

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Linda Constância Costa Rodrigues**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Linda Constância Costa Rodrigues**  
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 2021-2022

**Linda Constância Costa Rodrigues**

**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, setembro de 2022



## **Agradecimentos**

Tantas vidas, tantos caminhos, sonhos diferentes. Acredito, tal como Sant-Exupéry, que aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. Por isso, a todos os que me encorajaram neste caminho e contribuíram com a sua amizade, o seu conhecimento e as suas sugestões para eu chegar aqui, quero agradecer-lhes:

A todas as crianças e alunos que possibilitaram que esta experiência de aprendizagem fosse concretizada, inigualável e com quem aprendi mais cada dia, aos pais e encarregados de educação pela disponibilidade e envolvimento em todo o processo.

À minha orientadora, Professora Doutora Guida Reis Rodrigues Mendes, que tantas vezes me apoiou e disponibilizou o seu tempo, pela amizade e dedicação com que me deu a mão e me ajudou nos primeiros momentos para abraçar este projeto final. À sua experiência e todo o seu conhecimento que em muito me ajudaram, na resolução de desafios, de compreender e atuar como futura Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A todas as docentes cooperantes, por me terem acolhido e pela confiança e a liberdade que depositaram em mim, pelas palavras de incentivo e conhecimentos transmitidos. E a toda a comunidade educativa pela colaboração nos projetos propostos.

À minha família, em especial aos meus pais, que estiveram sempre presentes, mesmo à distância, dando-me toda força, apoio e compreensão.

Às minhas irmãs, confidentes de todas as horas do dia e da noite, obrigada pelo incentivo, esforço, dedicação e pelo orgulho constante.

Aos meus afilhados, pela inspiração que me trazem, pela leveza que conferem aos meus dias, pelo espaço bom que ocupam no meu colo, no meu coração e na minha vida.

Ao meu namorado, pelos serões passados entre a companhia dele e do computador, pela força e motivação constante e pela compreensão.

À minha amiga, colega de curso Soraia, que sempre me acompanhou e incentivou. Obrigada pelas conversas que partilhámos, pelas mensagens que trocámos, pela certeza de saber que estava a seguir pelo caminho correto, no meio de tanto estudo e dedicação.

Obrigada a todos, pela possibilidade de crescer!



## Resumo

O presente relatório tem como finalidade expor e refletir sobre a aquisição de competências que promovem a obtenção equitativa de aprendizagens das/os crianças/alunos, independentemente dos diferentes contextos e níveis de aprendizagem. Este relatório incide, assim, sobre as Práticas Pedagógicas desenvolvidas, quer no contexto de Educação Pré-Escolar na instituição educativa *O Carrocel*, quer no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico na *Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro*, correlacionando-as com os pressupostos teóricos e metodológicos que direcionaram a minha ação pedagógica.

Tendo por base a educação e o ensino no século XXI, serão explanados os Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo. Incidirei, ainda, sobre a Educação de Infância com enfoque nas Orientações Curriculares para a Educação de Infância, bem como sobre o Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Salienta-se a relevância das Aprendizagens Essenciais e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Destaca-se, também, a importância da adaptação da Intencionalidade Educativa com base na aprendizagem ativa, significativa e cooperativa, na diferenciação pedagógica, numa perspetiva de educação inclusiva. Sublinha-se, por fim, que uma educação diferenciada revela-se como uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente em grupos/turmas com crianças/alunos que usufruem de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

Torna-se importante salientar que este relatório compreende um conjunto de reflexões, partilhas de experiências, de conhecimentos e competências adquiridas, não só nas Práticas Pedagógicas I, II e III, mas também mediante a revisão literária relacionada com as temáticas abordadas em cada uma das referidas práticas.

*Palavras-chave:* Educação-Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Práticas Pedagógicas, Reflexão, Intencionalidade Educativa, Educação Inclusiva



## Abstract

The goal of the present report is to expose and reflect about the acquisition of competencies that promote the gain of knowledge by the childrens/students, regardless of the different contexts and learning levels of the children.

Therefore, this report focuses on the Pedagogical Practices developed in the preschool educational context in the educational institution O Carrocel and also, the 1.º Ciclo do Ensino Básico na *Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro*, correlating with the proposed theory and methodology that lead to my pedagogical action. The general principles of the law on the foundations of the education system are explained based on the education and teaching in the XXI century. I will also focus on the childhood education, having the focal point of the curricular guidelines for early childhood education. As well as the professional performance profile of the kindergarten teacher and the teacher of the 1º cycle. It is also important to emphasize the relevance of the essential learning and the student's profile when leaving the compulsory schooling. It is highlighted the importance of the adaptation of educational intentionality based on active, significant, and cooperative learning in the pedagogic differentiation in an inclusive perspective. Finally, it is underlined that a differentiated education has been revealed as an added value in the teaching and learning process namely in groups/classes that take part and/or require measures to support learning and inclusion. It is important to mention that this report includes a number of reflections and sharing of experiences, knowledge and competencies acquired not only in the Pedagogical Practices I, II e III, but also through a literary review related to the themes addressed in each of the referred practices.

*Key-words:* preschool education, 1ºcycle of basic education, pedagogic education, educational intentionality, inclusive education



## Sumário

Agradecimentos .....	III
Resumo .....	V
Abstract.....	VII
Sumário.....	IX
Índice de Figuras .....	XII
Índice de Gráficos.....	XIII
Índice de Quadros .....	XIV
Índice de Conteúdos do CD-ROM .....	XV
Lista de Siglas.....	XVI
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....	3
Capítulo 1 – A Educação e o Ensino no Século XXI .....	4
1.1 Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo.....	4
1.2 A Educação de Infância .....	4
1.2.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	5
1.2.2 O Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
1.3 O Primeiro Ciclo do Ensino Básico .....	13
1.3.1 Aprendizagens Essenciais .....	13
1.3.2 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	15
1.3.3 O Professor como Gestor e Líder do Currículo.....	16
1.4 Intencionalidade Educativa.....	19
1.4.1 Aprendizagem Ativa e Significativa .....	19
1.4.2 Aprendizagem Cooperativa.....	20
1.4.3 A Educação Inclusiva.....	22
1.4.4 A Diferenciação Pedagógica .....	25
1.4.5 A Leitura no Processo de Ensino e Aprendizagem .....	26
1.5 Aspetos Metodológicos.....	27
1.5.1 Investigação-ação .....	27

1.5.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	29
a) Observação participante .....	30
b) Registos fotográficos e vídeos.....	31
c) Entrevista etnográfica.....	31
d) Diários reflexivos .....	32
1.5.3 Método de análise de dados .....	32
PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA .....	34
Capítulo 2 – Percursos de Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III.....	35
2.1 Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-escolar.....	35
2.1.1 Contextualização do Ambiente Educativo .....	35
2.1.1.1 Caracterização do meio envolvente.....	35
2.1.1.2 Caracterização da instituição de educação O Carrocel.....	38
2.1.1.3 Caracterização da sala .....	40
2.1.1.4 Caracterização do grupo de crianças .....	44
2.1.1.5 Caracterização do meio familiar e social.....	45
2.1.2 Projeto de Investigação-Ação.....	47
2.1.2.1 Enquadramento do problema.....	48
2.1.2.2 Questão de investigação .....	49
2.1.2.3 Estratégias de intervenção .....	49
2.1.2.3.1 Construção da Aldeia de Natal .....	50
2.1.2.4 Avaliação do projeto de investigação-ação .....	53
2.1.3 Projeto com a Comunidade Educativa .....	53
2.1.4 Avaliação Geral do Grupo.....	55
2.1.5 Avaliação de uma criança da sala Branca .....	59
2.1.6 Reflexão sobre a Prática Pedagógica I.....	60
2.2 Prática Pedagógica II – 1.º Ano de Escolaridade do 1.º CEB.....	64
2.2.1 Organização do Ambiente Educativo.....	64
2.2.1.1 Caracterização do meio envolvente.....	65
2.2.1.2 Caracterização da Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro .....	67
2.2.1.3 Caracterização da sala .....	70
2.2.1.4 Caracterização da turma do 1.º B .....	72
2.2.1.5 Contexto familiar.....	74
2.2.2 Questão de Investigação-Ação .....	76
2.2.3 Estratégias de ação .....	76

2.2.3.1 Atividade A Banca da Célia .....	77
2.2.3.2 Momentos de partilha de leituras .....	79
2.2.4 Reflexão sobre a Prática Pedagógica II.....	81
2. 3 Prática Pedagógica III - 3.º Ano de Escolaridade do 1.º CEB .....	82
2.3.1 Organização do Ambiente Educativo.....	82
2.3.1.1 Caracterização da turma do 3.ºA .....	83
2.3.1.2 Contexto familiar .....	85
2.3.2 Questão de Investigação-Ação .....	87
2.3.2.1 Estratégias de ação.....	87
2.3.2.1.1 Estratégia: Adaptação das planificações .....	87
2.3.2.1.2 Estratégia: Adaptação das atividades .....	89
2.3.3 Reflexão sobre a Prática Pedagógica III .....	94
Considerações Finais .....	96
Referências .....	98
Referências Normativas.....	104

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>Diferenças entre um gestor e um líder</i> .....	19
<b>Figura 2</b> <i>Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – níveis de intervenção</i> ....	24
<b>Figura 3</b> <i>Etapas do processo de investigação-ação</i> .....	29
<b>Figura 4</b> <i>Técnicas e instrumentos de recolha de dados</i> .....	30
<b>Figura 5</b> <i>Freguesia de São Martinho</i> .....	36
<b>Figura 6</b> <i>Estabelecimento Educativo O Carrocel</i> .....	39
<b>Figura 7</b> <i>Planta da sala Branca</i> .....	41
<b>Figura 8</b> <i>Cronograma das fases do projeto</i> .....	48
<b>Figura 9</b> <i>Construção e decoração das casas para a Aldeia de Natal</i> .....	51
<b>Figura 10</b> <i>Pinheiros de Natal decorados a partir das três técnicas mencionadas</i> .....	52
<b>Figura 11</b> <i>Aurélio a tentar manusear a tesoura</i> .....	52
<b>Figura 12</b> <i>Portefólio de Receitas Saudáveis da sala Branca</i> .....	54
<b>Figura 13</b> <i>Freguesia de Santo António</i> .....	65
<b>Figura 14</b> <i>EB1/PE e Creche de Santo Amaro</i> .....	67
<b>Figura 15</b> <i>Planta da sala de aula da turma 1.º B</i> .....	71
<b>Figura 16</b> <i>Resultados da experiência realizada pelos alunos da turma, afixados no placar</i> .....	71
<b>Figura 17</b> <i>Quadro de giz da sala</i> .....	72
<b>Figura 18</b> <i>A Banca da Célia</i> .....	77
<b>Figura 19</b> <i>Tampas e Dados Silábicos</i> .....	78
<b>Figura 20</b> <i>Momentos de partilha de leituras</i> .....	80
<b>Figura 21</b> <i>Plano Semanal de 25 de outubro de 2021</i> .....	88
<b>Figura 22</b> <i>Plano Semanal de 25 de outubro de 2021 (continuação)</i> .....	88
<b>Figura 23</b> <i>Atividades experimentais alusivas ao sistema respiratório e ao ar</i> .....	90
<b>Figura 24</b> <i>Realização da história coletiva</i> .....	92
<b>Figura 25</b> <i>História “A Ana faz anos”</i> .....	92
<b>Figura 26</b> <i>Apresentação da história à turma 3.º B</i> .....	93

**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> <i>Género das crianças do grupo da sala Branca .....</i>	44
<b>Gráfico 2</b> <i>Área de residência das crianças da sala Branca .....</i>	45
<b>Gráfico 3</b> <i>Habilitações académicas dos encarregados de educação .....</i>	46
<b>Gráfico 4</b> <i>Ocupações profissionais dos encarregados de educação da sala Branca....</i>	47
<b>Gráfico 5</b> <i>Níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças da sala Branca .....</i>	58
<b>Gráfico 6</b> <i>Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos da turma do 1.º B .....</i>	75
<b>Gráfico 7</b> <i>Ocupações profissionais dos encarregados de educação dos alunos da turma 1.º B .....</i>	75
<b>Gráfico 8</b> <i>Caracterização da turma do 3.º A quanto aos níveis de escolaridade .....</i>	84
<b>Gráfico 9</b> <i>Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos da turma do 3.º A .....</i>	86
<b>Gráfico 10</b> <i>Ocupações profissionais dos encarregados de educação dos alunos da turma do 3.º A .....</i>	86

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> <i>Análise Comparativa entre: Perfil Específico do/a Educador/a de Infância e dos Professores do Ensino Básico</i> .....	10
<b>Quadro 2</b> <i>Instituições, serviços e recursos na zona próxima da instituição educativa O Carrocel</i> .....	37
<b>Quadro 3</b> <i>Espaços Interiores e Exteriores no O Carrocel</i> .....	39
<b>Quadro 4</b> <i>Rotina Educativa do grupo da sala Branca</i> .....	43
<b>Quadro 5</b> <i>Avaliação Individual do Aurélio</i> .....	59
<b>Quadro 6</b> <i>Avaliação Individual do Aurélio (continuação)</i> .....	60
<b>Quadro 7</b> <i>Sectores e atividades económicas da Freguesia de Santo António</i> .....	66
<b>Quadro 8</b> <i>Constituição dos núcleos do edifício da EB1/PE e Creche de Santo Amaro</i> ....	68
<b>Quadro 9</b> <i>Organização do edifício 2 da EB1/PE e Creche de Santo Amaro</i> .....	69

## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

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

Relatório de Estágio em Formato PDF

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

**Apêndice 1** – Autorização para Recolha de Imagens

**Apêndice 2** – Listagem de estratégias e atividades implementadas

**Apêndice 3** – Ficha 1g - Bem-estar e Implicação

**Apêndice 4** – Planos Semanais

**Apêndice 5** – Diários Reflexivos

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

**Apêndice 6** – Planos Semanais

**Apêndice 7** – Diários Reflexivos

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

**Apêndice 8** – Planos Semanais

**Apêndice 9** – Diários Reflexivos

## **Lista de Siglas**

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

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

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**I-A:** Investigação-Ação

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

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

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

**PP I:** Prática Pedagógica I

**PP II:** Prática Pedagógica II

**PP III:** Prática Pedagógica III

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação





## Introdução

O presente relatório surge como uma reflexão sobre a ação pedagógica realizada em Contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º ano de escolaridade), em articulação com os pressupostos teóricos e metodológicos, abordados ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira.

Este relatório contempla duas partes distintas, sendo que a primeira contém o Enquadramento Teórico e Metodológico e a segunda é dirigida à Ação Pedagógica.

No que concerne ao Enquadramento Teórico e Metodológico, insere-se o *Capítulo 1* denominado *A Educação e o Ensino no Século XXI*, o qual se subdivide em cinco pontos fundamentais, nomeadamente: os Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação de Infância, o Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Intencionalidade Educativa e Aspetos Metodológicos.

A Ação Pedagógica integra o *Capítulo 2* intitulado *Percursos de Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III*. Através de uma escrita sintetizada serão explanadas as Práticas Pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos de educação e ensino. Assim, primeiramente será abordada a Prática Pedagógica I (PP I), desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, na instituição educativa *O Carrocel*, mais precisamente na Sala Branca, bem como a Prática Pedagógica II (PP II) realizada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais precisamente na turma do 1.º B, da *Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro*, assim como a Prática Pedagógica III (PP III) realizada no 3.º ano de escolaridade.

Importa referir que, a PP II e III decorreram na mesma instituição de educação e ensino.

Na organização de *Capítulo 2*, equacionou-se diversos aspetos fundamentais ao desenvolvimento da ação pedagógica, sendo assim apresentada uma contextualização do ambiente educativo, realçando-se a caracterização do meio envolvente, da instituição, da sala, do grupo/ turma e do meio familiar das crianças.

Saliente-se que, a PP I contempla um Projeto de Investigação-Ação (I-A), com enfoque na questão: *Como promover a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, no grupo da Sala Branca?*, questão esta que surgiu da observação participante. Neste sentido, serão expostas as estratégias de intervenção delineadas e as respetivas

atividades concretizadas, de forma a dar resposta à questão formulada. Esta prática pedagógica contemplou um projeto desenvolvido com a comunidade educativa, designado de *Portefólio de Receitas Saudáveis* da Sala Branca. Incluiu-se, também, uma avaliação geral do grupo de crianças da sala Branca, assim como a avaliação individual de uma criança.

Destaca-se que, na PP II, foi formulada a seguinte questão de I-A *Como promover o gosto pela leitura na turma do 1.º B?*, tal como referido anteriormente foram delineadas estratégias de ação, bem como efetuadas atividades de modo a fomentar o gosto pela leitura, dando assim resposta à questão formulada.

Neste seguimento, é também apresentada a questão de I-A referente à PP III: *Como desenvolver as competências dos alunos numa turma heterogénea?*, que decorreu na EB1/PE e Creche de Santo Amaro.

Finalmente refira-se que, está patente em cada uma das práticas uma reflexão sobre a ação pedagógica realizada, onde são referidos os aspetos fundamentais das experiências de aprendizagem vivenciadas, assim como os desafios ultrapassados.

O término deste relatório centra-se nas Considerações Finais com, as principais conclusões acerca desta caminhada de aprendizagem desafiante e contínua, como aprendiz e futura profissional de educação.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO**

## **Capítulo 1 – A Educação e o Ensino no Século XXI**

### **1.1 Princípios Gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo**

O sistema educativo português tem por base princípios organizativos que se encontram integrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro alterada pela *Lei n.º 115/97*, de 19 de setembro, pela *Lei n.º 49/2005* de 30 de agosto e pela *Lei 85/2009*, de 27 de agosto.

A LBSE garante a educação como direito para toda a comunidade portuguesa, a responsabilidade da democratização do ensino cabe ao Estado português garantindo a igualdade de oportunidades no acesso, assim como ao sucesso escolar. A educação assenta em 3 princípios que garantem o respeito pela liberdade de aprender e de ensinar, nomeadamente: a educação e a cultura não podem ser delineadas com base nas orientações filosóficas, estéticas, ideológicas, políticas ou religiosas; o ensino não será confessional e a garantia de escolas particulares e cooperativas.

