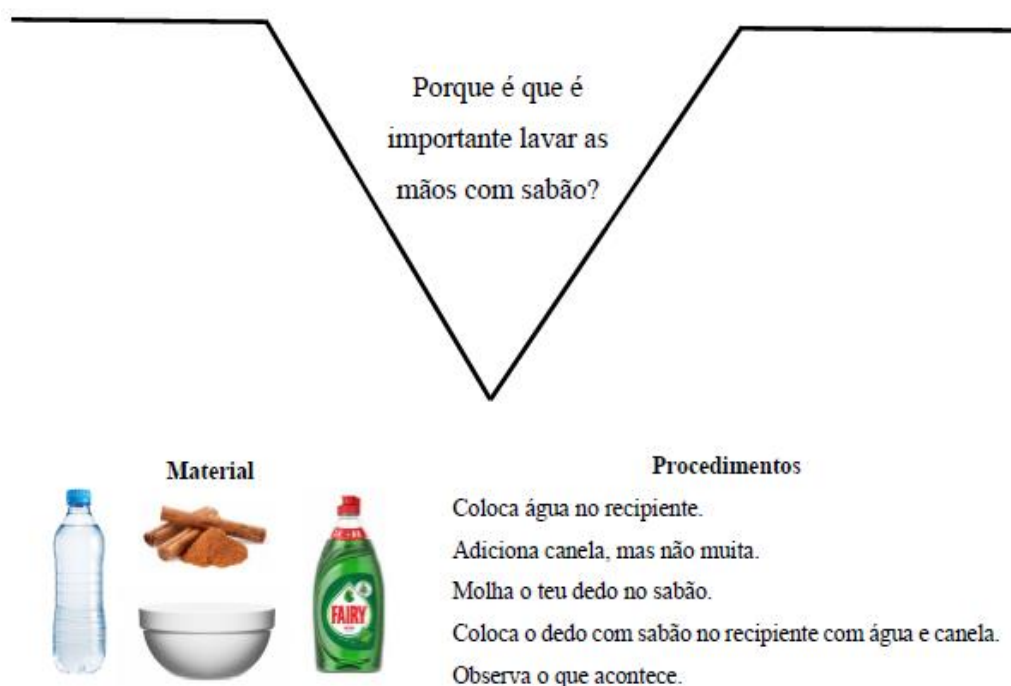
Respostas à questão “Porquê é importante lavar as mãos com sabão?”



Com a atividade concluída, entreguei a cada aluno um diagrama de Gowin (Figura 49) e expliquei o que era e para que servia o diagrama. Depois, pedi que preenchessem o lado esquerdo com as respostas do quadro. Após isto, abordei os materiais e o procedimento da experiência a realizar. Neste momento, os alunos, com ajuda do diagrama, identificaram os materiais a usar e o procedimento a realizar, sendo que o último foi lido pelos alunos.

### Figura 49

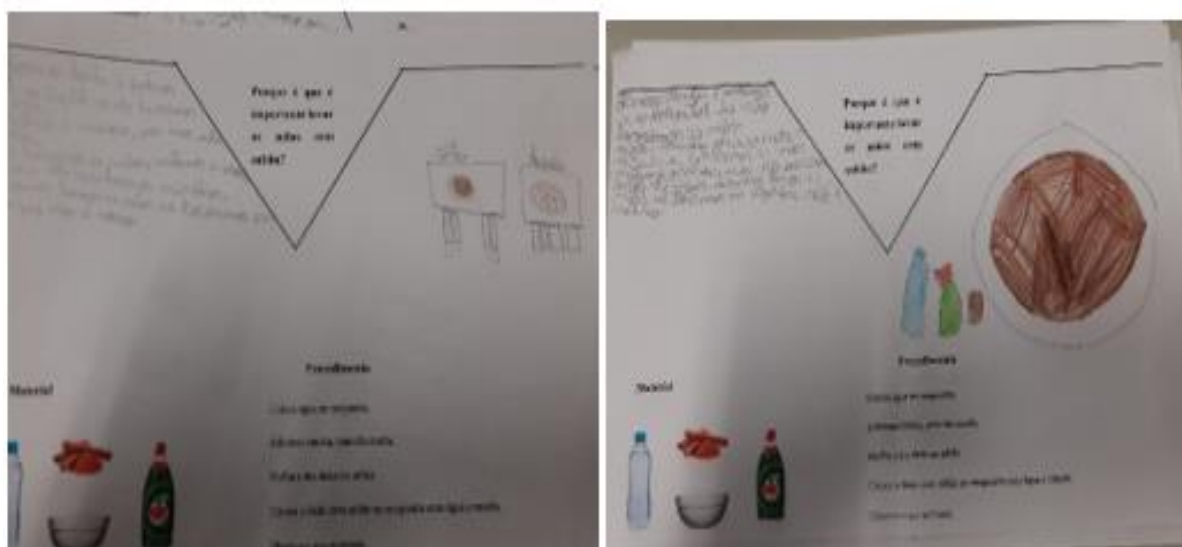
*Diagrama de Gowin*



Posteriormente, entreguei a cada aluno uma taça com água e depois deitei canela nas taças. Neste momento, foi perguntando aos alunos o que estava acontecendo “a água estava clara e depois ficou suja” e “a água está castanha”, disseram alguns alunos. Voltei a passar pelas mesas dos alunos com o sabão e pedi que colocassem o dedo no sabão e depois na taça com a canela e observassem o que acontecia. Com a realização da experiência concluída, elaborei um debate sobre o que aconteceu durante a mesma. Por fim, pedi que desenhassem o que vivenciaram durante a experiência (Figura 50). No meu ponto de vista, a experiência correu bem, pois os alunos demonstraram interesse e curiosidade em atividades mais experimentais. Assim, a utilização destas atividades é uma mais-valia, pois promove o entusiasmo pela ciência e permite concretizar vários fenómenos o meio ambiente.

## Figura 50

Diagrama de Gowin realizado pelos alunos

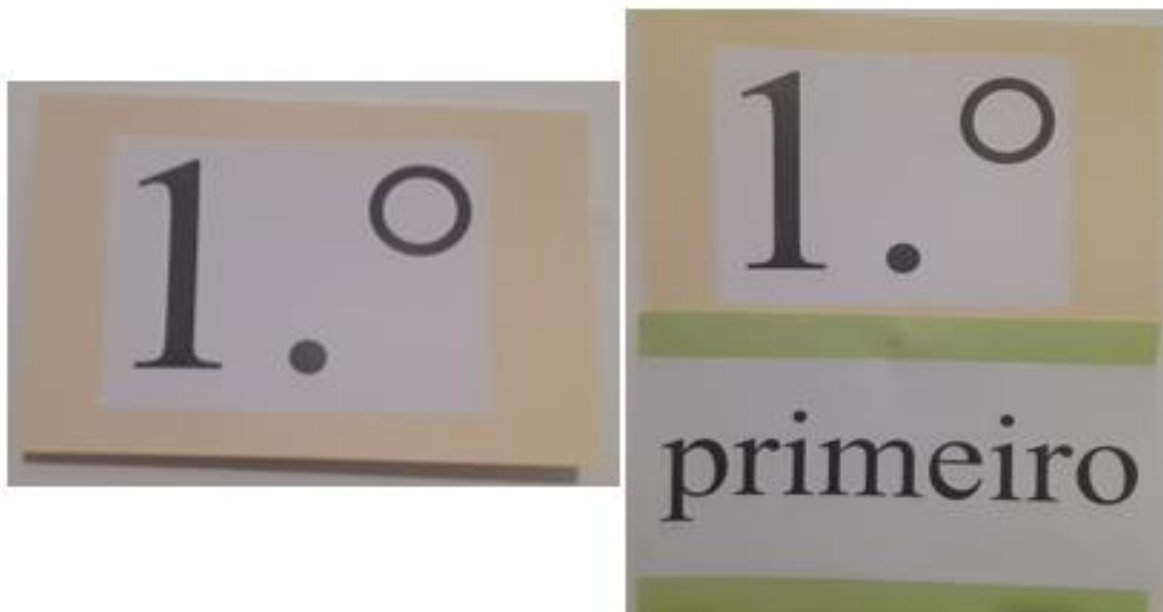


### 7.3.3 Números Ordinais

O momento de aprendizagem insere-se na Matemática, no domínio dos Números e Operações, nomeadamente nos números ordinais. O tema foi sugerido pelo professor cooperante, como forma de consolidação desta temática. Assim sendo, planeei atividades que iam ao encontro dos números ordinais, nomeadamente na sua identificação e identificação de objetos em diferentes posições.