Acresce que a realidade social e as suas necessidades são tidas em conta na resposta do Sistema Educativo, de forma a garantir o desenvolvimento global e harmónico de cada indivíduo, garantindo a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, livres e solidários. À educação compete, também, a promoção do desenvolvimento do espírito igualitário e diversificado nos diferentes níveis do sistema educativo, incluindo a EPE e o 1.º CEB.

### **1.2 A Educação de Infância**

Importa clarificar que considero a designação de Educação de Infância mais adequada para abranger, com igual importância pedagógica, a valência Creche e a Pré-escolar, ou seja, a educação dos 0 aos 6 anos de idade, pois embora neste Relatório faça referência sobretudo à EPE por ser esta a que consta nos normativos em Portugal, nomeadamente na LBSE.

Com base na LBSE a Educação Pré-escolar (EPE) no sistema educativo português não é de carácter obrigatório, ao contrário da educação escolar obrigatória que compreende os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.

A *Lei-Quadro n.º 5/97*, de 10 de fevereiro, mais precisamente no artigo n.º 2, consagra a EPE como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, em idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, não descorando o papel fulcral da família com a qual se deve manter estreita ligação e cooperação, de modo a garantir o desenvolvimento harmonioso da criança.

Não sendo a EPE de carácter obrigatório, a família desempenha um papel fundamental sendo esta a primeira responsável pela educação da criança, como refere a LBSE no artigo n.º 5, alínea 8.

A EPE, e segundo a perspetiva de Vasconcelos (2007), “enquanto organização social participada, pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras experiências de vida democrática” (p.112). Neste contexto a criança passa a ser um elemento pertencente a um grupo social e deixa de ser o centro da ação educativa, desenvolvendo competências da vida em comunidade, nomeadamente trabalhar em grupo, partilhar tarefas, gerir conflitos de forma participativa, promovendo assim autonomia na realização das tarefas considerando o educador mediador da sua aprendizagem (Vasconcelos, 2007).

Este contexto educacional possibilita o desenvolvimento pessoal e social, formando cidadãos que compreendem a necessidade do respeito pelo outro, como também a partilha e aceitação de pontos de vista diversos. É neste cenário educativo de EI que a criança compreende a diversidade e a igualdade de oportunidades, independentemente do sexo, da cultura e da religião, promovendo assim o sentido de responsabilidade social (Vasconcelos, 2007).

### **1.2.1 As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Perante o exposto anteriormente, sentiu-se, em Portugal, a necessidade da elaboração de um documento orientador das práticas pedagógicas fundamental para apoiar a ação do/a Educador/a no contexto educativo formal. Surgiram assim as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentadas no Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, revistas e atualizadas no ano de 2016. Neste Despacho as OCEPE constituem-se como: “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (p. 9377).

Sendo que a EPE não dispõe de um programa obrigatório a cumprir, assim as OCEPE fundamentam quais as referências para a construção e gestão do currículo na EPE, atendendo às particularidades do contexto social e familiar das crianças, assim como a otimização da aprendizagem específica quer da criança, quer do grupo de crianças.

A aplicabilidade das OCEPE baseia-se em fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, que promovem o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do seu processo educativo, a necessidade de responder a todas as crianças e a construção articulado do saber.

É de salientar que a intencionalidade educativa integra todo o processo educativo, pois possibilita ao/à educador/a uma reflexão acerca dos princípios e valores inerentes à sua prática pedagógica. Este processo, desenvolvido por ciclos contínuos durante o período anual letivo, inclui um conjunto de procedimentos fulcrais, nomeadamente observar, registar, documentar, planear e, por último, refletir/avaliar. Estão envolvidos neste processo todos os intervenientes educativos onde a criança se encontra inserida (família e equipa pedagógica multidisciplinar), inclusive a própria criança. Sendo o/a educador/a responsável pela difusão e promoção de estratégias pedagógicas à equipa envolvida neste processo, inclusive os pais/família mediante um diálogo sustentado numa parceria.

Importa referir que a organização do ambiente educativo, quer do estabelecimento, quer da sala de atividades, quer das inter-relações entre os diferentes ambientes educativos integram este processo e dever ser alvo de planeamento e reflexão conjunta.

Neste seguimento as OCEPE concebem 3 áreas de conteúdo ou do saber, 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 está patente em todas as atividades desenvolvidas no contexto educativo, daí ser considerada uma área transversal e adaptada a todos os contextos. Com efeito, é através do processo de interação entre as crianças e os adultos que surge o desenvolvimento de atitudes, valores e disposições, proporcionando a capacidade de resolução de problemas, de modo consciente, autónomo, criativo e solidário. Esta dimensão da formação pessoal e social tem por base a valorização da criança como agente principal do seu processo de aprendizagem.

O facto desta área ser transversal possibilita o paralelismo com as restantes áreas de aprendizagem, sendo a aquisição de saberes gradual e contínua ao longo da EPE, assim como da vida da criança. Surgem, assim, quatro componentes relacionadas com este tipo de aprendizagens, mais precisamente, a construção da identidade e da autoestima, da independência, da autonomia, da consciência de si próprio como agente principal da aprendizagem, bem como da convivência democrática e da cidadania (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No que se refere à construção da identidade, esta confere a cada criança reconhecer e aceitar as suas características habilidades e fragilidades. Nesta faixa etária, uma vez que as noções do “eu” ainda se encontram em construção e são influenciadas pelo meio social, quer de forma positiva como negativa, cabe ao adulto e à comunidade educativa promover situações que levem a criança a reconhecer-se. Sendo a construção da autoestima construída através do reforço positivo, bem como da valorização e do respeito por parte do/a educador/a e dos pais, encorajando e estimulando a criança a desenvolver harmoniosamente este processo. Salienta-se, ainda, a importância do reconhecimento e da valorização dos laços de pertença social e cultural da criança ao meio a que pertence (Silva et al., 2016).

Quanto à independência e autonomia, na educação EPE, é construída de forma progressiva, cada criança deverá ser capaz de se autocuidar e manipular materiais e instrumentos de forma autónoma. Esta independência promovida a cada criança envolve a adequação do espaço e do tempo do ambiente educativo, sendo fulcral para o desenvolvimento progressivo de uma criança autónoma. Assim, torna-se fundamental envolvê-la no processo de tomada de decisões e de reconhecer as suas responsabilidades, assim o poder de decisão é partilhado entre o/a educador/a e as crianças. Desta forma, a criança assume o resultado das suas escolhas de forma democrática, bem como as consequências e responsabilidades das mesmas (Silva et al., 2016).

A consciência de si como aprendiz, foca-se na projeção de estratégias pedagógicas de modo a solucionar as fragilidades da criança e, conseqüentemente, os seus problemas, na capacidade de participar no processo de aprendizagem e na capacidade de coadjuvar os colegas em todo o processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Na convivência democrática e cidadania, cabe à criança desenvolver a capacidade de respeitar o outro, pelas suas opiniões e ações, assumindo uma atitude de responsabilidade social, ser solidário e aceitar a diversidade, promover uma atitude

reflexiva e crítica, acerca do meio em que se encontra inserido. Sendo fundamental, nesta componente educativa, a adoção de uma atitude responsável na preservação e reconhecimento do património natural e cultural (Silva et al., 2016).

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, esta inclui o Domínio das Expressões (Educação Física, Educação Artística e os Subdomínios das Artes Visuais, Jogo Dramático/Teatro, Música e Dança), o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

No Domínio das Expressões, mais precisamente na Educação Física, pretende-se, sobretudo, que as crianças aprendam a cooperar durante a realização de jogos, respeitando as regras e orientações acordadas, assim como consigam efetuar movimentos que implicam a coordenação e o equilíbrio e desenvolvam capacidades de motricidade fina e global, através da manipulação de objetos, tanto com as mãos como com os pés.

No que confere à Expressão Artística, preconiza-se que a criança explore diversas técnicas de expressão artística, intencionalmente, por meio da exploração, experimentação e observação, seja capaz de experienciar diversos meios de expressão, a fim de criar e recriar. É também fundamental que as crianças estabeleçam contacto com obras de arte ou criações artísticas, de artistas e dos colegas, desenvolvendo a capacidade de observar, interpretar e refletir comunicando a sua visão e os seus sentimentos de forma crítica.

Em relação ao Subdomínio das Artes Visuais, esta pretende fomentar o desenvolvimento o reconhecimento da capacidade expressiva e criativa com recurso às produções plásticas e mobilização de elementos da comunicação visual. Depreende-se que a criança seja capaz de apreciar as manifestações visuais recorrendo à observação de pinturas, desenhos, esculturas, fotografias e vídeos, expondo a sua opinião de forma crítica.

No Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro possibilita-se a realização de atividades de criação e recriação de situações imaginárias e de experiências do quotidiano, de forma individual ou em grupo, proporcionando a capacidade de imaginação/invenção e representação de personagens, concretizando-as de inúmeras formas. Realça-se a importância da observação de espetáculos teatrais de forma a que cada criança verbalize a sua apreciação crítica.

O Subdomínio da Música prende-se com as oportunidades facultadas às crianças para que escutem, identifiquem e descrevam sons e classifiquem-nos quanto ao ritmo, à melodia, à dinâmica, ao timbre e à forma. Interpretem intencionalidade expressiva-

musical os cantos rítmicos, os jogos prosódicos e canções. Assim como, estejam aptos a improvisar músicas a partir de diferentes estímulos e intenções, como também valorizem a música referente à sua identidade social e cultural.

Em relação ao Subdomínio da Dança, revela-se fulcral o desenvolvimento do sentido de rítmico e da relação entre o corpo e o espaço, como também saibam expressar por meio da dança as suas emoções e sentimentos perante as situações ocorridas. Tal como reflitam sobre os movimentos rítmicos e coreografias experienciadas e apreciem vários tipos de manifestações coreográficas.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pertencente à Área da Expressão e Comunicação, compreende-se que as competências comunicativas são estruturadas conforme os contactos, interações e experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos. Uma vez que estas competências são de carácter transversal e essenciais para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, torna-se fundamental que seja estimulada por parte das restantes áreas de conteúdo possibilitando, assim, a compreensão de mensagens orais e uma comunicação oral eficaz em todos os contextos em que a criança se encontra inserida. No que concerne à Abordagem à Escrita, as crianças devem estar capazes de identificar as funcionalidades da leitura e da escrita e saber utilizá-las, assim como, acionar ambas as competências quer de escrita, quer de leitura nas atividades, nas rotinas e nas interações estabelecidas.

O Domínio da Matemática, pretende proporcionar o desenvolvimento de noções matemáticas, como identificar quantidades através de diferentes formas, resolver problemas do quotidiano, com pequenas quantidades, recorrendo à adição e à subtração.

Por fim a Área do Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). Nesta área pretende-se alargar a compreensão e a relação com o Mundo, através da introdução à metodologia científica, a abordagem experimental às ciências e o mundo tecnológico e recurso às tecnologias.

Em suma, realça-se o carácter aglutinador das aprendizagens nas OCEPE, como documento orientador de toda a prática pedagógica dos/as educadores/as, contudo estas dispõem da possibilidade de gerir flexivelmente o currículo, assim como o ambiente educativo mediante as características específicas de cada criança e do grupo de crianças bem como do seu contexto educativo.

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

Este ponto tem como propósito a apresentação detalhada, presente na legislação, relativamente ao Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, definindo quais as especificidades existentes nos papéis profissionais desempenhados por ambos os profissionais.

Nesta linha de pensamento, surge a regulamentação do desempenho da profissão dos educadores de infância e dos professores do 1.º CEB, que se regem pelo *Decreto-Lei n.º 240/2001*, de 30 de agosto, que veio admitir o *Perfil Geral de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, assim como pelo *Decreto-Lei n.º 241/2001*, de 30 de agosto, definindo os *Perfis Específicos de Desempenho Profissional dos Educadores de Infância e dos Professores do 1.º CEB*.

A análise comparativa de Loureiro (2013) sobre o *Perfil Específico dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico* presentes no Quadro 1 clarifica em grande medida as diferenças entre ambos os perfis profissionais.

#### Quadro 1

*Análise Comparativa entre: Perfil Específico do/a Educador/a de Infância e dos Professores do Ensino Básico*

Categorias	Perfil específico dos educadores de infância	Perfil específico dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico
I - Perfil	Aprovado em diploma próprio, tem por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem do presente perfil. A formação do educador capacita para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos.	O perfil de desempenho do professor é aprovado em diploma próprio, tendo em conta as especificações constantes do presente diploma, dando-lhe apenas a capacidade para lecionar neste ciclo, de acordo com a sua formação académica.
II – Conceção e desenvolvimento do currículo	O educador cria e desenvolve o currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares.	O professor do 1.º ciclo desenvolve o currículo, tendo em conta um contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam.
III – Integração do currículo	O educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.	O professor do 1.º ciclo promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo, trabalhando as áreas de Língua portuguesa; Matemática e Ciências sociais e da natureza.

*Nota:* Retirado de Loureiro, 2013, pp. 44-45.

Tal como é do conhecimento comum tanto o Educador de Infância como o Professor do 1.º CEB desempenham profissões distintas, no entanto, encontram-se características semelhantes em ambos os perfis, assim como o papel impactante destes profissionais na vida das crianças.

Ao analisarmos o Quadro 1 de Loureiro (2013), constatamos que no 1.º tópico, Perfil, tanto o Educador como o Professor possuem um diploma de formação próprio, contudo as faixas etárias das crianças diferenciam-se. Relativamente ao 2.º tópico, Concessão e Desenvolvimento do Currículo, o educador de infância tem a possibilidade de gerir e construir o seu currículo com base no documento orientador das OCEPE. Ao contrário, o professor do 1.º CEB rege-se curricularmente tendo por base o Currículo Nacional e as suas componentes curriculares. Quanto à Integração do Currículo, o educador foca a sua ação pedagógica nas áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Expressão e Comunicação e de Conhecimento do Mundo, em contrapartida o professor do 1.º CEB foca-se nas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio.

Com base na *Lei-Quadro n.º 5/97*, de 10 de fevereiro, mais concretamente no 2.º artigo, compete à EPE, através dos educadores de infância, a promoção e o desenvolvimento da educação durante a vida da criança abrangendo a importância da inclusão da família em todo o processo de aprendizagem.

Assim sendo, as principais funções do educador na EPE dizem respeito à promoção de um ambiente educativo estável e diversificado, promotor de aprendizagens múltiplas em parceria com a família e outros intervenientes no processo educativo. A organização quer do espaço quer da seleção do material e das atividades pedagógicas devem proporcionar momentos de descoberta, bem como, a interligação de aspetos do mundo envolvente (Loureiro, 2013).

Neste seguimento, e de acordo com os objetivos da EPE traçados na *Lei-Quadro n.º 5/97*, de 10 de fevereiro, considera-se que o/a educador/a deverá proporcionar o desenvolvimento pessoal e social da criança através das suas experiências vividas, facultar a inclusão das crianças em vários grupos sociais independentemente da sua

cultura e etnia, apoiar a igualdade de oportunidade ao acesso à educação e ao sucesso das aprendizagens, incentivar o desenvolvimento global da criança, potencializar a comunicação e a expressão, recorrendo a vários tipos de linguagens, estimular a curiosidade e o pensamento crítico, facultar condições de bem-estar e segurança, atuar na identificação precoce/despiste de possíveis inaptações realizando-se à *posteriori* o devido encaminhamento da criança e, por fim, fomentar a participação ativa das famílias e encarregados de educação no processo educativo das crianças, assim como da comunidade envolvente.

A ação pedagógica do/a educador/a deve assim centrar-se no desenvolvimento das diversas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE, supramencionadas e descritas no tópico anterior deste Relatório.

Quanto aos objetivos do EB a serem observados pelo professor do 1.º CEB, descritos na LBSE, *Lei n.º 46/86*, de 14 de outubro, no artigo n.º 7, possibilitam: garantir a formação geral de todos os portugueses, propiciar a interligação do saber, entre a teoria, a prática, a cultura escolar e do quotidiano, promover o desenvolvimento físico e motor valorizando as atividades físicas e artísticas, assegurar a aprendizagem de uma língua estrangeira, consciencializar acerca do humanismo universal, solidariedade e cooperação internacional, reconhecer o valor do património cultural, da história e da língua portuguesa, desenvolver a cooperação e a maturidade cívica e sócio-afetiva, promover a autonomia, formando cidadão responsáveis e intervenientes na comunidade, garantir que as dificuldades educativas específicas sejam respondidas, conferir o gosto em aprender sistematicamente, envolver as famílias em todo o processo de ensino e aprendizagem e por último gerar condições adequadas de forma a garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

Neste contexto, a aplicabilidade destes objetivos desenvolvem-se nas várias áreas curriculares, mais precisamente no Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras.

Torna-se importante salientar a existência de um propósito comum, no papel do educador na EPE e, do professor no 1.º CEB a inclusão da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças/alunos. Assim, estes docentes devem privilegiar a articulação entre a comunidade educativa formal e as famílias, de modo a dar uma resposta adequada às necessidades, e interesses dizemos nós, que cada criança/aluno poderá apresentar (Loureiro, 2013).

Em virtude da comparação acima efetuada, posso afirmar que tanto o educador de infância como o professor do 1.º CEB desempenham um papel imprescindível e fundamental na vida e no processo de ensino e aprendizagem das crianças/alunos, fomentando o crescimento e a formação desde o momento da sua entrada no sistema educativo.

### **1.3 O Primeiro Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º CEB representa-se como um marco importante no processo de aprendizagem do aluno, assim como de todo o seu percurso académico. Uma vez que, os alunos aprendem novos conceitos, exploram as áreas de conteúdo de forma detalhada e iniciam o processo de leitura e escrita, assim como aprendem a calcular mentalmente.

Para alcançar a aprendizagem pretendida neste ciclo de aprendizagem é necessário um programa cuja aprendizagem deverá ser intencional e organizativa (Roldão, 2008). Assim, o planeamento das atividades pedagógicas a desenvolver no âmbito do 1.º CEB deverá ter por base o currículo nacional, assim como as Aprendizagens Essenciais (AE) adequadas a cada ano de escolaridade. Nesta perspetiva, reconhece-se que o currículo é considerado um instrumento capaz de delinear um itinerário, a fim de atingir as aprendizagens esperadas para cada ano de escolaridade.