A atividade teve como principais finalidades distinguir os números cardinais dos números ordinais; identificar os números ordinais até aos 10.º; posicionar diferentes objetos nas posições indicadas; cumprir as regras de funcionamento da sala; compreender e realizar o jogo proposto.

O momento de aprendizagem decorreu no dia 9 de novembro, onde comecei por relembrar os números cardinais. Com isto, perguntei aos alunos o que significava a palavra “posição” e realizei algumas atividades sobre a posição de objetos em relação a outros. Posteriormente, utilizei cartazes para representar os números ordinais até ao 10.º (Figura 51). De seguida, apresentei a escrita de cada número a partir de cartazes que foram colocados por baixo no número correspondente.

**Figura 51***Números Ordinais*

Ao realizar a atividade acima referida, percebi que os alunos já tinham conhecimento sobre os números ordinais, pelo que não houve a necessidade de aprofundar de forma mais detalhada a temática. Deste modo, os alunos realizaram um jogo que consistia em colocar nas posições indicadas diversos objetos da sala de aula, como o lápis, a borracha, a caneta (Exemplo: lápis em 1.º lugar; borracha em 2.º lugar.). É de salientar que comecei por ordenar apenas 3 objetos e, pouco a pouco, foi progredindo a dificuldade até chegar aos 10 objetos. Num primeiro momento, indiquei as posições dos objetos e, num segundo momento, os alunos puderam também referir posições. Depois a atividade anterior concluída, os alunos realizaram alguns jogos online.

No dia seguinte, 10 de novembro, continuei a abordagem aos números ordinais. Comecei por relembrá-los com a visualização de um vídeo da escola virtual e também coloquei os cartazes no quadro. Após isto, realizei um jogo de “Verdadeiro e Falso”, onde entreguei a cada aluno 2 placas (Figura 52), sendo uma verde (corresponde ao verdadeiro) e outra vermelha (corresponde ao falso).

**Figura 52**

*Placas do jogo verdadeiro e falso*



Ao longo do jogo, usei três imagens com diferentes graus de dificuldade (Figura). A primeira imagem, consistia num pódio e consoante as afirmações por mim indicadas, os alunos levantavam o cartão que indicasse se a afirmação era verdadeira ou falsa. De seguida, mostrei a segunda imagem que mostrava dez pessoas, contudo estava, por baixo de cada pessoa, a posição onde cada se encontrava. A última imagem apresentava também dez pessoas, no entanto já não tinha indicado as posições. Neste momento, foi dada a possibilidade de serem os alunos a elaborar afirmações para os colegas responderem. Achei importante dar esta possibilidade aos alunos, pois permitiu-me observar que alguns alunos têm dificuldade em fazer afirmações/ questões que possibilitem a resposta verdadeiro ou falso. Por exemplo, um dos alunos questionou “Qual a cor da camisola da pessoa que está no quinto lugar?”. A pergunta, apesar de estar bem construída e de acordo com a imagem, não possibilita uma resposta usando os cartões. O jogo correu bem, pois os alunos não só conseguiram perceber a dinâmica do mesmo, como também conseguiram identificar das posições e elaborar questões sobre esta temática, apesar de algumas dificuldades ao realizar as perguntas.

**7.4 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III**

A presente reflexão tem como finalidade analisar e refletir sobre a prática pedagógica III que decorreu no contexto de 1.º CEB, numa turma de 2.º ano. Assim, e apesar de já conhecer

a turma e também ter vivenciado a dinâmica do 1.º CEB, a prática pedagógica III permitiu um contacto mais aprofundado e num contexto presencial, uma vez que a prática pedagógica anterior decorreu num contexto de ensino remoto. A turma era muito afetuosa, interessada e participativa nas atividades desenvolvidas, querendo sempre ajudar e partilhar ideias e opiniões. É de salientar que a mesma continuava a ser muito heterogénea, sendo que o E@D ampliou as dificuldades dos alunos, principalmente, em relação à área curricular de Português.

A semana de observação foi importante para compreender não só as necessidades da turma, mas também compreender a dinâmica da sala de aula tendo em atenção a implementação das medidas de distanciamento declaradas pelo Ministério, assim podemos indicar a separação das mesas em filas, a utilização das máscaras e do gel. Além das mencionadas acima, o professor cooperante também indicou que não seriam realizados trabalhos de grupo e os alunos não poderiam partilhar material nem se levantar para ajudar os colegas.

Ao analisar e refletir sobre a prática pedagógica, pude constatar os aspetos bons e os aspetos a melhorar, onde as principais dificuldades centraram-se na implementação de atividades tendo em conta as medidas de distanciamento, a clareza do discurso e a promoção de um bom clima na sala de aula pois as medidas de distanciamento alteraram a forma como a mesma funcionava. Tendo em conta os aspetos mencionados, os professores devem se tornar cada vez mais autónomos e cientes da sua prática pedagógica, sendo capazes de refletir e tomar decisões sobre as suas práticas. Cada turma, aluno e contexto são diferentes pelo que o professor tem de ser capaz de analisar e compreender as circunstâncias envolventes e adequar a sua ação às mesmas (Morgado, 2005).

Deste modo, e como já referido, uma das dificuldades apresentadas foi a realização de atividades que fossem ao encontro das medidas implementadas pois não era possível alterar a disposição das mesas e os alunos não podiam realizar atividades em grupo ou a pares e, também não podiam partilhar nem se levantar para buscar ou distribuir material. Assim, as atividades desenvolvidas tinham de ter em conta destas medidas pelo que as mesmas tinham tido de ser pensadas de forma a serem realizadas de forma individual ou em grande grupo e os materiais tinham não podiam ser partilhados pelo que houve um cuidado acrescido de ter sempre mais materiais do que necessário. Foram realizadas atividades como jogo de verdadeiro e falso, através de placas; jogo das questões a partir de um *PowerPoint*; atividades experimentais sobre a importância de lavar as mãos e sobre os cinco sentidos; jogo de perguntas, onde num saco estavam perguntas que aluno tirava à sorte e respondia e os colegas indicavam se estava certo ou não. Estas atividades permitiram uma interação, ajuda e cooperação entre os alunos, respeitando as medidas de distanciamento.

Outra dificuldade com que me deparei foi a clareza do meu discurso pois ao desenvolver um conteúdo, por vezes, o meu discurso tornava-se confuso e repetitivo e deveriam apresentar uma ordem mais clara e sequencial. Por exemplo, ao abordar a vírgula, comecei por contar uma história e realizei algumas perguntas para depois referir as características da personagem de modo a referir para que servia a vírgula e, sem seguida, realizei uns exercícios. Neste exemplo, o meu discurso foi confuso pois na abordagem da vírgula comecei por indicar para que servia e depois acabei me repetindo invés de permitir que os alunos descobrissem para que servia através da posição da mesma na história contada. Ao longo da prática pedagógica, tentei melhorar este aspeto, e notei uma grande diferença entre as primeiras atividades realizadas e as últimas no que a esta dificuldade se refere. Assim, para Silva e Lopes (2015), ser claro advém da capacidade do professor de abordar os conteúdos aos alunos que modo a que compreendam os mesmos, não importando as atividades e metodologias utilizadas. A clareza permite, ao aluno, compreender as ligações entre conteúdos e entre conteúdos e o seu conhecimento anterior. Além disto, uma comunicação clara por parte do professor impacta como os alunos elaboram as atividades e participam nos diálogos, pois são capazes de compreender o que é pretendido. Um professor deve ser possuir competências de comunicação, apresentando um discurso claro, conciso indicando exemplos pertinentes e explícitos ao que aborda.