#### **1.3.1 Aprendizagens Essenciais<sup>1</sup>**

As planificações, a avaliação do ensino e da aprendizagem, bem como o alcance das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assentam nos documentos de organização curricular AE.

Considera-se que as AE são o suporte e a estrutura das aprendizagens de todos os alunos, em articulação com o PASEO as AE são um referencial para a avaliação externa. Estas manifestam-se através do conhecimento, da capacidades e da atitude ao longo do processo curricular. Sendo o conceito de conhecimento relacionado com os conteúdos que cada aluno deverá saber, o conceito de capacidade relaciona-se com os processos cognitivos ativados para a aquisição de conhecimentos e, a atitude refere-se à aplicabilidade dos conceitos/conteúdos adquiridos. Estes 3 conceitos serão replicados

---

<sup>1</sup> As informações referenciadas neste ponto foram recolhidas na página *online* da Direção-Geral da Educação, em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

durante toda a escolaridade obrigatória, variando apenas os conteúdos conforme o ano que os alunos frequentam.

A organização das AE no 1.º CEB encontram-se divididas pelas componentes do currículo, nomeadamente o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, e Música), Cidadania e Desenvolvimento, Educação Física e Inglês (referentes ao 3.º e 4.º ano de escolaridade).

Neste Relatório serão explanadas apenas os objetivos a desenvolver nas componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, uma vez que estas componentes foram alvo das minhas práticas pedagógicas em contexto de estágio.

Na componente curricular de Português, durante o 1.º CEB, pretende-se que os alunos sejam capazes de desenvolver: competências orais, relativamente à compreensão e expressão, competências de leitura propiciando a compreensão leitora de textos, educação literária, através do contacto direto com textos literários orais e escritos ou por meio da representação do que foi escutado, a competência de escrita, por meio da redação de textos com o aumento progressivo da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita e, por fim, desenvolvam a consciência linguística e metalinguística .

No que diz respeito à componente de Matemática, são definidos um conjunto de objetivos gerais que deverão ser cumpridos no final deste ciclo, sendo estes: o desenvolvimento predisposição positiva na aquisição de conteúdos matemáticos, a compreensão e utilização de forma fluente de conceitos procedimentos e métodos matemáticos como números, álgebra, dados e probabilidades, geometria e medida, a capacidade de resolução de problemas, recorrendo aos conteúdos matemáticos, o fomento da capacidade de implementar o raciocínio matemático, o desenvolvimento do pensamento computacional, da capacidade de comunicar matematicamente de forma a partilhar ideias e da capacidade de efetuar representações múltiplas, recorrendo ao raciocínio.

No Estudo do Meio ao longo do 1.º CEB o aluno deverá ser capaz de adquirir o conhecimento de si próprio, desenvolver a sua autoestima e autoconfiança, valorizar a sua identidade, o seu território e a sua cultura, reconhecer os elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio onde se encontra inserido, identificar e conhecer factos históricos pessoais, familiares, nacionais e locais, empregar processos científicos simples na execução de atividades experimentais, identificar o contributo da ciência e do progresso da tecnologia, desenvolver atitude e valores essenciais à participação cívica de forma

responsável e crítica, manipular as Tecnologias de Informação e Comunicação e expressar de forma eficaz as suas ideias, com recurso às diversas formas de linguagens.

### **1.3.2 O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O PASEO foi homologado pelo *Despacho n.º 6478/2017*, de 26 de julho, e consiste num documento de referência de medidas a adotar pelos intervenientes educativos e organismos responsáveis pelas políticas educativas. Este caracteriza-se como sendo o pilar de orientação para todas as escolas e ofertas educativas de carácter obrigatório, relativamente ao currículo, ao planeamento e à avaliação interna e externa, quer do ensino quer da aprendizagem.

Contempla princípios orientadores que proporcionam a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas curriculares. Sendo estes princípios de: Base Humanista, Saber, Inclusão, Aprendizagem, Coerência e Flexibilidade, Adaptabilidade e Ousadia, Sustentabilidade e Estabilidade.

Concebe-se que a visão do PASEO elenca características que os alunos devem possuir enquanto futuros cidadãos, após a escolaridade obrigatória.

Sendo os valores imprescindíveis à vida em sociedade, estes segundo o PASEO devem desenvolver-se ao longo da formação escolar para que estejam completamente adquiridos aquando da saída da escolaridade obrigatória, sendo fundamentalmente: a Responsabilidade e Integridade, a Excelência e a Exigência, a Curiosidade, Reflexão e Inovação, a Cidadania e Participação e por último a Liberdade.

No PASEO são também descritas as áreas de competência, no entanto, importa referir que estas não dispõem de uma ordem hierárquica, nem correspondem diretamente a uma área curricular, sendo que “prossupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” (Ministério da Educação, 2017, p.19). Sendo estas áreas de competências as seguintes: a Linguagem e Textos, a Informação e Comunicação, o Raciocínio e Resolução de Problemas, o Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, o Relacionamento Interpessoal, o Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, o Bem-estar, Saúde e Ambiente, a Sensibilidade Estética e Artística, o Saber Científico, Técnico e Tecnológico, e por fim a Consciência e o Domínio do Corpo.

Assim, este é um documento que se constitui como referência para a organização de todo o sistema educativo português assumindo-se como necessário para a adoção de estratégias que propulsionem a aquisição e consolidação de conhecimentos e competências previstas no PASEO.

### **1.3.3 O Professor como Gestor e Líder do Currículo**

Lopes (2003), afirma que a autonomia das escolas portuguesas envolve a descentralização da gestão curricular. Para que esta ocorra, torna-se imprescindível que a escola seja a principal interveniente neste processo, refletindo sobre profundas alterações nas práticas dos professores. Estas mudanças, por sua vez permitirão também aos alunos autonomia na gestão das suas aprendizagens.

Com esta nova gestão curricular o professor do 1.º CEB assumiu o papel de maior protagonismo e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, isto é, os professores detêm maior flexibilidade na gestão do currículo em contexto de sala de aula, não se limitando às ordens emanadas pelo diretor da escola (Ferreira, 2001).

Nesta perspetiva Bento e Ribeiro (2013) refere que a gestão é “um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente” (p.19). Tendo por base a perspetiva supramencionada, é possível afirmar que o professor gestor do currículo deve ser capaz de desenvolver planos estratégicos e operacionais mais eficazes, de modo a alcançar os objetivos delineados. Cabe a este não só a execução destes planos, mas também orientá-los.

O professor, como cogestor do currículo, desempenha um papel crucial no enriquecimento de um ensino e aprendizagem de qualidade e de sucesso para todos. Para tal, revela-se importante adotar uma atitude reflexiva e consciente sobre as suas opções pedagógicas.

De acordo com Cosme e Trindade citados em Cohen e Fradique (2018), o professor deverá ter em consideração na sua prática pedagógica os seguintes processos:

- (1) Processo de diferenciação pedagógica com destaque nas características cognitivas dos alunos de modo a potencializar as suas aprendizagens;
- (2) Processo de educação com grau de complexidade elevado, valorizando de igual forma os objetos do saber e as suas respetivas potencialidades. Assim, será possível criar condições para que os alunos desenvolvam determinadas competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

- (3) Processo de valorização dos saberes escolares, onde os professores assumem a responsabilidade estratégica pela realização de projetos curriculares e a responsabilidade pedagógica pela criação de condições educativas propícias à construção de aprendizagens significativas. (p.64)

A autonomia atribuída ao professor confere-lhe, ainda, o dever de analisar as necessidades dos seus alunos, por meio de uma sistemática recolha e análise de dados referentes às suas famílias, à escola, ao meio envolvente e da sua situação. Compete-lhe, também, a definição de objetivos, a seleção e inclusão de conteúdos, a identificação de estratégias de ensino, o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, a escolha dos recursos materiais didáticos, a orientação dos alunos e definição de critérios de avaliação (Cohen & Fradique, 2018).

Com efeito, o progresso dos sistemas educativos, característicos dos dias de hoje, concedem aos professores e à escola maior poder de deliberação e maior responsabilidade na gestão educativa e curricular. Este poder implica que os docentes reforcem as suas competências de gestão. Neste sentido, Roldão (1999), define as seguintes competências necessárias:

- (1) Analisar e diagnosticar as condições de aprendizagem dos alunos;
- (2) Analisar criticamente e fundamentadamente opções de acordo com os conteúdos de aprendizagem curricular, ao nível nacional e global e ao nível individual e de cada contexto escolar;
- (3) Visionar os fins da educação escolar relativamente às dinâmicas sociais;
- (4) Definir objetivos prioritários e operacionalizar a sua execução;
- (5) Tomar decisões assertivas quanto à seleção de conteúdos curriculares;
- (6) Adotar metodologias de ensino adequadas à aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos;
- (7) Planear e organizar atividades e metodologias de forma apropriada;
- (8) Gerir o tempo e o espaço, de forma individual e colaborativa;
- (9) Prever o progresso da sua prática com rigor e flexibilidade;
- (10) Avaliar os efeitos das decisões tomadas;
- (11) Ajustar e adequar o processo e os conteúdos a explicar;
- (12) Atuar em colaboração com os seus pares nas decisões e práticas curriculares. (pp.82-83)

Desta forma, serão estabelecidas as condições necessárias que permitirão o desenvolvimento dos alunos e das respectivas competências imprescindíveis, como também aprendizagens significativas.

York-Barr e Duke citados em Flores (2016), salientam a abrangência da expressão de liderança do professor, definindo-a como:

um processo através do qual os professores, individualmente ou coletivamente, influenciam os seus colegas, diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem com a finalidade de melhorar as aprendizagens e resultados dos alunos. (p. 32)

A liderança docente e a sua dimensão formal têm sido alvo de estudo. Este estudo, estende-se aos papéis desempenhados, à responsabilidade e às estruturas hierárquicas da escola. Porém, a liderança dos professores, recentemente, tem englobado as dimensões formal e informal que potencia os professores enquanto líderes da aprendizagem no contexto de sala de aula, na inovação da prática pedagógica e na construção do conhecimento profissional (Flores, 2016).

Neste sentido, Danielson (2006) citado em Antunes e Silva (2015) refere que a liderança dos professores envolve um conjunto de competências com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos alunos, quer em contexto de sala de aula, quer na escola ou no exterior. Assim, os professores líderes detêm a capacidade de mobilizar e energizar a comunidade educativa, apresentando melhorias na escola. Este, consegue ainda envolver-se e motivar os colegas e os agentes educativos, fazendo-os assumir responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem.

No que concerne ao papel das lideranças nas escolas Oliveira e Oliveira (2021), salientam que estas são consideradas espaços de interações de comunicação e aprendizagens. Por este motivo, torna-se essencial que as lideranças de topo forneçam condições de trabalho propícias ao questionamento e reflexão das práticas com o intuito de ajudarem a desenvolver um clima e uma cultura que potencialize a aprendizagem e a melhoria constante, permitindo aos professores novas oportunidades de aprender colaborativamente.

Correlacionado a este conceito de liderança, emerge também o conceito de gestão. Apesar de distintos são considerados indissociáveis, uma vez que a liderança assume um papel fulcral no reconhecimento da natureza humana e coordenar os indivíduos. Assim, Matos e Grave (2018) mencionam inúmeras diferenças entre um líder e um gestor, como podemos verificar na Figura 1, na página 19.

**Figura 1***Diferenças entre um gestor e um líder*

Gestores	Líderes
Administra	Inova
Cópia	Original
Mantém	Desenvolve
Dá prioridade a sistemas e estruturas	Dá prioridade a pessoas
Depende de controlo	Inspira confiança
Visão a curto prazo	Perspetiva o futuro
Pergunta como e quando	Pergunta o que e por quê
Vive com os olhos voltados para o possível	Vive com os olhos no horizonte
Imita	Inventa
Aceita o status quo	Aceita o desafio
É o bom soldado clássico	É o seu próprio comandante

*Nota:* Retirado de: *Lideranças e Inovação em Contextos Educativos* (p.15), de B. Matos e L. Grave (2018), Universidade Aberta.

Face ao exposto, posso afirmar que um gestor e um líder apresentam papéis distintos, no entanto, podem ser desempenhados pela mesma pessoa. Bento (2010) citado em Matos e Grave (2018), afirma que “um bom gestor faz as coisas bem, enquanto que um bom líder faz as coisas certas” (p. 15).

## 1.4 Intencionalidade Educativa

### 1.4.1 Aprendizagem Ativa e Significativa

Na visão de Piaget, o conhecimento está fortemente associado às ações e operações realizadas por um indivíduo. Assim, o processo de desenvolvimento do conhecimento inicia-se através de ações simples como puxar e empurrar, pertencentes ao sistema sensório-motor, e das operações complexas e mentais como ordenar e estabelecer correspondência entre objetos, números e letras. Nesta perspetiva, Piaget ressalva que o conhecimento não se principia nos objetos nem no indivíduo, mas sim nas relações estabelecidas entre o indivíduo, neste caso a criança, e os objetos do meio onde está inserido (Hohmann et al., 1984).

Com efeito, o progresso dos processos mentais de uma criança, baseia-se nas suas vivências e experiências diretas com o mundo na interpretação de dados e informações

recolhidas. Neste sentido, torna-se fundamental envolver as crianças em atividades que lhes sejam significativas e que despertem o seu interesse, de modo que esta se sinta integralmente envolvida e capaz de antecipar e solucionar adversidades ou problemas.

O termo *aprendizagem ativa* remete-nos para um modelo de aprendizagem desenvolvida pelo próprio indivíduo que aprende, sendo este o protagonista do seu progresso. Contrariamente ao panorama tradicional em que a aprendizagem decorre de uma transmissão sucessiva (Hohmann et al., 1984).

Neste sentido, a adoção de uma aprendizagem ativa, fornece à criança a oportunidade de usufruir e aplicar a sua criatividade na criação de novas teorias acerca da realidade e possibilita a aplicação da invenção em novas combinações (Hohmann et al., 1984).

De forma a garantir a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem é imprescindível incluí-las no planeamento, na tomada de decisões, no levantamento e discussão de ideias (com os colegas e com os adultos) de forma a que as mesmas se tornem hábeis na exposição de ideias (Kinney, L., & Wharton, P., 2009).

Efetivamente, compreende-se que a adoção de uma aprendizagem ativa efetua uma rutura com a/o aprendizagem/ensino tradicional e transmissiva/o, como supramencionado, à semelhança das pedagogias participativas. Nestas, o papel da criança envolve a coparticipação no planeamento educativo, sustentada pelas suas preferências e motivações. No que se refere ao papel do educador, este foca-se na organização do ambiente educativo, na observação e escuta atenta das crianças com o objetivo de as entender e responder pedagogicamente de forma apropriada (Formosinho & Formosinho, 2013).

De forma a que a criança possa realizar aprendizagens significativas o educador deve, assim, proporcionar momentos de interação e prolongamento das áreas de conteúdo educativo, através da realização de atividades/projetos de aprendizagem que decorram dos interesses e vivências das crianças (Formosinho & Formosinho, 2013).

### **1.4.2 Aprendizagem Cooperativa**

Aprender cooperativamente não se cinge a um mero trabalho de grupo tradicional, onde é sobretudo privilegiada a interação entre crianças. No trabalho cooperativo, o desempenho e o contributo de cada elemento do grupo no desenvolvimento da atividade delineada, é fulcral para a concretização da mesma (Lopes & Silva, 2008).

Nesta senda, torna-se imprescindível reconhecer a aprendizagem cooperativa como uma metodologia que privilegia a interajuda das/dos crianças/alunos no processo de aprendizagem, por meio de uma parceria entre estes e estes com o docente. Tem, assim como objetivo um maior alcance de conhecimentos sobre uma temática em estudo (Lopes & Silva, 2009).

Por outras palavras, reconhece-se que cooperar é intervir em conjunto, com a mesma orientação no trabalho desenvolvido de forma a alcançar metas grupais. É também uma atuação em grupo de forma estruturada tanto na/no atividade/trabalho de aprendizagem, como nas relações sociais com objetivos comuns. Esta aprendizagem cooperativa compreende um conjunto de métodos de aprendizagem diretos (técnicas) e conceptuais (macroestratégias), que permitem organizar e orientar a aprendizagem e o ensino em contexto de sala de atividades/aula (Lopes & Silva, 2009).

Esta metodologia envolve um processo de interação e troca de papéis no desenvolvimento da aprendizagem, mediante a dinamização entre os membros de um grupo ou comunidade educativa. Esta permuta facultará à/ao criança/aluno a possibilidade de experienciar e assumir diferentes papéis e funções conforme as situações que possam ocorrer (Lopes & Silva, 2009).

A adoção deste método de realizar atividades/trabalhos promove: a interdependência positiva, a partilha de materiais, a atribuição de tarefas/funções de cada elemento do grupo por parte das/dos crianças/alunos. Facilita, ainda, a aquisição e o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais (capacidade de escutar os outros, assim como auxiliar os colegas), necessárias à execução de um dado trabalho/atividade no contexto de grupo (Lopes & Silva, 2008).

Quanto à avaliação do grupo com base nesta metodologia, depreende-se que as/os crianças/alunos autoavaliem o seu desempenho, a organização do grupo e consequentemente aumentem o sucesso do mesmo. Este processo de avaliação fomenta a capacidade de resolução de problemas, determina qual a função de cada membro do grupo, podendo ser positiva ou a melhorar, bem como desenvolve competências de análise às estratégias adotadas, analisando se estas devem se mantidas ou alteradas. Nesta linha de pensamento, o docente deve assumir um papel orientador, promovendo ambientes propícios a esta dinâmica de grupos com a gestão do tempo eficiente para a realização de uma determinada tarefa/atividade, desenvolvendo nas/os crianças/alunos a

capacidade de análise detalhada dos elementos pertencentes ao grupo, bem como às suas habilidades e ao uso adequado de competências sociais (Lopes & Silva, 2010).