Desenvolver um bom clima na sala de aula também se apresentou um desafio uma vez que os alunos passaram de um ensino presencial onde realizavam atividades em grupo e a pares e podiam se movimentar livremente pela sala; para um ensino não presencial, realizando atividades individuais para, outra vez, um ensino presencial onde não podiam realizar o que antes faziam. Com isto, os alunos, como já referido acima, não podiam realizar atividades a pares nem podiam auxiliar os colegas com mais dificuldade o que desencadeou uma certa frustração por parte dos alunos pois queriam ajudar os colegas e não podiam. Assim, o clima da sala de aula é composto por um conjunto de atividades, emoções e relações. Um mau clima pressupõe caos, desconfiança e insegurança, onde os alunos não têm uma boa relação com o professor, com a aprendizagem e com a escola. Pelo contrário, um bom clima promove um ambiente agradável e propício à aprendizagem, onde os alunos cooperam entre si e se sentem encorajados, seguros e apoiados, mesmo face às dificuldades que possam apresentar. Pode-se referir que o clima da sala de aula regula as interações entre os alunos e entre os mesmos e o professor (Silva & Lopes, 2015a).

Ao longo da minha prática pedagógica, observei que os alunos apresentavam algumas dificuldades na área curricular do Português, nomeadamente na leitura e na escrita. Assim

sendo, decidi focar a minha questão de investigação neste assunto, elaborando a seguinte pergunta “Como promover a leitura e a escrita na turma do 2º. Ano?” e tracei estratégias e atividades que fossem ao encontro das dificuldades e necessidades de cada aluno. Deste modo, procurei sempre pesquisar, refletir e alterar, quando necessário, as estratégias utilizadas, tendo em consideração melhorar a aprendizagem dos alunos e permitir a aquisição de aprendizagens significativas onde os alunos construíssem o seu conhecimento. Algumas das atividades desenvolvidas foram o conto da história Capuchinho Vermelho com imagens e reconto pelos alunos com as mesmas; leitura de vários textos como poemas, textos narrativos, pequenas frases e palavras; criar histórias com imagens, onde as imagens eram colocadas no quadro e, à vez, um aluno contava uma história com as imagens; leitura e interpretação de histórias do Plano Nacional de Leitura e também, escrita de frases e pequenos textos como a história de São Martinho e carta ao Pai Natal.

Em suma, a prática pedagógica no 1.º CEB possibilitou adquirir um conjunto de vivências, aprendizagens e desafios que permitiram um crescimento pessoal e profissional além de possibilitarem aplicar os conhecimentos e saberes adquiridos ao longo das aulas teóricas. As dificuldades vivenciadas e, ao longo da prática pedagógica melhoradas, levaram a aprimorar as competências necessárias como futura professora do 1.º CEB.



## Considerações Finais

A etapa que agora termina, iniciada há cinco anos, aquando da entrada na licenciatura em Educação Básica e depois na entrada no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, esteve repleta de aprendizagens e momentos inesquecíveis. É certo que a finalização do presente relatório de estágio finda a conclusão do meu percurso académico, mas é também o início de uma nova fase que espero ser de novas aprendizagens, novas experiências e novos desafios.

A realização deste relatório de estágio permitiu-me aprofundar conhecimentos na componente teórica e metodológica no que se refere a algumas áreas referentes à educação, em especial nas áreas da EPE, do 1.º CEB, do currículo e gestão do mesmo e da metodologia de IA. Na componente prática, a análise e ponderação das práticas pedagógicas possibilitaram compreender como se deve planear, desenvolver e avaliar os momentos de aprendizagens realizados, além de identificar os aspetos positivos e, principalmente, as dificuldades por mim apresentadas para melhorar e aperfeiçoar as minhas competências e saberes.

As práticas pedagógicas permitiram conhecer a realidade do desempenho profissional de um Educador de Infância e de um Professor do 1.º CEB. Este contacto nos contextos de EPE e de 1.º CEB dotaram-me não só de momentos únicos e, com certeza inesquecíveis, mas também permitiram adquirir e aprofundar conhecimentos sobre a minha ação pedagógica. Ao longo das semanas de estágio, tive a oportunidade de desenvolver e planificar momentos de aprendizagens que foram ao encontro das necessidades e interesses das crianças e dos alunos e de promover a articulação das distintas áreas curriculares de modo a potencializar um desenvolvimento e aprendizagem holística dos mesmos.