Assim, destaca-se que o objetivo primordial da aprendizagem cooperativa se foca no crescimento/desenvolvimento individual de cada elemento de um dado grupo, mediante uma aprendizagem coletiva tornando-se assim indivíduos hábeis em conjunto (Lopes & Silva, 2010).

### **1.4.3 A Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva é considerada um sistema de apoio, cuja finalidade é responder às necessidades de um dado grupo de alunos/crianças, independentemente do grau de dificuldade que cada aluno/criança apresenta. Através de uma abordagem inclusiva da educação, estes usufruirão de serviços e apoio, terão a possibilidade de se integrarem e se desenvolverem em contextos sociais e de aprendizagem (Morgado, 2003).

Skrtic et al. como citados em Morgado (2003), salientam que a constituição de uma sociedade educativa inclusiva assegura que as/os crianças/alunos, com ritmos de trabalho e aprendizagem morosas, desenvolvam as suas potencialidades e estabeleçam estratégias que propiciam a sua integração na sala de atividades/aula e nas atividades desenvolvidas.

Segundo a Declaração de Salamanca e o seu princípio fundamental, todas as crianças têm o direito à educação e devem aprender juntas, independentemente das suas características, condições físicas, sociais, linguísticas e dificuldades que apresentam. As escolas/instituições educativas inclusivas, devem assim identificar e responder às necessidades que as crianças apresentam, adaptando-se aos inúmeros modos de aprendizagem de forma a alcançar um bom nível de educação para todos. O alcance deste bom nível tem por base, por exemplo, uma adaptação dos currículos, uma organização flexível e definição de estratégias pedagógicas, uma adaptação dos recursos a utilizar, assim como, o estabelecimento de um trabalho cooperativo com toda a comunidade educativa (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva pressupõe, também, que a heterogeneidade do grupo, não seja considerada um problema, mas sim um desafio colocado ao profissional de educação, proporcionando, conseqüentemente, alterações nas suas práticas pedagógicas, políticas, bem como na mentalidade da comunidade educativa (Sanchez et al., 2006).

Nesta perspetiva, torna-se crucial que a escola adote os seguintes princípios orientadores: ter em conta todos as/os crianças/alunos, impulsionar a cooperação entre docentes, ter em consideração os dispareos graus e estilos de aprendizagem das/os crianças/alunos, como também apoiar e dirigir os dissemelhantes interesses, motivações, capacidades e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem de todos/as os/as alunos/crianças (Morgado, 2003).

Preconiza-se, desta forma, que a escola crie ambientes propícios à aprendizagem de toda a comunidade educativa. Para atingir tal finalidade, torna-se necessário recorrer a apoios e serviços qualificados, a currículos adaptados às necessidades das/os crianças/alunos, a definição de estratégias pedagógicas, a escolha de recursos pertinentes e adequados, assim como a coadjuvação entre a comunidade educativa e a comunidade docente (Silva, 2016).

Importa ressaltar que, o estabelecimento de relações por meio do contacto com os outros e com novas experiências é imprescindível para qualquer indivíduo, no entanto, revela-se primordial para os indivíduos que apresentam dificuldades, uma vez que, lhes permite construir a sua própria identidade (Silva, 2016).

No que diz respeito ao enquadramento legislativo da inclusão em Portugal, destaco o *Decreto-Lei n.º 54/2018*, de 6 de julho, mais concretamente o artigo n.º 1 e a alínea n.º 1, onde são estabelecidos os princípios e as normas que garantem a inclusão de todos os indivíduos. Estas, abrangem todo o processo de participação, quer nas aprendizagens, quer no meio em que as/os crianças/alunos se encontram inseridas/os. Torna-se importante sublinhar que este Decreto-Lei, revelou-se fundamental para o surgimento de alterações organizacionais no Sistema Educativo português.

Neste seguimento é, ainda, importante fazer referência às Medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão, que garantem “(...) a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação” (Pereira et al. 2018, p. 29). Estas medidas encontram-se estruturadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais, como é possível ver no esquema da Figura 2, na página 24.

**Figura 2**

*Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão – níveis de intervenção*



*Nota:* Retirado de Pereira et al. (2018, p.29).

A convocação destas medidas, de níveis distintos, é efetuada face ao trajeto educativo/escolar das/os crianças/alunos em conformidade com as suas necessidades educativas. Desta forma, a identificação das medidas adequadas a implementar é efetuada perante um sistema de avaliações sucessivas, realizadas pelos docentes. A decisão de aplicação das mesmas, segundo Pereira et al. (2018) compete a uma equipa multidisciplinar.

Os normativos inerentes ao currículo dos Ensino Básico e Secundário, assim como, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), apresentam uma natureza inclusiva e constituem-se como impulsionadores e alicerces de mudança ao nível da organização do processo educativo. No que se refere ao PASEO, este tem por base o desenvolvimento holístico dos indivíduos, com especial abordagem nas “dimensões do saber, do saber fazer e do saber estar, com enfoque na exigência, mas também na atenção à diversidade, e consequentemente na equidade” (Pereira et al., 2018, p. 11).

A Educação Inclusiva deve, assim, colocar em prática a diferenciação pedagógica e uma gestão pedagógica contínua, focando-se não só na criança, como também no grupo onde esta se insere (Rodrigues, 2001).

#### **1.4.4 A Diferenciação Pedagógica**

A Diferenciação Pedagógica consiste num processo de seleção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem. Assim sendo, cabe ao docente ajustar a ação pedagógica de forma a atingir os objetivos delineados no currículo educativo. Salienta-se que esta diferenciação deverá ser interpretada como uma filosofia, isto é, uma conceção de aprendizagem e de ensino e não apenas entendida como uma estratégia de aprendizagem/ensino. Tem por base 6 princípios que promovem o desenvolvimento de práticas diferenciadas, nomeadamente: promoção da cooperação entre docentes, definição de objetivos e atividades de aprendizagem, avaliação precisa das competências de cada criança/aluno, planeamento flexível das atividades, desenvolvimento de autonomia e da capacidade de seleção efetuada pelas/os crianças/alunos (Pettig, 2000, citado em Morgado, 2003).

Do ponto de vista de Gomes (2011), a Diferenciação Pedagógica caracteriza-se por um processo que visa a aplicação de diversos meios e métodos, tanto de ensino, como de aprendizagem. Esta diferenciação tem como objetivo incluir todas as crianças que apresentem dificuldades diferentes e aptidões, no mesmo grupo, de modo a atingirem aprendizagens significativas por meios distintos. Contudo, os objetivos serão mantidos para todo o grupo. A Diferenciação Pedagógica evidencia que as características individuais de cada criança/aluno, bem como as suas diferenças, são o foco central desta metodologia.

Assim, a implementação da Diferenciação Pedagógica, propõe que se realize uma nova conceção do processo educativo, assim como se organize a sala de acordo com as necessidades das crianças. Cabe ao educador/professor organizar o espaço e o tempo pedagógico para que a criança possa aprender, não colocando de parte o trabalho cooperativo em contexto de grande grupo, bem como entre a criança e o educador (Gomes, 2011).

Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) determina a obrigatoriedade e universalidade do Ensino Básico, com o intuito de garantir o direito de igualdade de oportunidade no acesso à educação e ao ensino e consequentemente ao seu sucesso educativo/escolar.

Desta forma, Boal (1996), como citado em Gomes (2011), afirma que o sucesso educativo é alcançado tendo em conta as características e as diferenças intrínsecas, extrínsecas, culturais e sociais de cada criança.

Neste sentido, importa elucidar o papel do docente perante o ensino diferenciado. Para favorecer o desenvolvimento considerável em todos as/os crianças/alunos, o docente deverá ter por base 3 componentes curriculares, nomeadamente: o conteúdo, o processo e o produto. Ao distinguir estes 3 elementos o docente proporciona diferentes abordagens para a aquisição, a forma como adquirem os conteúdos, bem como de que modo apresentam o que foi abordado (Tomlinson, 2008).

Reitera-se que a ação pedagógica num/a grupo/turma diferenciado/a, exige que as/os crianças/alunos participem no seu processo de ensino e aprendizagem, assim como na tomada de decisões, possibilitando deste modo um trabalho individualizado e focado nos grupos formados (Tomlinson, 2008).

#### **1.4.5 A Leitura no Processo de Ensino e Aprendizagem**

Na atualidade, a aprendizagem da leitura e da escrita são consideradas fundamentais para a integração do indivíduo na sociedade. Desde muito cedo, a criança é confrontada com a aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo um contacto e interações com as mesmas, através de diversos momentos da sua rotina diária e de várias vivências, mais precisamente, ao ouvir uma história, ao consultar uma lista de material, uma notícia, as instruções de um jogo lidas por outro, ou até mesmo ao falar sobre o que acabou de ouvir. A criança entende que o conteúdo escrito é o reflexo da linguagem oral (Sim-Sim, 2009).

A linguagem escrita envolve a capacidade de refletir acerca do que é transmitido oralmente, a mesma está relacionada com as competências cognitivas subjacentes à capacidade de ler e escrever (Sim-Sim & Santos, 2010).

Nesta linha de pensamento, Silva como citado em Sim-Sim e Santos (2010) refere que existe uma correlação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, concebendo competências fonológicas como elementos fulcrais na aquisição da leitura.

O processo de aquisição da leitura envolve uma aprendizagem explícita e formal, bem como uma aprendizagem consciente de quem lê. Dada a sua complexidade, o mesmo implica motivação, esforço e prática constante por parte do aluno e uma exposição de conteúdos por parte do professor. De forma a assegurar o sucesso no desenvolvimento da leitura propõe-se que exista organização, planeamento e sistematização da ação educativa (Sim-Sim & Santos, 2010).

Com a entrada no 1.º ano de escolaridade obrigatória, o processo de aprendizagem da escrita e da leitura é concretizado através do ensino explícito, que envolve estratégias estruturadas em etapas sequenciais (Fayol, 2013). Assim, a prática pedagógica do professor irá se fundamentar em comportamentos visíveis, facultando aos alunos exemplos concretos e explícitos.

As competências fonológicas e fonémicas, mais precisamente a capacidade de estabelecer a relação grafema-fonema constituem um fator essencial da aprendizagem da leitura. Para facilitar o seu desenvolvimento, compete aos professores recorrer a estratégias que facultem ao aluno a possibilidade de descodificar as palavras, a título de exemplo poderão ser executadas atividades de descoberta de palavras tendo por base figuras. Neste sentido, salienta-se a importância pedagógica do reforço positivo como elemento promotor da motivação para a aprendizagem da leitura e consequentemente da escrita (Lopes et al., 2014).

O processo de leitura inclui a fluência, a precisão e a descodificação, sendo estes considerados fatores responsáveis pela compreensão daquilo que é lido. Assim sendo, o processo de aprendizagem da leitura define-se por ser complexo e deverá fazer parte da estimulação desde muito cedo na vida das crianças, incluindo a Creche, pois possibilitará uma maior aptidão quando a criança for exposta ao ensino formal da leitura e da escrita. Salienta-se, por fim, a importância de selecionar intencionalmente estratégias que facilitem esta aprendizagem e de proporcionar contextos propícios à leitura (Sim-Sim, 2009).

## **1.5 Aspetos Metodológicos**

### **1.5.1 Investigação-ação**

Do ponto de vista de Sousa (2009), o conceito de investigação-ação (I-A) inclui dois conceitos, nomeadamente a investigação que se refere à pesquisa e à procura e à ação que consiste no desempenho e atuação.

A I-A inicia-se no processo de ensino e aprendizagem, por meio de uma reflexão sobre a rotina educativa. Caracteriza-se pela complexidade e incerteza dos problemas que surgem, assim como dos dilemas educacionais. Contudo, é uma investigação efetuada por diversas áreas das ciências sociais, classifica-se deste modo, como uma investigação social (Máximo-Esteves, 2008).

Na visão de Elliot citado por Máximo-Esteves (2008), esta metodologia tem enfoque nas situações sociais, tendo como propósito tornar a ação, que nesta é desenvolvida, melhor, mediante uma investigação detalhada.

A I-A encarregasse do processo de identificação de problemas decorrentes da prática educativa/ensino e conseqüentemente à formulação de questões adequadas, relativamente à problemática em questão. A sua intervenção assenta na formulação de objetivos, na adequação de metodologias que direcionam a investigação e na determinação de modelos de avaliação utilizados fundamentalmente na análise dos resultados obtidos (Máximo-Esteves, 2008)

Neste tipo de investigação revela-se imprescindível o estabelecimento de uma conexão entre a teoria e a prática, uma vez que, a componente teórica se centra no meio de acesso ao conhecimento e a componente prática direciona-se ao objeto ou questão em estudo. Compreende-se deste modo, que esta relação entre a teoria e a prática priorize a ação sobre uma problemática em estudo, procede às alterações necessárias e posteriormente realiza avaliações com enfoque no que foi modificado, por meio da ação realizada (Máximo-Esteves, 2008).

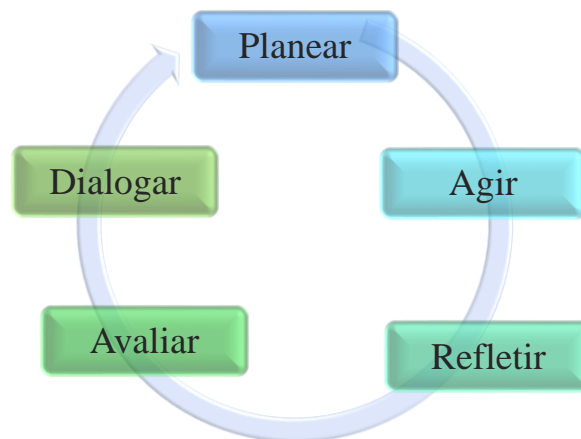
Neste seguimento, na I-A o docente assume um papel fulcral revelando-se como participante em toda a ação desencadeada e a desenvolver, assim como membro responsável pela avaliação dos resultados obtidos e, conseqüentemente, dos impactos causados pela investigação e respetiva ação pedagógica. Contudo, esta investigação irá beneficiar e apoiar não só a prática do docente, como também fornecer-lhe ferramentas necessárias para agir pedagogicamente, propiciando a reflexão acerca das problemáticas encontradas e dos novos desafios que surgirão no decorrer da sua prática (Máximo-Esteves, 2008).

Sendo o educador/professor responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem, compete-lhe planear, agir, analisar, observar e avaliar as ocorrências que advêm do ato educativo. Neste sentido, cabe-lhe, também, refletir acerca das suas próprias ações e conseqüentemente criar as suas próprias práticas e estratégias de teoria de ação (Schon, 1983, citado em Coutinho et al., 2009)

Torna-se importante salientar que a I-A dispõe de um processo dinâmico, que se traduz num plano orientado por etapas distintas (Figura 3, na página 29), sendo que cada uma destas desempenha um papel determinante.

**Figura 3**

*Etapas do processo de investigação-ação*



*Nota:* Adaptado de Fisher (2001), referido por Máximo-Esteves (2008, p.82)

A primeira fase do processo dinâmico (o planeamento) incide sobre a observação detalhada do contexto, a concretização de reflexões por parte do docente investigador, o que deve manter ou alterar, sendo, ainda, nesta fase que se formulam as questões iniciais. A segunda etapa refere-se ao agir, nesta o docente investigador coloca em prática a recolha de dados, no terreno, tendo por base a observação dos/as alunos/crianças. Ainda nesta fase, o investigador analisa as estratégias educativas/didáticas implementadas, a forma que as/os crianças/alunos aprendem, assim como faz a seleção dos conteúdos programáticos ou curriculares (Fischer,2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Relativamente ao refletir, nesta etapa o investigador parte para a reflexão a cerca de todos os dados recolhidos, por meio dos diversos instrumentos utilizados, quer na recolha quer na análise dos mesmos, sendo este um processo contínuo. No que concerne à etapa dedicada à avaliação, esta irá incidir sobre as decisões tomadas e os impactos decorrentes das mesmas no processo de aprendizagem. A última etapa do processo de I-A dedica-se ao diálogo, isto é, partilhar os resultados, assim como todo o processo da sua concretização (Máximo-Esteves, 2008).

### **1.5.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

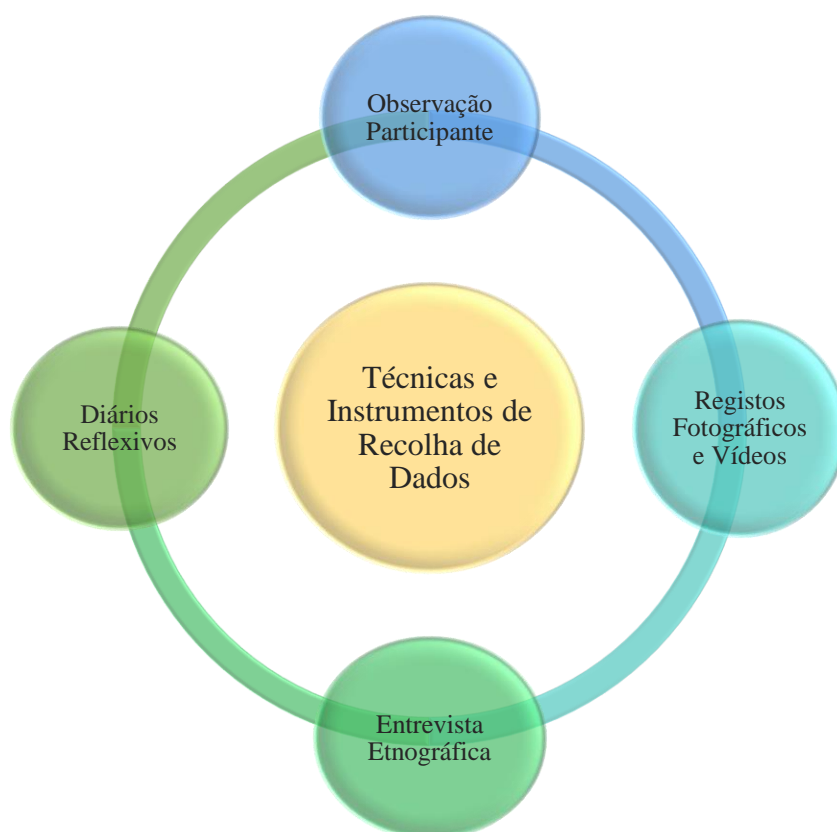
A concretização de um projeto de I-A, de carácter qualitativo, requerer um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados que auxiliem o registo das informações decorrentes da investigação (Coutinho et al., 2009), dado que “os dados

incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda” acerca do que está a ser investigado (Bogdan & Biklen,1994, p.149)

Neste sentido, tornou-se imprescindível adotar algumas técnicas e instrumentos para a recolha de dados (Figura 4), e conseqüentemente analisá-los.