Importa também refletir sobre as experiências vividas em contexto de E@D, no que se refere à alteração do funcionamento da prática pedagógica II, passando de um ensino presencial para o ensino remoto de emergência. Deste modo, apresentaram-se novos desafios para os quais a formação académica não me preparou, mas pelos quais adquiri novas competências e tentei superar as dificuldades que enfrentei.

Em suma, o presente relatório apresenta-se como o culminar de todas as competências, as experiências, os conhecimentos e os valores adquiridos e aprofundados ao longo desta caminhada, tornando-a enriquecedora. Este meu percurso pela EPE e pelo 1.º CEB foi repleto de desafios, momentos inesperados e imprevisíveis, mas também de muitas conquistas e vitórias, sobretudo no que se refere ao meu contributo nas aprendizagens das crianças/alunos. Assim, concluo referindo que estes anos constituíram um processo de crescimento e

desenvolvimento pessoal e profissional que me permitirá alcançar uma profissão que tanto me apaixonou: docente nos contextos de Educação de Infância e de 1.º CEB.

## Referências

- Albuquerque, F. (2000). *À Descoberta da Palavra Redondinha. A Linguagem na Primeira Infância*. Porto Editora.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e Flexibilidade Curricular: caminho e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Amado, J. (coord). (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investigação%20qualitativa%20em%20educação.pdf>
- Aprendizagens Essenciais de Português do 1.º ano – 1.º Ciclo do Ensino Básico. (2018). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Araújo, A., & Ribeiro, A. (2022). A Música e a Linguagem: um duo único no Jardim de Infância. *Brazilian Journal of Development*, 8(7), 52725-52741. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n7-269>
- Barbeiro, L., & Pereira, L.A. (2007). *O Ensino da escrita – a dimensão textual*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Brazão, J.P. (2007). *O Diário de um Diário Etnográfico Eletrónico*. Em Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueiro Fino. (Org.). *A Escola sob Suspeita* (pp. 289-307). Edições Asa.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e Dicas) sobre Investigação*. Coleção Ideia em Prática.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Botas, D & Moreira, D. (2013). *A Utilização dos Materiais Didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1º Ciclo*. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v26n1/v26n1a10.pdf>
- Cardona, M.<sup>a</sup>. (2008). Para uma pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos. In *Da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, Vol VIII n.º 1.

<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3117/1/Para%20uma%20pedagogia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20pr%C3%A9-escolar.pdf>

- Cardona, M<sup>a</sup>., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia para a Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, C. (2019). *O Desenvolvimento da Consciência fonológica em contexto de Jardim de Infância. Aprender a rimar é possível a Brincar*. [Master's Thesis, Universidade do Algarve]. Repositório Institucional do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/14884>
- Cristo, A. (2013). *Escolas para o Século XXI: Liberdade e Autonomia na Educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Damião, M<sup>a</sup>., & Piedade, A. (2016). *A atualidade da pedagogia de João de Deus*. <http://hdl.handle.net/10316.2/39641>
- Delgado-Martins, M<sup>a</sup>., & Duarte, I. (1993). Brincar com a Linguagem, conhecer a Língua, fazer Gramática. In F. Sequeira, *Linguagem e Desenvolvimento*. Instituto de Educação- Universidade do Minho.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República n.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, n.º 128, Série I. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020, 1.º Suplemento, Série I. Presidência do Concelho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I. Presidência do Concelho de Ministros.

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto. Diário da República, n.º 178, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República, n.º 137, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, n.º 138, 1.º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República, n.º 138, 1.º Suplemento, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho. Diário da República, n.º 129/2021, 1.º Suplemento, Série II. Gabinete de Secretário de Estado da Educação.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa Instrumentos de Análise*. Universidade Aberta.

Durão, A., & Raposo, A. (2020). Desafios do Ensino Remoto de Emergência: Da Prática à Teoria. *Interações*, 16(55), 28-40. <https://doi.org/10.25755/int.20999>

Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque. (2018-2022). *Projeto Educativo – “À descoberta da felicidade”*.

Escola Básica com Pré-Escolar de São Roque. (2019/2020). *Plano de Ensino à Distância*.

Fino, C. (2008). *A Etnografia enquanto método; um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.

- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A.I. (2021). Educação em tempos de Covid-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77-87 <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de Participação*. Porto Editora, 4.º Edição.
- Gaspar, M<sup>a</sup>., & Roldão, M.C. (2014). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Graue, M<sup>a</sup>., & Walsh, D. (1998). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, M. (2020). *Diversidades, Educação de Infância*. Revista semestral n.º 57, julho-dezembro. Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos.
- Jardim-Escola João de Deus. (2019/2023). *Projeto Educativo – “Brincar, Aprender e Crescer”*.
- Junta de Freguesia de São Martinho. (2022). Património Urbanístico. <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/patrimonio-urbanistico/>
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I. Assembleia da República.
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34, Série I. Assembleia da República.
- Lemos, A. (2017). Um olhar sobre as OCEPE: refletir o presente e perspetivar o futuro. In *Cadernos de Educação de Infância n.º 110*, janeiro-abril. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marchão, A. (2012). *O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância*. Conferência proferida nas Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil.
- Marchão, A. (2012a). *No jardim e na escola 1º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marchão, A. (2013). *O lugar dos livros no jardim de infância*. Revista Aprender n.º 34, 25- 34.

- Marchão, A., & Portugal, G. (2014). No Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Pedagógicas que contribuem para construir o Pensamento Crítico. In R. Vieira, C. Tenreiro-Vieira, I. Sá-Chaves, C. Machado, *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas atuais no panorama internacional*. Universidade de Aveiro – Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedrosa, J., Csrrilho, J., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita. Texto de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto Editora.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação – da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica – Editorial, SA.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Ofício Circular n.º 053, de 13 de abril. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Direção Regional de Educação.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de Desenvolvimento do Currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, P. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora, 3.º Edição.
- Palmeirão, C., & Alves, J. (2017). Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular. In C. Palmeirão, & J. Alves. *Construir a autonomia e a Flexibilidade Curricular. Os Desafios da escola e dos Professores*. Universidade Católica Editora.

- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). Ensino remoto de emergência em tempos de pandemia da covid-19: que aprendizagens? Um estudo exploratório no ensino superior. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (21), 1-22. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10132>
- Pieterse, M. (2008). *Conversas de Bebé. Ajude o seu filho a desenvolver a capacidade de comunicação desde o nascimento*. Livros Horizonte.
- Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República n.º 193, Série I. Ministério da Educação.
- Rebello, D. (1993). Análise do erro ao nível Oral e Escrito. In F. Sequeira, *Linguagem e Desenvolvimento*. Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Rigolet, S. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem. Linhas de Orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto Editora.
- Rigolet, S. (2000). *Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo: Comunicação e Linguagem para uma plena Expressão*. Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.C. (1999a). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspetivas e Práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M.C; Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M.C, & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Ruivo, I. (2009). *Um novo olhar sobre o Método de Leitura João de Deus. Apresentação de um suporte interactivo de Leitura*. [Doctoral dissertation]. Repositório Comum Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2324>

- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto 20 respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto 20 respostas sobre a Planificação do Ensino-Aprendizagem de Ensino e Avaliação*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2020). Construir e Gerir o Currículo. Desafios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. In M. Gomes, *Diversidades, Educação de Infância*. Revista semestral n. °57, julho-dezembro. Serviços da Direção Regional de Educação e colaboradores externos.
- Silva, K & Victor, E. (2016). *O Uso de Materiais Didáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem*. [http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7617\\_3455\\_ID.pdf](http://www.sbembrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/7617_3455_ID.pdf)
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da escrita. A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura. A Decifração*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- 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.
- Sousa, A. (2012). *A Linguagem oral na Educação Pré-Escolar – uma ferramenta para crescer, comunicando*. [Master's Thesis, Instituto Politécnico de Portalegre]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/3633>
- Sousa, R., & Tagarro, M. (2020). A importância dos usos de materiais lúdicos e jogos na educação de infância. *Revista da UI\_IPSantarém*, 8 (2), 129-143.

Spodeck, B., & Patricia, C. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora, 2.º Edição.

Trindade, R. (2018). *Autonomia, Flexibilidade e Gestão curricular: Relatos de Práticas*. Leya.

Vasconcelos, T. (2007). *A importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (e) Educar, p. 109-117.