#### **Figura 4**

*Técnicas e instrumentos de recolha de dados*



##### **a) Observação participante**

A técnica da observação participante possibilita ao docente investigador analisar e compreender o contexto da sua investigação de forma direta. Neste sentido, podemos aferir que o contexto se caracteriza por um aglomerado de aspetos que compõem o espaço, onde irão ser desenvolvidas as atividades, as ações e as interações de quem o constitui. Em educação, este contexto poderá ser restrito, centrando-se nas salas de aula ou nas salas de atividades, no contexto mais amplo este abrange todas as áreas da instituição educativa/escola (Máximo-Esteves, 2008).

Esta técnica permite, também, pesquisar problemas, encontrar explicações para questões que surgem e auxiliar a compreensão da ação pedagógica do docente. Permite, igualmente, realizar o registo de acontecimentos de comportamentos, atitudes e situações decorrentes de um dado contexto educativo, não alterando a realidade (Sousa, 2009).

A observação participante faculta, deste modo, ao docente investigador a possibilidade de se envolver nas atividades, que são desenvolvidas de forma a que os seus comportamentos sejam semelhantes aos dos sujeitos em estudo nesse mesmo contexto (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Fino (2008), citando Bogdan e Taylor (1975), a observação participante possibilita o visionamento direto, de diferentes interações sociais que ocorrem entre o observador e as crianças/indivíduos que se encontram no mesmo contexto onde se inserem. Desta forma, o observador recolhe os dados de forma sistemática e imediata.

Após estar definido o que será observado ou será sujeito de observação, o investigador/observador, determinará quais os instrumentos necessários para o registo dos dados recolhidos (Máximo-Esteves, 2018).

#### **b) Registos fotográficos e vídeos**

Os registos fotográficos permitem ao docente investigador elaborar um inventário do local da investigação, assim como dos objetos nele inseridos, para que futuramente sejam analisados, estudados e utilizados no processo de tratamento e análise de dados para posterior intervenção. Este instrumento de recolha de dados é eficaz e eficiente, dado ocorrer de forma rápida e sem necessidade de competências técnicas ou formativas complexas (Bogdan & Biklen, 1994), como é exemplo a utilização de um *smartfone*.

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os registos fotográficos e os vídeos possibilitam “ilustrar, demonstrar e exhibir” a rotina e a realidade educativa (p. 91).

#### **c) Entrevista etnográfica**

Na investigação qualitativa, as entrevistas assumem-se como uma estratégia fundamental para o alcance de dados descritivos, possibilitando ao docente investigador uma visão ampla e mais profunda acerca do que o sujeito pensa e de como age. Estas

entrevistas poderão decorrer em conformidade com a observação participante, constituindo-se como um complemento investigativo (Bogdan & Biklen, 1994).

A entrevista etnográfica, caracteriza-se pela sua forma de implementação, isto é, por ser efetuada sob a forma de uma conversa livre entre conhecidos, o investigador usufrui dos momentos em que o sujeito está disponível e coloca-lhe informalmente algumas questões, como se de uma conversa se tratasse. Este modelo de entrevista não dispõe de uma nota introdutória e não é previamente estruturada, cabe ao investigador encontrar situações propícias à sua realização, ou seja, à colocação de questões (Bogdan & Biklen, 1994).

Este tipo de entrevista é realizada através de conversas breves sem objetivos implícitos e garante a aquisição de informações pertinentes para a pesquisa (Vasconcelos, 2016).

#### **d) Diários reflexivos**

De acordo com Máximo-Esteves (2008), os diários de bordo são instrumentos metodológicos fulcrais no campo da educação, assim como na I-A, devido à sua “(...) riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva” (p. 89).

Esta técnica de registo de dados observados e recolhidos é utilizada no local onde a investigação decorre e tem como objetivo o registo prévio das notas fruto da observação realizada. Assim, o investigador aponta e regista cuidadosamente sem dispersão de dados, apesar da assumida subjetividade nesta recolha, por parte do docente investigador (Vasconcelos, 2016).

Nestes diários irão constar, por exemplo, todos os registos efetuados pelo observador no decorrer do dia, de uma forma descritiva e o mais possível detalhada, assim como os acontecimentos com maior precisão. Poderão ser ainda explanados os sentimentos e as emoções do observador/investigador. Este instrumento de recolha de informação irá permanecer com o investigador ou observador, desde o início da investigação até ao seu término, permitindo a este refletir e analisar todos os dados recolhidos e sistematizados (Máximo-Esteves, 2008).

### **1.5.3 Método de análise de dados**

O método de análise de dados, centra-se na análise e interpretação dos dados recolhidos, tanto inicialmente como no decorrer da investigação. Estes dados

encontram-se quer nos diários de bordo, decorrentes da observação participante, quer nas entrevistas etnográficas realizadas e nas imagens recolhidas. Os dados incidem, assim, sobre a questão a investigar, sendo que permitirão ao investigador formular e refletir acerca das estratégias de intervenção pedagógica.

Segundo Máximo-Esteves (2008), as interpretações iniciais permitirão verificar, se as técnicas ou as estratégias e atividades utilizadas estão em sintonia com os objetivos definidos. Possibilita ainda compreender, bem como analisar, se todas as informações recolhidas até ao momento são a porção adequada ao desenvolvimento da investigação em curso ou, caso seja, necessário continuar a realizar a recolha de dados.

O autor supramencionado afirma, ainda, que nestas interpretações de cariz inicial e contínuo, efetuar-se-ão as primeiras triangulações de dados. Assim, a triangulação assume-se como “(...) um processo que confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Importa referir que a triangulação dos dados obtidos possibilita a reflexão acerca dos dados recolhidos através dos meios provenientes, permitindo ainda emitir as primeiras conclusões que serão alvo de apresentação e reflexão. Embora o processo de reflexão caracterize-se como complexo, este é fulcral para a apreensão de informações pertinentes e importantes ao desenvolvimento da investigação (Máximo-Esteves, 2008).

No que concerne às informações presentes nos diários reflexivos, estas foram alvo de uma análise reflexiva direta, isto é, foi elaborada uma análise ao conteúdo dos dados, uma vez que eram dados textuais. Esta interpretação de dados teve por base a “condensação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104), que segundo Máximo-Esteves (2008) consiste num processo “que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (p.104).

**PARTE II – AÇÃO PEDAGÓGICA**

## **Capítulo 2 – Percursos de Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas I, II e III**

### **2.1 Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-escolar**

#### **2.1.1 Contextualização do Ambiente Educativo**

A contextualização do ambiente educativo consiste num marco inicial importante na abordagem do Educador e do seu planeamento. Esta abordagem caracteriza-se por sistemática e ecológica, uma vez que se constitui como um meio propício para adequar, “de forma dinâmica, o contexto do estabelecimento educativo às características e necessidades das crianças e dos adultos, tornando-se, ainda um instrumento de análise para que o/a educador/a possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva et al., 2016, p.22). Este processo inicia-se com a recolha de informações acerca do contexto onde está inserida a instituição educativa, nomeadamente as crianças “(...) famílias, dinâmicas e recursos da escola e dinâmica e recursos do território.” (Zabalza, 2003, p. 67).

Neste sentido, irá ser efetuada, de seguida, a contextualização do ambiente educativo onde realizei a PP I, integrando aspetos característicos do meio envolvente e da instituição de educação, da sala e do grupo de crianças, assim como uma breve caracterização do meio familiar e social das mesmas.

##### **2.1.1.1 Caracterização do meio envolvente**

A caracterização do meio envolvente da instituição educativa onde decorreu a PP I consiste num processo fulcral para o reconhecimento e desenvolvimento da dinâmica desta, assim como das necessidades, comportamentos e interesses quer das crianças quer da comunidade educativa.

A freguesia de São Martinho (Figura 5, na página 36), onde se situa a instituição educativa em apreço, foi fundada em março de 1579 e, dispõe de uma área de 782 hectares. A sua denominação advém de uma capela existente na zona, sendo esta posteriormente designada como Sede Paroquial. De acordo com a informação disponibilizada pela Junta de Freguesia, esta integra dezasseis sítios dos quais: Ajuda,

Areiro, Igreja, Nazaré, Piornais, Quebradas, Pico de São Martinho, Virtudes, Amparo, Lombada, Casa Branca, Pico do Funcho, Poço Barral, Vargem, Pilar e por fim Vitória<sup>2</sup>.

### Figura 5

#### *Freguesia de São Martinho*



Nota. Retirado de: <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/>

Segundo os dados recolhidos no Instituto Nacional de Estatística (INE), relativos ao Censos de 2021 a freguesia de São Martinho contém 26 931 habitantes.

Esta freguesia encontra-se apetrechada com inúmeros serviços/recursos à disposição da população, bem como, instituições educativas, religiosas, culturais e de carácter social. Neste sentido, no Quadro 2, da página 37, encontra-se de forma sintetizada as respetivas instituições, serviços e recursos.

---

<sup>2</sup> Os dados utilizados na construção deste parágrafo estão disponíveis no seguinte link: <https://jf-saomartinho.pt/>

**Quadro 2***Instituições, serviços e recursos na zona próxima da instituição educativa O Carrocel*

<b>Instituições Culturais</b>	Casa do Povo de São Martinho Galeria de Arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco Biblioteca “Calouste Gulbenkian” Grupo Folclórico de São Martinho
<b>Estabelecimentos de Ensino e Educação</b>	<b>Cariz Privado</b> Infantário Primavera Infantário Planeta das Crianças Jardim – Escola João de Deus O Canto dos Reguilas – Creche e Jardim de Infância <b>Cariz Público</b> Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco Escola Básica com Pré-Escolar de São Martinho Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda Escola Básica com Pré-Escolar do Areiro e Lombada Escola Profissional Dr. Francisco Fernandes Escola Profissional de Hotelaria e Turismo
<b>Instituições Religiosas</b>	Igreja de São Martinho Igreja da Nossa Senhora da Nazaré Capela de Nossa Senhora da Nazaré Capela de Nossa Senhora do Pilar Capela de Nossa Senhora das Virtudes Capela de Nossa Senhora do Amparo Capela de Nossa Senhora da Vitória Capela de Nossa Senhora da Fé Capela de Nossa Senhora da Ajuda
<b>Recursos Desportivos</b>	Estádio dos Barreiros Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré Clube Naval do Funchal Clube de Amigos do Basquete Centro de Atletismo da Madeira Associações Desportivas e Recreativas
<b>Serviços Caráter Social</b>	Farmácia da Nazaré Farmácia de São Martinho Banco Santander Totta Posto de Correios CTT Centro de Saúde da Nazaré Sede dos Escuteiros Regime de Guarnição N.º 3 Centro de Apoio aos Doentes de Alzheimer Associação Reinventa

A freguesia dispõe, assim, de uma multiplicidade de serviços e locais de interesse, que se atestam como uma vantagem no planeamento/execução de atividades pedagógicas articuladas entre a comunidade escolar e o meio onde esta se insere. Contudo, dada a situação pandémica resultante da Covid-19, não foi possível realizar atividades neste contexto envolvente da instituição de educação *O Carrocel*.

### **2.1.1.2 Caracterização da instituição de educação O Carrocel**

A organização da instituição constitui-se como um fator facilitador do desenvolvimento da ação pedagógica do educador de infância, assim como da aprendizagem das crianças. Neste sentido, Silva et al. (2016) afirmam que as instituições educativas, caracterizam-se como espaços propícios para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. A autora supramencionados salientam, ainda, a importância de todos os espaços da instituição, concedendo especial enfoque nos espaços comuns como: a entrada, os corredores, o refeitório e o ginásio.

*O Carrocel* (Figura 6, na página 39) faz parte da Escola do 1.º Ciclo com Pré-escolar e Creche da Nazaré, resultante da fusão da Escola do 1.º Ciclo com Pré-escolar da Nazaré com o então Infantário *O Girassol* e o Infantário *O Carrocel*, no ano letivo de 2016/2017<sup>3</sup>. Tanto o edifício principal da EB1/PE e Creche da Nazaré, como o edifício *O Carrocel* encontram-se situados no Bairro Social da Nazaré, pertencente à freguesia de São Martinho, concelho do Funchal.

---

<sup>3</sup> Os dados utilizados na construção deste parágrafo estão disponíveis no EB1/PE/C da Nazaré (2016-2020). Projeto Educativo de Escola: crescer em resiliência, liberdade e equidade.

**Figura 6***Estabelecimento Educativo O Carrocel*

*O Carrocel* é um estabelecimento de educação de cariz público, que integra a valência Creche e Pré-escolar. As crianças que frequentam este estabelecimento dispõem da oportunidade de transitar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico da EB1/PE, com Creche da Nazaré, dada a fusão referida.

A instituição encontrava-se organizada em espaços interiores e exteriores. Nos espaços interiores localizavam-se as salas de atividades da Creche e da Pré-Escolar, como também os espaços comuns a estas duas valências. Os espaços exteriores estavam especificadamente assinalados para cada uma das valências educativas. Esta organização da instituição está evidenciada de forma sistemática no Quadro 3.

**Quadro 3***Espaços Interiores e Exteriores no O Carrocel*

Espaços Interiores	Espaços Exteriores
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sala de Educadores de Infância;</li> <li>✓ Sala de cacifos de docentes e não docentes;</li> <li>✓ Sala polivalente;</li> <li>✓ Sala parque;</li> <li>✓ Três salas de atividades de Creche;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Um espaço destinado à creche com equipamentos lúdicos fixos;</li> <li>✓ Dois espaços destinados ao Pré-escolar com equipamentos lúdicos fixos;</li> <li>✓ Dois jardins.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Quatro salas de atividades de Educação Pré-Escolar;</li><li>✓ Sala de TIC/Biblioteca</li><li>✓ Duas arrecadações;</li><li>✓ Refeitório;</li><li>✓ Cozinha;</li><li>✓ Lavandaria;</li><li>✓ Duas instalações sanitárias para adultos;</li><li>✓ Duas instalações sanitárias para crianças.</li></ul>	
---	--

O Projeto Educativo de Escola (PEE) à qual o *O Carrocel* pertence, tem como título *Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade*. A escolha do tema, deste projeto, teve por base uma análise aos questionários avaliativos do PEE em vigor no quadriénio anterior, 2016/2020, assim como a observação efetuada às atitudes e ao comportamento das crianças/alunos perante os colegas, os educadores/professores e os funcionários. Sendo, ainda, um fator determinante a caracterização do contexto familiar e socioeconómico das mesmas.

O projeto anteriormente referido, visa sobretudo a formação e o desenvolvimento global da criança/aluno, a sua inserção na sociedade como cidadão autónomo, livre e solidário<sup>4</sup>.

### 2.1.1.3 Caracterização da sala

Como é sabido, a organização da sala de atividades por áreas, permite às crianças explorar o mundo de diversas formas, concebendo-lhes experiências e aprendizagens significativas. Promove, ainda, a autonomia e a cooperação das mesmas (Formosinho et al.,2011).

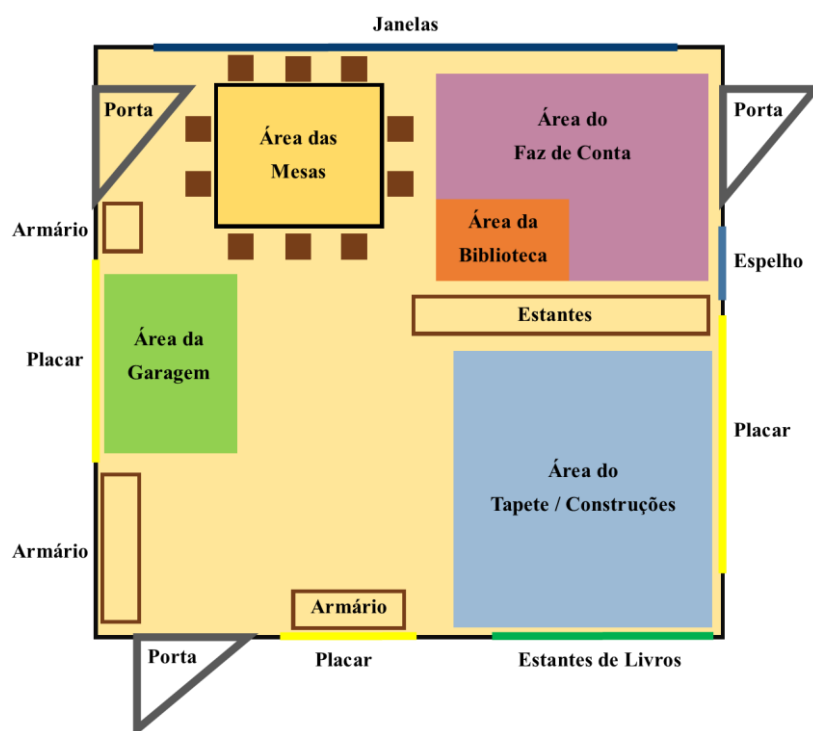
---

<sup>4</sup> Os dados utilizados na construção deste parágrafo estão disponíveis no EB1/PE/C da Nazaré (2016-2020). Projeto Educativo de Escola: crescer em resiliência, liberdade e equidade.

A PP I, decorreu na sala Branca. Esta encontrava-se organizada em quatro áreas distintas como se pode verificar na Figura 7, cada uma destas áreas desempenhava um papel fundamental na rotina educativa do grupo, pois eram nestas áreas que as crianças passavam grande parte do seu tempo na sala.

**Figura 7**

*Planta da sala Branca*



Na área do tapete, encontravam-se dois colchões e uma estante de livros. Nesta área ocorriam os momentos de grande grupo, as deliberações acerca das atividades a realizar, assim como das áreas para onde as crianças se queriam dirigir para brincar. Esta área era também o local onde eram contadas as histórias e se realizavam jogos de construção.

Relativamente à área do faz de conta, esta revelou-se a área predileta do grupo, dado que, muitas vezes, no momento de escolha das áreas o número de crianças a optarem por esta área era elevado, tendo em conta as restantes áreas, e por vezes ocorriam disputas entre as crianças para lá permanecer. Importa referir que esta área era frequentada tanto pelas crianças do género feminino, como masculino. Contudo, na minha opinião, esta dispunha de uma dimensão reduzida, o que condicionava o número de crianças que lá

podiam brincar. Na área do faz de conta havia bonecas, materiais de cozinha, uma pequena cama, uma mesa de cabeceira, uma mesa com cadeiras, um pequeno armário e um espelho.

No que concerne à área da biblioteca, esta encontrava-se inserida na área do faz de conta, tal como se pode verificar na Figura 7. A área da biblioteca disponibilizava às crianças vários livros, substituídos regularmente em conformidade com as temáticas desenvolvidas pelo grupo. Esta área dispunha, ainda, de um tapete para que a exploração das histórias acontecesse de forma cómoda.

A área da garagem dispunha de uma pista de carros e de vários carros, camiões, um comboio e motas, assim como, um tapete que apresentava na sua estampagem um circuito de automóveis. Nesta área existiam, ainda, os blocos de jogos de construção.

A sala Branca possuía, também, uma área reservada às mesas para várias atividades com capacidade de incluir dez crianças. Esta revelou-se, também, como uma das áreas mais utilizadas, uma vez que eram lá desenvolvidas a maioria das atividades de pintura, recorte, colagem, assim como alguns jogos de mesa. Importa referir que esta área privilegiava atividades decorrentes das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Na sala existiam, ainda, dois armários, sendo um destes reservado à arrumação de alguns materiais como tintas, pincéis e cola, e o outro armário destinava-se à arrumação de jogos, ao dispor e ao nível das crianças. Os jogos eram também guardados em pequenas caixas numa estante que estabelecia a divisão entre a área do tapete e a área do faz de conta.

Nas paredes da sala encontravam-se três placares, dois destes eram dedicados à exposição das produções das crianças, e o restante era reservado às informações e ao quadro de registo da alimentação, assim como à planificação mensal e semanal. A sala apresentava um aproveitamento significativo de luz natural, uma vez que havia uma parede de janelas amplas voltadas para o exterior.

A sala Branca possuía uma equipa docente, composta por duas Educadoras de Infância e uma equipa de pessoal não docente formada por duas Assistentes Operacionais de Apoio Educativo.

A rotina diária desta sala caracterizava-se como flexível. A mesma encontrava-se organizada em dois momentos distintos, o momento da manhã e o momento da tarde, como é possível constatar no Quadro 4. Em ambos os momentos eram desenvolvidas as rotinas habituais do dia a dia, as rotinas de higiene e descanso e as atividades planeadas,

estas privilegiavam tanto o espaço exterior, como o espaço interior (sala Branca e sala Polivalente).

#### Quadro 4

##### *Rotina Educativa do grupo da sala Branca*

Rotina Educativa	
Manhã	Tarde
Acolhimento, reservado a brincadeiras livres;	Rotina da higiene;
Reunião de grupo;	Lanche da tarde e seguidamente rotina da higiene;
Rotina da higiene;	Brincadeiras livres no espaço exterior;
Lanche da manhã e seguidamente rotina da higiene;	Planeamento das atividades em grande/pequeno grupo e brincadeiras/atividades nas áreas da sala;
Brincadeiras livres no espaço exterior;	Arrumação da sala;
Planeamento das atividades em grande/pequeno grupo e brincadeiras/atividades nas áreas da sala;	Saida.
Atividades de grande grupo;	
Rotina da higiene;	
Almoço e posteriormente rotina da higiene;	
Descanso.	

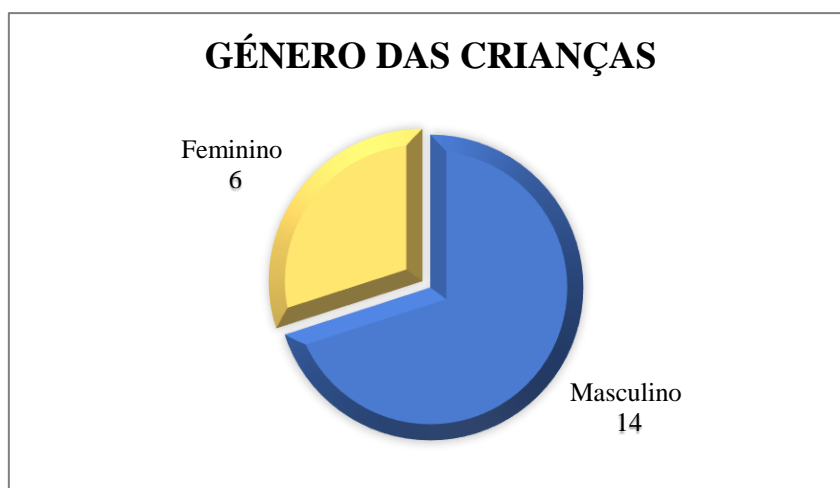
### 2.1.1.4 Caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças da sala Branca era constituído por vinte crianças, sendo seis do género feminino e catorze do género masculino (Gráfico 1), que se enquadravam na faixa etária entre os três e os cinco anos de idade.

De acordo com Cardona et al. (2021), a organização de grupos com idades distintas faculta às crianças uma pluralidade de aprendizagens, de interesses, de saberes, assim como a aprendizagem para colaborar entre si.

#### Gráfico 1

*Género das crianças do grupo da sala Branca*



Com efeito, a heterogeneidade estava patente neste grupo, dado que existiam diferentes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como características particulares, nomeadamente ao nível do interesse, da atenção, da concentração e até mesmo ao nível da permanência nas atividades. Embora o grupo apresentasse as características muito diversas, este revelava-se bastante dinâmico, curioso e recetivo a novas atividades, experiências e conhecimentos. Neste grupo, existia uma criança que usufruía de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Por vezes, algumas crianças apresentavam comportamentos desajustados à harmonia do grupo, prejudicando a atenção e a concentração dos restantes elementos do grupo.

As crianças da sala Branca demonstravam prazer nos momentos de grande grupo, assim como na partilha de ideias. Eram capazes de tomar decisões e expor as suas opiniões, com criatividade e espírito crítico.

O grupo evidenciava satisfação ao realizar atividades de artes visuais (pintura, desenho, colagem e modelagem), em jogos lúdicos e atividades no espaço exterior. Na sua maioria as crianças, apresentavam boa destreza na manipulação de materiais, de jogos de encaixe, *puzzles* e legos, sendo que um número reduzido de crianças revelavam dificuldades na apreensão do lápis e manuseamento da tesoura (motricidade fina).

O grupo todo usufruía de Atividades de Complemento Educativo (ACE), sendo estas Música, Educação Física e Inglês, cada uma destas era orientada por um docente da respetiva área disciplinar em coadjuvação com a minha educadora cooperante.

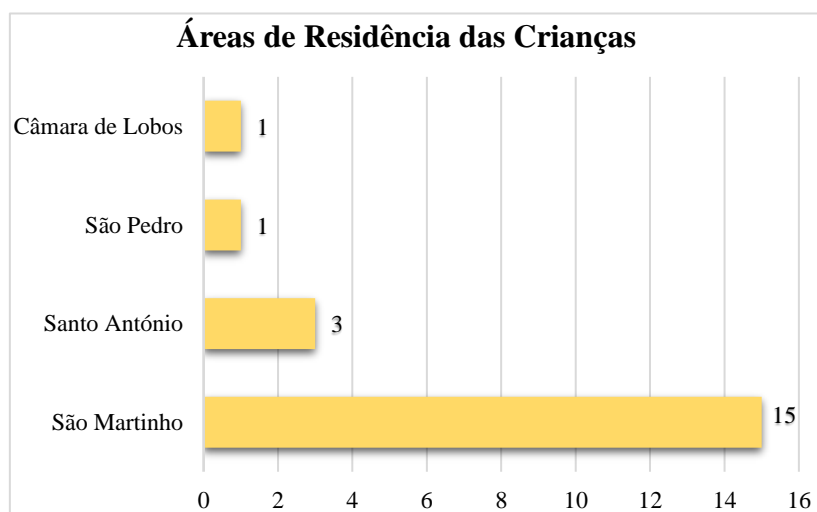
### 2.1.1.5 Caracterização do meio familiar e social

Revelou-se fundamental recolher e analisar os dados relativos ao contexto familiar e social das crianças da sala Branca, nomeadamente para as conhecer melhor. Esta análise incidiu sobre a área de residência, a composição do agregado familiar, as habilitações académicas dos pais, assim como as suas respetivas ocupações profissionais.

A partir dos dados recolhidos podemos constatar que, as crianças eram maioritariamente provenientes do concelho do Funchal, com maior incidência na freguesia de São Martinho (15 crianças), havendo apenas cinco crianças residentes em outras cidades e ou freguesias (Gráfico 2).

#### Gráfico 2

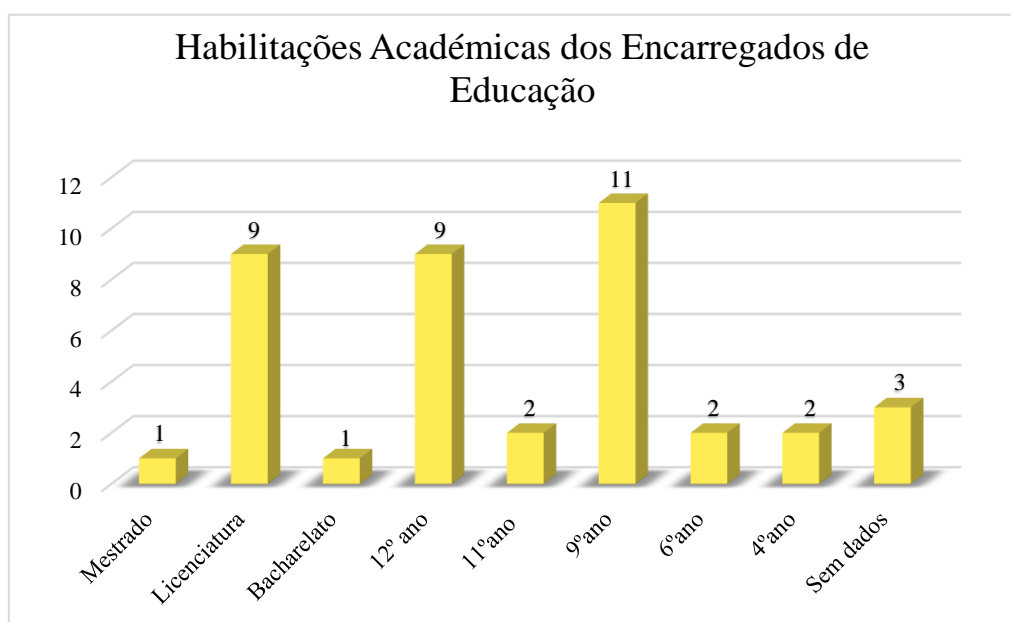
*Área de residência das crianças da sala Branca*



No que concerne às habilitações académicas dos pais das crianças do grupo, tendo por base a análise do Gráfico 3, podemos verificar que os encarregados de educação na sua generalidade possuíam qualificações médias/altas a nível escolar; onze possuíam o 9.º ano de escolaridade, nove concluíram o ensino secundário e onze possuíam o 9.º ano de escolaridade, nove concluíram o ensino secundário e onze concluíram os estudos a nível do ensino superior. Um número reduzido possuía um nível de escolaridade baixa (6.º e 4.º ano), existindo, ainda, falta de dados por parte de três encarregados de educação.

### Gráfico 3

*Habilitações académicas dos encarregados de educação*

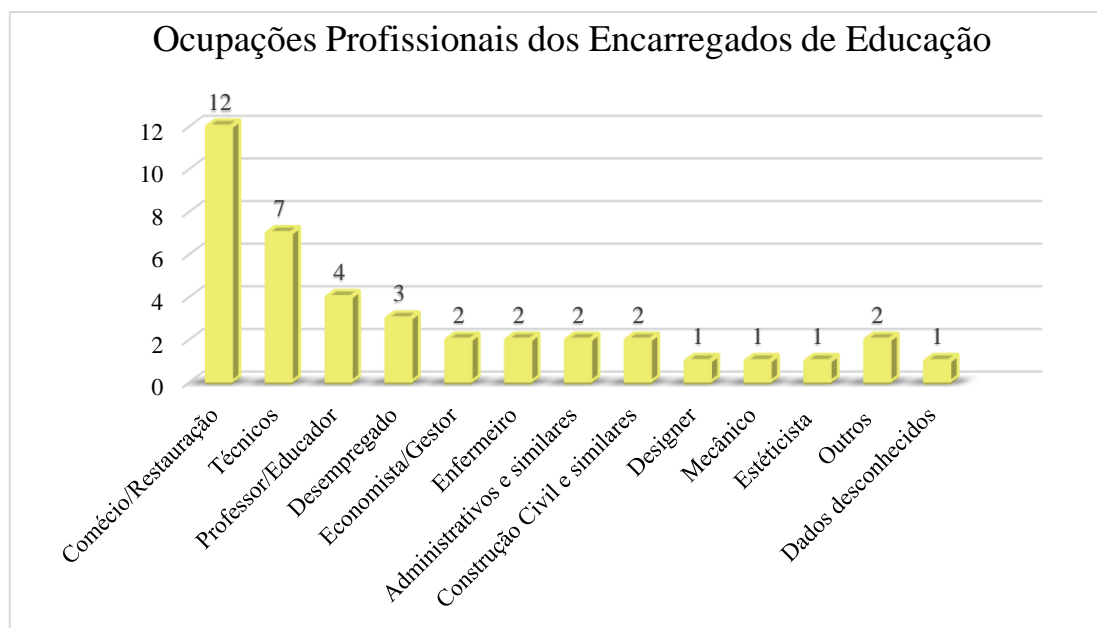


A recolha de dados possibilitou, também, constatar que maioritariamente os encarregados de educação encontravam-se inseridos no mercado de trabalho. Verificou-se que os ramos de atividade profissional são variados e caracterizam-se na sua maioria por profissões ligadas à restauração/comércio e técnicos de nível intermédio, bem como especialistas das atividades intelectuais e científicas<sup>5</sup> (4 docentes) (Gráfico 4, na página 47).

<sup>5</sup> Classificação das profissões segundo o INE.

**Gráfico 4**

*Ocupações profissionais dos encarregados de educação da sala Branca*



O envolvimento e o interesse de alguns pais/encarregados de educação das crianças da sala Branca foi notório durante a minha PP I, dado a colaboração dos mesmos em determinadas tarefas e atividades propostas na sala.

**2.1.2 Projeto de Investigação-Ação**

O projeto de I-A que irá ser explanado, de seguida, decorreu durante 8 semanas da PP I, na sala Branca. Este projeto englobou quatro fases distintas implícitas na I-A como se pode constatar na Figura 8, na página 48, que apresenta o cronograma do projeto desenvolvido e as respetivas fases de desenvolvimento.

**Figura 8***Cronograma das fases do projeto*

Fases	Procedimentos	Duração							
		novembro				dezembro			janeiro
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>
Planear	Observação								
	Identificação da questão a investigar								
	Definição de estratégias de intervenção								
Agir	Implementação das estratégias								
	Recolha de dados								
Refletir	Reflexão acerca dos dados recolhidos								
Avaliar	Apresentação do projeto								

### 2.1.2.1 Enquadramento do problema

Com base na observação, ao grupo de crianças da sala Branca, realizada foi possível constatar que as atividades propostas não eram, em grande parte, adaptadas à criança que usufruía de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Com efeito, durante a realização de algumas atividades verifiquei que a criança em questão se isolava numa área da sala, à sua escolha, ora na garagem, ora nos jogos de encaixe. Nos momentos de grande grupo esta criança apenas se aproximava dos colegas e acabava por não concretizar a atividade proposta em que todos estavam envolvidos, devido às suas incapacidades e dificuldades na concentração e interação com as outras crianças. Importa salientar que, esta criança, não comunicava verbalmente, no entanto, as suas decisões e pedidos eram efetuados por meio de gestos, ou pela condução do adulto ao espaço ou objeto que necessitava e tinha interesse. Desta forma, decidimos que o problema de I-A incidiria na área da comunicação tendo em conta a inclusão desta criança no grupo.

Relativamente ao grupo, evidenciou-se que, maioritariamente, as crianças não brincavam com a referida criança nos momentos distintos do dia, como é possível verificar nos dois excertos retirados do meu diário reflexivo:

“Verifiquei que as crianças do grupo não estabelecem interações, nem brincam com a criança com necessidades educativas especiais, estando esta a brincar sozinha nas mesmas áreas com os restantes”

**Diário Reflexivo PP I, 3 de novembro de 2020**

“Contudo, foi possível verificar que a criança com necessidades educativas especiais, no decorrer das atividades em grande grupo, manteve-se na zona da garagem.”

#### **Diário Reflexivo PP I, 3 de novembro de 2020**

Desta forma, surgiu a necessidade de formular uma questão de I-A, com o intuito de adequar e formular estratégias que visavam, sobretudo, o envolvimento, a participação e conseqüentemente a aquisição de competências sociais, linguísticas e novos conhecimentos.

Torna-se importante referir que a questão proposta para a investigação-ação foi abordada e discutida com a Educadora Cooperante, a qual validou a situação anteriormente descrita referindo que em grande parte da sua ação pedagógica apelava à inclusão desta criança nos diversos momentos da rotina educativa diária.

#### **2.1.2.2 Questão de investigação**

Atendendo à observação realizada e tendo por base as interações e necessidades das crianças da Sala Branca surgiu a seguinte questão-problema: *Como promover a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, no grupo da Sala Branca*<sup>6</sup>.

#### **2.1.2.3 Estratégias de intervenção**

Tendo em vista a integração da criança, anteriormente referida, nas atividades delineadas e desenvolvidas na sala Branca, tornou-se imprescindível definir duas estratégias de intervenção. Sendo a primeira designada por *Estimulação Sensorial*, tendo como objetivo primordial a promoção e a aquisição de competências através dos 5 sentidos, bem como a integração da criança com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão nas tarefas/atividades do grande grupo. A segunda estratégia incidiu sobre a *Sensibilização à partilha de materiais lúdicos*, tendo como propósito impulsionar momentos de exploração e partilha dos brinquedos em contexto de grupo.

---

<sup>6</sup> No período em que se realizou a PP I não houve a preocupação de alterar a designação de NEE, na seqüência do Decreto-Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro.

Para a desenvolvimento destas duas estratégias foram delineadas e executadas atividades pedagógicas, no entanto, serão seguidamente explanadas de forma detalhada apenas duas das atividades desenvolvidas para a concretização da primeira estratégia.

A listagem de todas as atividades concretizadas está disponível no Apêndice 2 deste Relatório, assim como, a sua calendarização e o registo fotográfico das mesmas.

### **2.1.2.3.1 Construção da Aldeia de Natal**

As atividades desenvolvidas para a implementação da estratégia de estimulação sensorial, basearam-se na criação de uma Aldeia de Natal e dos respetivos elementos que a compõem, sendo que estes elementos decorados pelas crianças foram afixados num placar da sala Branca.

Importa ressaltar que, a criação desta Aldeia de Natal foi sugerida por uma criança da sala Branca, num diálogo em grande grupo acerca de como gostariam de decorar o placar da sala para a festividade que se aproximava. Tal como a Aldeia de Natal os elementos que a compuseram foram sugestões de cada uma das crianças do grupo.

Como descrito por Kinney, & Wharton (2009), a inclusão da criança nos momentos de planeamento, tomada de decisões, no levantamento e discussão de ideias fomenta o processo de aprendizagem e possibilita a capacidade de discussão e exposição de ideias, facilitando, ainda, a participação ativa por parte dos mesmos.

Numa primeira fase as crianças procederam à construção das casas em cartolina (Figura 9, página 51). Esta atividade envolveu a técnica de expressão plástica de recorte e colagem, em cartolina, de papel seda e de papel metalizado, assim como, possibilitou que as crianças tivessem um papel ativo e decisivo na construção e decoração da sua casa. Desta forma, cada criança decidiu se queria recorrer à colagem dos papéis facultados ou ilustrar com cores os elementos da sua casa.

Perante o exposto e segundo Hohmann et al. (1984), a criança é o protagonista do seu processo de aprendizagem, favorecendo assim as suas evoluções, tendo por base o conceito de aprendizagem ativa.

**Figura 9**

*Construção e decoração das casas para a Aldeia de Natal*



Na realização destas atividades relacionadas com a construção dos elementos da Aldeia de Natal, o grupo foi subdividido em pequenos grupos, conforme os interesses das crianças, isto é, as crianças que preferiram integrar-se na área da garagem, do faz de conta e nos jogos de construção dirigiram-se até às mesmas, enquanto as restantes realizavam a atividade de recorte e colagem na área das mesas. Assim, de forma rotativa nas diferentes áreas lúdicas da sala, inclusive na área das mesas, todas as crianças do grupo realizaram as atividades por si planeadas.

A atividade de construção das casas foi desenvolvida com a criança com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, na área das mesas, com um número reduzido de pares, de forma a facilitar o momento promotor de aprendizagem com redução de estímulos e ruídos, promovendo assim uma maior concentração na realização da atividade. A criança procedeu à colocação da cola, assim como à escolha das cores dos papéis que iria utilizar na decoração da sua casa.

No que concerne à decoração dos pinheiros de Natal, as crianças tiveram a possibilidade de escolher qual a técnica que queriam recorrer, isto é, colagem de papel de seda ou retângulos de papel de lustro ou, ainda, pintura com recurso a canetas de feltro (Figura 10, página 52).

**Figura 10**

*Pinheiros de Natal decorados a partir das três técnicas mencionadas*



Para a decoração do pinheiro de Natal por parte do Aurélio (com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão), foram realizadas várias tentativas para a concretização do mesmo, uma vez que numa primeira fase ele demonstrou desinteresses dificuldade em manipular o papel de seda e a tesoura para realizar a atividade de recorte (Figura 11), revelando comportamentos de recusa na realização das tarefas.

**Figura 11**

*Aurélio a tentar manusear a tesoura*



Consequentemente, a atividade foi adaptada a esta criança, isto é, numa segunda tentativa de execução, os papéis de seda já se encontravam recortados em quadrados, onde o Aurélio teria de selecionar os quadrados e proceder à colagem no respetivo pinheiro.

No fim da 6.<sup>a</sup> semana (7 a 9 de dezembro de 2020) de PP I, os elementos idealizados pelas crianças para integrar na Aldeia de Natal da sala Branca tinham sido todos construídos. Esta foi uma atividade que decorreu dos interesses das crianças e contou com a dedicação e o empenho de cada uma delas. Importa ressaltar que o Aurélio foi incluído nestas atividades e participou de forma livre e conforme o seu interesse, salienta-se que algumas destas atividades foram adaptadas conforme as necessidades e capacidades do mesmo.

#### **2.1.2.4 Avaliação do projeto de investigação-ação**

A promoção da inclusão de crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, foi o objetivo fulcral do projeto realizado. Permitiu a integração do Aurélio nas atividades lúdicas e de aprendizagem promovidas durante a minha PP I, favoreceu a interação entre os grupos de pares proporcionando momentos de interajuda e amizade.

Contudo, dado o curto período de PP I não pude vivenciar uma alteração significativa em todos os contextos e momentos da rotina diária do grupo, no entanto, em todas as atividades promovidas e delineadas, em que estive envolvida, visavam a integração do Aurélio atendendo às suas dificuldades. No que concerne à partilha de materiais lúdicos, foi visível que algumas crianças do grupo partilhavam algumas áreas da sala e consequentemente os brinquedos e materiais destas áreas, respetivamente.

Concluindo: a generalização das estratégias de integração, embora tenham sido durante um curto espaço de tempo, foram enriquecedoras para a aprendizagem de competências linguísticas, sociais e cognitivas.

#### **2.1.3 Projeto com a Comunidade Educativa**

Atendendo à importância, bem como as consequências no desenvolvimento da criança, quer ao nível da saúde, quer na sua aprendizagem, foi selecionada a temática *Alimentação Saudável* para ser abordada no projeto a desenvolver com a comunidade educativa. A concretização deste projeto, visou a construção de um portefólio de receitas saudáveis selecionadas e cedidas por cada encarregado de educação face a um pedido de colaboração previamente efetuado pela sala Branca.

O pedido de colaboração foi realizado a cada encarregado de educação das crianças do grupo, no entanto, apenas sete encarregados de educação colaboraram, enviando as receitas saudáveis solicitadas.

De acordo com Silva et al. (2016) “a colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos 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). Neste sentido, o projeto detinha, também, como objetivo o envolvimento das crianças na seleção da receita realizada em contexto familiar, tendo sido atingido, pois algumas crianças em contexto de grande grupo dialogaram acerca das suas escolhas efetuadas com os pais em suas casas na seleção da receita saudável.

Conclui-se que as crianças desempenharam um papel fundamental na elaboração deste portefólio de receitas saudáveis, dada a sua participação ativa na recolha, construção e decoração da capa e contracapa do mesmo (Figura 12).

### Figura 12

*Portefólio de Receitas Saudáveis da sala Branca*



Após a conclusão deste portefólio, o mesmo foi colocado na biblioteca da sala Branca e, posteriormente, enviado aos pais por correio eletrónico, em formato PDF.

#### 2.1.4 Avaliação Geral do Grupo

No decorrer da PP I, foi proposto pela orientadora científica do estágio, a realização de uma avaliação ao grupo de crianças. Assim, a avaliação da aprendizagem do grupo de crianças da sala Branca incidiu sobre as Áreas de Conteúdo/ Domínios das OCEPE (2016). Esta avaliação teve por base os registos obtidos por meio da observação, como também alguns registos acerca das crianças cedidos pela Educadora Cooperante.

Desta forma, salienta-se que a heterogeneidade, a vários níveis, está patente no grupo e que este é um grupo bastante dinâmico, apresentando, por vezes, alguma agitação psicomotora nas interações, momentos de atenção e concentração desiguais na realização das atividades. Nos momentos de reunião de grande grupo, a maioria das crianças demonstram-se interessadas e participativas, assim como recetivas a novos conhecimentos e experiências. Contudo, existem algumas crianças que perturbam o grupo de crianças em geral, distraíndo-o frequentemente.

O grupo de crianças da sala Branca demonstrou motivação e vontade de experienciar novas atividades durante a minha PP I. As crianças revelaram capacidade em comunicar dando sugestões e elaborando novos jogos, partindo da sua imaginação e das suas vivências.

No que concerne à motricidade global, as crianças apresentaram competências adequadas à idade, tanto na motricidade fina, como na grossa. Evidenciaram agilidade, quer na manipulação de objetos e jogos como: construções e encaixe, construções com legos, lotos de imagens e *puzzles* e enfiamentos, quer, ainda, com materiais de desenho e pintura - pincéis, lápis de cor e canetas de feltro. No entanto, verificou-se que algumas crianças apresentavam ainda dificuldade no manuseamento dos lápis (preensão palmar) e da tesoura.

Ao nível da área de formação pessoal e social, as crianças do grupo apresentaram bastante autonomia em se expressar, manifestando aos outros as suas necessidades e emoções de forma espontânea. Demonstraram, também, saber identificar-se, isto é, sabiam o seu nome completo e a sua idade, verbalizavam as suas necessidades decorrentes do seu bem-estar físico, realizavam pedidos relacionados com as suas necessidade como ir à casa de banho, beber água e comer, etc.

No que diz respeito às relações e interações, as crianças interessavam-se pelos seus pares preferidos, ou seja, brincavam com os seus amigos, sendo notória a formação de pequenos grupos por afinidades.

Revelavam prazer nas suas produções e curiosidade em saber/fazer mais. Por vezes algumas crianças manifestavam desinteresse nas atividades propostas, sendo necessário a intervenção do educador e de um reforço positivo para que as atividades fossem concretizadas. Tinham atividades prediletas, tais como a escolha de certos jogos e áreas da sala para onde queriam brincar. Demonstravam prazer nas atividades de expressão plástica: pintura, colagem e moldagem.

Quanto ao conhecimento e cumprimento das normas/regras da sala, apesar de todo o grupo mostrar conhecê-las e pô-las em prática, na maioria das vezes, algumas crianças ainda tendiam a desrespeitá-las, como por exemplo: não aguardar a sua vez para falar e correr na sala de atividades.

No que se refere à área de expressão e comunicação, mais precisamente no domínio da educação física, o grupo apresentava prazer nas atividades delineadas, realizando na íntegra os exercícios propostos pelo professor desta ACE. Algumas crianças demonstravam espírito competitivo e vontade de vencer os amigos nas atividades de educação física realizadas.

Nestas atividades as crianças cumpriam as regras estipuladas e reconheciam que os resultados dos jogos podiam ser distintos, como ganhar ou perder. Contudo, algumas crianças apresentavam frustração acentuada e dificuldades em perder um jogo. Na sua maioria o grupo apresentava habilidades locomotoras adequadas à idade e dominavam os movimentos que englobavam o correr, saltar com os dois pés ou um só, o equilíbrio e o contorno de obstáculos.

No que diz respeito ao domínio da educação artística, as crianças demonstraram gosto e motivação na utilização de diversas modalidades de expressão visual, como: pintura, desenho, moldagem e colagens. Representavam figuras, como os seus desenhos animados preferidos, pessoas e animais, como também elementos de histórias escutadas, conseguindo ainda representar as suas vivências diárias.

Quanto ao jogo dramático, possuíam a capacidade de representar situações reais e imaginárias, em contexto de brincadeira. Demonstravam capacidade em recontar uma história, representando uma personagem bem como as suas falas. Manifestavam prazer em jogos de mímica (imitação e ação), conseguindo imitar animais, pessoas, ações e objetos.

O grupo revelava prazer em atividades musicais que envolviam o canto, como também, a produção de sons a partir do seu corpo e de instrumentos. Revelavam grande capacidade em memorizar canções, assim como lengalengas, reproduzindo-as de diversas formas rítmicas e expressivas e acompanhadas de vários gestos.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças da sala Branca demonstravam curiosidade em aprender novos vocábulos, questionando a Educadora sempre que estes surgiam. Eram interessadas pelo código escrito, questionando muitas vezes a Educadora sobre o que estava escrito na capa do livro e nas caixas de arrumação da sala. Revelavam interesse e compreensão nas histórias escutadas, nas rimas e nas lengalengas. As crianças, na sua maioria, construía frases com uma estrutura complexa, tanto na afirmativa, como na negativa. No que diz respeito à oralidade, a maioria do grupo comunicava de forma clara, à exceção de uma criança, que não utilizava a oralidade, comunicando unicamente através de mímica e gestos.

Em relação ao domínio da Matemática, o grupo apresentava algumas noções matemáticas, revelava facilidade na identificação de quantidades por meio de diferentes formas de representação, isto é, contagens e escrita de números. As crianças reconheciam as unidades de tempo semanais, mensais e anuais, conseguindo analisar o calendário e assinalar em que dia e mês se encontravam. Aplicavam o uso de termos como “mais do que” e “menos do que”, realizavam jogos de correspondência entre o número e o objeto, apresentavam facilidade em analisar dados/grupos e verificar quais os conjuntos que detinham maior número de objetos ou imagens.

Ao nível da área do conhecimento do mundo, o grupo demonstrava muito interesse em explorar e conhecer aspetos do mundo que os rodeava, assim como da natureza, destacando-se os seres vivos. Revelavam satisfação em explorar e contactar com elementos naturais como terra, pequenos ramos e pequenos insetos. Identificavam as épocas festivas, como o Natal e reconheciam as tradições associadas às mesmas.

As crianças observavam e reconheciam os fenómenos atmosféricos como: a chuva, o sol, o vento, a neve (através de uma visita ao Pico do Areeiro com os familiares), e as nuvens. Demonstravam, ainda, interesse pelo momento do nascimento do sol, visionando-o a partir das janelas da sala logo pela manhã, sempre que possível.

Na rotina diária, revelavam preocupações com o meio ambiente, como também as regras de etiqueta respiratória e higienização das mãos, associadas às medidas de

contenção da doença Covid-19. Reconheciam as implicações causadas pelo coronavírus e respeitavam as normas definidas.

Grande parte do grupo conseguia identificar-se, nomeando o seu nome completo a sua idade e algumas crianças nomeavam o mês do seu aniversário.

Com o intuito de avaliar e analisar os níveis de bem-estar e implicação do grupo da sala Branca, foi aplicada a ficha 1g (Apêndice 3) retirada do Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), de Portugal e Laevers (2010).

Após a análise da ficha 1g, verificou-se que duas crianças se encontravam no nível baixo, isto é, no nível vermelho, em termos de bem-estar e implicação, originando assim alguma preocupação do ponto de vista pedagógico.

Quanto ao nível médio, em alguns casos baixo ou que suscitavam dúvidas, estavam referenciadas seis crianças, estas foram assinaladas com a cor laranja.

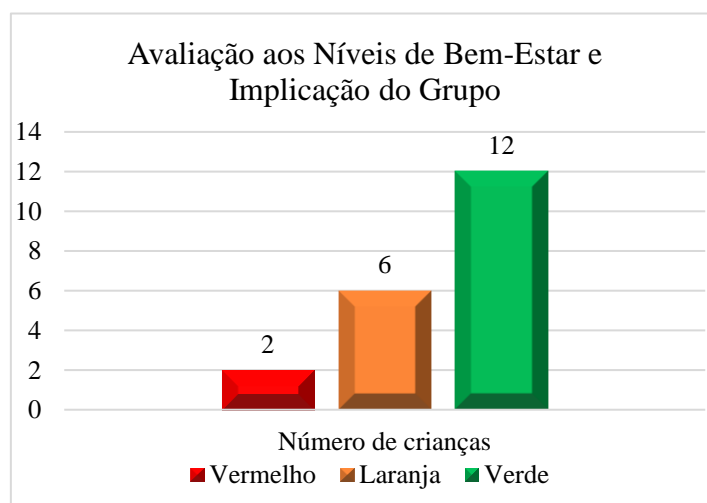
Relativamente ao nível alto, assinalado a verde registaram-se doze crianças, permitindo assim concluir que a maior parte das crianças do grupo estavam situadas no nível alto de bem-estar e implicação.

Foram elaborados alguns comentários ao longo do preenchimento da ficha 1g, com o objetivo de clarificar o nível em que cada criança se encontrava. Estes comentários foram também baseados nos indicadores de bem-estar e implicação (SAC) de Portugal e Laevers (2010), assim como em alguns registos efetuados tendo em conta a observação do grupo.

Desta forma, foi contruído o Gráfico 5, de modo a confirmar e visualizar os dados acima referidos.

### Gráfico 5

*Níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças da sala Branca*



### 2.1.5 Avaliação de uma criança da sala Branca

No âmbito desta PP I, foi ainda proposto a elaboração de uma avaliação individual, isto é, de uma criança do grupo da sala Branca. A concretização da avaliação teve por base os registos efetuados e obtidos por meio da observação participante.

A avaliação foi efetuada a uma criança do género masculino, integrante na faixa etária dos quatro anos.

De forma a aludir a todas as Áreas de Conteúdo/ Domínios das OCEPE (2016), foram elaboradas quatro dimensões de avaliação (Quadro 5 e 6), onde aquelas estão descritas sucintamente. Com o objetivo de salvaguardar a identidade da criança em questão, o seu nome, nesta avaliação, foi alterado para um nome fictício.

#### **Quadro 5**

##### *Avaliação Individual do Aurélio*

<b>Independência/Autonomia/ Identidade/Atitudes</b>
<p>O Aurélio revelava alguma independência em momentos pontuais do dia, isto é, conseguia realizar as refeições sem auxílio do Educador/adulto e reconhecia as suas necessidades, quando necessitava de ir à casa de banho ou quando queria a “chucha”.</p> <p>Esporadicamente tinha dificuldades em se separar da mãe no momento da entrada na instituição, contudo com o apoio do educador e através de demonstrações de afeto e propostas de jogos ou apresentações de brinquedos, este acabava por ficar calmo e permanecia na sala. No exterior, o Aurélio revelava um enorme interesse pela “mola”, balançando-se, enquanto o restante grupo brincava e estabelecia interações com os colegas.</p> <p>Observou-se a presença de comportamentos e interesses restritos e/ou estereotipados.</p>
<b>Convivência Democrática e Cidadania</b>
<p>O Aurélio não estabelecia interações com as crianças do grupo, brincava muito sozinho e em algumas exceções brincava ao lado das outras crianças (jogos paralelos). Contudo, em certos momentos destruiu as construções das restantes crianças que partilhavam a área com ele. Nos momentos de jogo livre, tinha alguma dificuldade em permanecer na área que integrava ou com o jogo que escolhia, sendo a sua atenção muito dispersa.</p> <p>Nos momentos de grande grupo o Aurélio permanecia com o adulto (no colo), mas não efetuava a atividade proposta devido às suas dificuldades de atenção, deslocava-se para outra área da sala, onde se isolava a brincar, focando-se nos objetos. Por vezes manifestava intencionalidade nas suas brincadeiras.</p>

<b>Área de Expressão e Comunicação</b>
<b>Domínio da Educação Física</b>
<p>O Aurélio apresentava algumas dificuldade em participar nas atividades estruturadas, tanto no interior da sala como no espaço exterior, assim como seguir instruções e regras de jogo.</p> <p>Ainda assim, participava pontualmente nas atividades de Educação Física, efetuando alguns exercícios que lhe despertavam maior prazer. Ou quando disponha do auxílio individualizado de um adulto, do Professor ou do Educador, efetuava certos movimentos, como saltar e correr.</p>
<b>Domínio da Educação Artística</b>
<p>O Aurélio demonstrava interesse na exploração de materiais de expressão plástica, como plasticina, massa, tintas. Pintava com os dedos e com o pincel e realizava alguns rabiscos em suporte papel.</p>
<b>Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita</b>
<p>O Aurélio não comunicava de forma verbal. Assim prevalecia a comunicação não verbal, por meio de sons vocais, gritos, choro e sorrisos. Expressava-se sobretudo por meio de mímica ou gestos, no entanto, conseguia fazer escolhas apontando para o que queria. As suas emoções eram expressas por meio dos sorrisos, contudo quando ficava tenso ou era contrariado, atirava-se para o chão, chorava e fazia birras.</p>

## Quadro 6

*Avaliação Individual do Aurélio (continuação)*

<b>Domínio da Matemática</b>
<p>O Aurélio apresentava algumas dificuldades neste domínio, no entanto, era capaz de efetuar alguns jogos quando acompanhado de perto pela Educadora ou por um outro adulto.</p>
<b>Área do Conhecimento do Mundo</b>
<p>O Aurélio parecia não manifestar grande interesse pelo mundo que o rodeava, no entanto, sempre que encontrava um novo brinquedo permanecia com o mesmo e apresentava dificuldades em o largar quando necessário.</p>

### 2.1.6 Reflexão sobre a Prática Pedagógica I

A PP I, foi desenvolvida no estabelecimento de educação *O Carrocel*, localizada no Bairro da Nazaré, na freguesia de São Martinho, do concelho do Funchal. Esta prática pedagógica decorreu na Sala Branca, com início no mês de novembro de 2020 e término em janeiro de 2021, perfazendo, assim um total de cento e vinte horas de estágio.

Terminada a realização da PP I, considero que foi um momento fundamental de observação, ação pedagógica e crescimento e do conhecimento acerca do perfil de um Educador de Infância. Foi uma prática desafiadora e construtiva no que concerne ao planeamento semanal das atividades e sua realização, bem como no que concerne à construção de materiais apelativos para as crianças do grupo e que fomentassem os seus interesses e aprendizagens. Com o auxílio da Educadora Cooperante, bem como com a participação pró-ativa de cada elemento do grupo de crianças este processo tornou-se natural.

O grupo da sala Branca, como já referido, caracterizava-se por dinâmico, pró-ativo na construção e elaboração das atividades propostas. Era também um grupo com boas capacidades comunicativas e de tomadas de decisões, uma vez que conseguiam expor verbalmente os seus interesses, experiências, pontos de vista bem como decidir e optar por determinadas atividades e materiais a utilizar.

Das vinte crianças, uma delas apresentava um diagnóstico médico de Espectro do Autismo - perturbação da relação e da comunicação. Esta era uma criança com dificuldades de concentração e interação com outras crianças e, não comunicava verbalmente. Contudo, as suas decisões e pedidos eram elaborados por meio de gestos ou pela condução do adulto ao espaço ou ao objeto que necessitava e tinha interesse.

Com base na realidade desta criança e na sua inclusão no grupo, foi possível formular uma questão de I-A *Como promover a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, no grupo da Sala Branca?*. Isto resultou na formulação de estratégias e atividades pedagógicas, adaptadas a esta criança, que promovessem a sua integração no grupo e nas atividades desenvolvidas na sala Branca.

Com efeito, de acordo com Silva et al. (2016), a inclusão tem em conta as características e as diferenças individuais de cada criança, promovendo a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, possibilitando a mesma oportunidade de aprendizagem para todas as crianças.

Relativamente à sala de atividades, onde decorreu a PP I, estava organizada em quatro áreas distintas, cada uma destas encontrava-se apetrechada com jogos e materiais lúdicos, estas áreas desempenhavam um papel fundamental na rotina educativa do grupo da sala Branca, pois eram nestas que as crianças passavam grande parte do seu tempo.

De facto e segundo Formosinho et al. (2011), a organização da sala de atividades por áreas, permite às crianças explorar o mundo de diversas formas, concebendo-lhes

experiências e aprendizagens significativas, possibilitando autonomia e cooperação entre elas.

A minha ação pedagógica teve por base a teoria defendida por Friedmann (2020), que considera que as crianças devem ter voz para se exprimir, no que concerne aos seus sentimentos, emoções, interesses, vivências, opiniões e reivindicações, concebendo-lhes o direito de serem escutadas em tudo o que lhes diz respeito. As crianças devem assim, ser consideradas protagonistas, atores sociais e autoras das próprias vidas. O protagonismo das crianças poderá manifestar-se através de palavras e das suas brincadeiras livres.

Desta forma, na concretização e no planeamento das atividades pedagógicas tive o cuidado de incluir todas as crianças do grupo, nas escolhas, na tomada de decisões acerca do que queriam realizar e como realizar, bem como na seleção e preparação dos materiais a utilizar, tornando-as, assim, agentes ativos do seu processo de aprendizagem, por meio da sua participação no seu processo educativo. Neste sentido, permite-se a exposição das ideias das crianças e o respeito pelas suas ideias e as dos outros (Silva et al., 2016).

Numa primeira fase, foram desenvolvidas na PP I atividades que privilegiavam o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, por meio do conto de uma história. A mesma possibilitou que fosse realizado um mini-projeto com base na temática da selva e respetivos animais, possibilitou também a colaboração dos pais no envio de imagens de animais selvagens impressos em papel, para serem colocados na selva criada pelas crianças da sala Branca. Posteriormente, atendendo à época natalícia foram realizadas atividades relacionadas com a mesma, das quais destaca-se a criação de uma aldeia de Natal e dos seus respetivos elementos, como já fiz referência. Esta ideia da aldeia de Natal partiu do interesse das crianças, da sua imaginação e criatividade.

Foi ainda abordada a história da *Lagartinha muito comilona* de Eric Carle, sendo esta o ponto de partida para a introdução do projeto da sala Branca desenvolvido com a comunidade educativa. Uma vez que aquele projeto tinha como tema central a alimentação saudável, as crianças realizaram atividades que lhes proporcionaram novos conhecimentos acerca da mesma, como também alargaram o seu vocabulário com a aprendizagem de novos vocábulos, sendo estes, entre outros, por exemplo: portefólio, capa e contracapa.

Este projeto tinha como objetivo envolver não só os encarregados de educação no envio de receitas saudáveis para a concretização de um portefólio de receitas saudáveis,

como também o próprio envolvimento ativo das crianças da sala Branca, nomeadamente na construção e decoração da capa e contracapa desse portefólio de receitas saudáveis. Após a sua conclusão foi adicionado à biblioteca da sala Branca e, posteriormente, enviado aos pais por correio eletrónico em formato PDF.

O planeamento da última semana de atividades pedagógicas no contexto de PP I, baseou-se sobretudo nos interesses e preferências das crianças, recolhidos através de um diálogo realizado em grande grupo. As crianças preferiram realizar as suas atividades preferidas na totalidade no espaço exterior e brincar com elementos da natureza, nomeadamente com a terra. Verificou-se no decorrer das atividades escolhidas uma maior envolvimento e motivação por parte das crianças da sala Branca.

Neste sentido, constatou-se que o espaço exterior se revelou como vantajoso para a alegria, aquisição de conhecimentos, motivação e concentração das crianças. Tal como afirma Neto (2020):

será preferível que as crianças estejam sentadas a brincar e a aprender no chão da sala ou lá fora, em contacto com a terra, a relva ou a Natureza (em contexto livre), porque essa será a melhor forma de dar significado ao tempo. (p.80)

Importa salientar que tanto os jogos realizados, como alguns materiais utilizados nas diferentes atividades foram previamente construídos por mim, o que provocou nas crianças grande curiosidade e maior envolvimento nessas atividades propostas.

Em suma, considero que a PP I foi fundamental para a minha aprendizagem na elaboração de planeamentos de ação pedagógica, que tinham como objetivo primordial a promoção de experiências de aprendizagem, o fomento da imaginação, da criatividade, do interesse e participação ativa das crianças da sala Branca. E, ainda, a possibilidade de serem adaptadas/alteradas consoante as capacidades e dificuldades individuais de cada elemento do grupo, de forma a promover a aquisição de conhecimentos por parte de todas as crianças de modo inclusivo.

Por tudo isto, pude constatar que o educador de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e aprendizagem na vida de cada criança, sendo, por isso, o responsável pelo planeamento e realização de várias atividades que devem promover o processo de aprendizagens constantes, entre outras, nas áreas de conteúdo presentes nas OCEPE.

Concluindo, o educador de infância deverá, também, promover na sua prática pedagógica momentos de diálogo e partilha de ideias, de modo a auscultar os interesses de cada criança do grupo e conseqüentemente promover a autonomia e capacidade de tomada de decisões.

Estou convicta, após a conclusão da minha PP I, de que uma prática pedagógica baseada no interesse e sugestões das crianças irá promover bem-estar e maior motivação para a aprendizagem, bem como eficácia na realização das atividades propostas, permitindo, assim, flexibilidade no planeamento e na realização daquelas.

A motivação, participação-ativa, o interesse, a curiosidade por parte das crianças propulsionou-me momentos de reflexão e enriquecedores no planeamento de atividades pedagógicas. Sendo, desafiador e gratificante o envolvimento e a participação das crianças em todas as propostas apresentadas, assim como o seu desempenho positivo.

A criatividade, bem como a constante capacidade de querer aprender mais, por parte das crianças, requereu uma contínua adaptação e reflexão, para que os interesses dos mesmos fossem atingidos.

A implementação do projeto desenvolvido com a comunidade educativa, intitulado por *Portefólio de Receitas Saudáveis da Sala Branca*, bem como o projeto de I-A centrado na questão *Como promover a inclusão da criança com Necessidades Educativas Especiais, no grupo da Sala Branca* em articulação com todas as atividades desenvolvidas, proporcionaram diversos momentos de aprendizagem e aquisição de competências, nomeadamente ao nível da alimentação saudável e quanto à integração de crianças com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

## **2.2 Prática Pedagógica II – 1.º Ano de Escolaridade do 1.º CEB**

### **2.2.1 Organização do Ambiente Educativo**

O crescimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança é influenciado pelo contexto familiar e social específico onde esta está inserida (Tavares et al, 2007).

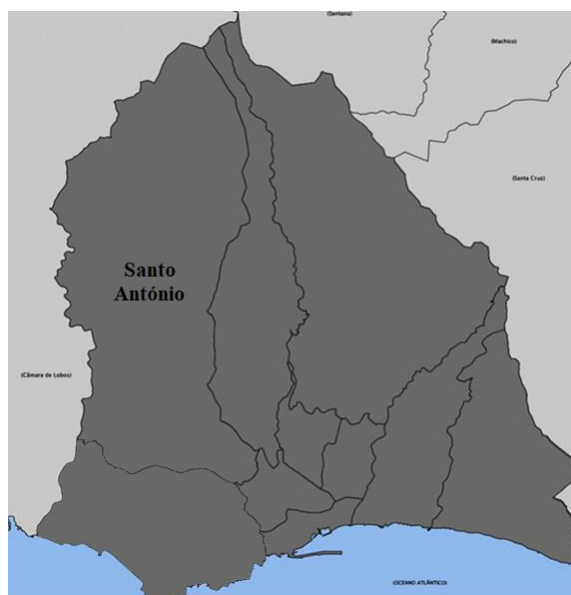
Assim, à semelhança do ponto anterior (Prática Pedagógica I – Contexto de Educação Pré-escolar), irá ser realizada, de seguida, a caracterização do meio envolvente, da escola onde decorreu a PP II e III, assim como uma breve análise à turma e ao contexto familiar dos alunos.

### 2.2.1.1 Caracterização do meio envolvente<sup>7</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro, localiza-se na Freguesia de Santo António (Figura13), Município do Funchal.

#### Figura 13

*Freguesia de Santo António*



*Nota:* Adaptado de: <https://jf-saomartinho.pt/junta-de-freguesia/historia-e-curiosidades/>

A freguesia de Santo António foi criada em 1566, possui uma área de 22,21 km<sup>2</sup> e integra, aproximadamente, 28.000 habitantes, de acordo com os Censos de 2011, esta é considerada a freguesia com maior número de habitantes do arquipélago da Madeira.

Segundo a informação facultada pela Junta de Freguesia, é composta por quarenta e um sítios, sendo estes: Água de Mel, Álamos, Alecrins, Barreira, Boliqueime, Casa Branca, Casas, Casas Próximas, Chamorra, Courelas, Curral Velho, Encruzilhadas, Engenho velho, Fajã, Fontes, Graça, Jamboto, Ladeira, Laranjal, Levada do cavalo, Lombinho, Lombo dos Aguiares, Lugar do Meio, Madalena, Penteada, Pico dos Barcelos, Pico do cardo, Pilar, Pinheiro das Voltas, Pomar do Miradouro, Preces, Quinta das

---

<sup>7</sup> Caracterização efetuada tendo por base os dados recolhidos na página *online* da Junta de Freguesia de Santo António e no Projeto Educativo da Escola (2021/2025).

Freiras, Quinta do Leme, Ribeira Grande, Ribeirinho, Romeiras, Salão, Santa Quitéria, Santo Amaro, Tanque, Terra Chã, Trapiche, Três Paus e Vasco Gil.

No que diz respeito aos sectores económicos, nesta freguesia predominam atividades referentes aos 3 sectores, como se pode constatar no Quadro 7.

### **Quadro 7**

#### *Sectores e atividades económicas da Freguesia de Santo António*

<b>Sector Primário</b>	Cultivo da banana; Floricultura (em estufas); Agricultura (pequenas hortas).
<b>Sector Secundário</b>	Indústrias de alumínio; Metalúrgicas; Serração de madeiras.
<b>Sector Terciário</b>	Lojas comerciais de ferragens; Construção civil; Lojas de decoração; Lojas de Eletrodomésticos; Supermercados; Farmácias; Bancos; Restaurantes; Bares; Mercearias; Oficinas; Stands de automóveis; Padarias.

A freguesia dispõe de um conjunto de instituições ao serviço da população, particularmente: o Abrigo de Nossa Senhora de Fátima, a Associação Garouta do Calhau, os Grandes Azuis, a Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra a Sida”, o Centro de Apoio a Toxicodependentes, o Gabinete de Mediação Familiar, o Centro Comunitário de Santo Amaro, entre outras. Apresenta, ainda, uma variedade de locais

de interesse que possibilitam o planeamento de atividades pedagógicas vantajosas, sendo estes: a Biblioteca Pública Regional da Madeira, a Madeira Tecnopolo, as Piscinas Olímpicas do Funchal, o Miradouro do Pico dos Barcelos e o Miradouro da Eira do Serrado.

A EB1/PE e Creche de Santo Amaro, está inserida num Bairro Social, nomeadamente no Bairro de Santo Amaro, neste manifestam-se alguns problemas associados ao alcoolismo, à toxicod dependência, ao desemprego e às famílias disfuncionais e com dificuldades económicas.

### 2.2.1.2 Caracterização da Escola Básica 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de Santo Amaro <sup>8</sup>

Revela-se como fundamental proceder à caracterização da EB1/PE e Creche de Santo Amaro (Figura 14), onde foi desenvolvida a minha PP II e III, esta situa-se na Travessa Dr. Fernando Rebelo, no bairro social de Santo Amaro. A instituição possui 2 edifícios, sendo que o edifício 1 destina-se ao funcionamento do 1.º Ciclo do EB e a um grupo de Educação Pré-escolar e no edifício 2 encontra-se a valência da Creche e a Pré-escolar.

#### Figura 14

*EB1/PE e Creche de Santo Amaro*



<sup>8</sup> Caracterização da Escola referente ao ano letivo 2020/2021, com base nas observações e na análise do Projeto Educativo da Escola (2021/2025)

O edifício 1 integra o Modelo Pedagógico *Escola de Área Aberta*, sendo organizado em 4 núcleos de trabalho. A constituição de cada núcleo está descrita no Quadro 8.

### Quadro 8

*Constituição dos núcleos do edifício 1 da EBI/PE e Creche de Santo Amaro*

<b>Núcleo 1</b>	Biblioteca; Sala de Expressão Musical; Sala de Expressão Plástica; Hall; WC.
<b>Núcleo 2</b>	Quatro salas Curriculares; Sala de Educação Especial; Sala de Apoio; Sala de Informática; Hall; WC.
<b>Núcleo 3</b>	Três salas curriculares; Sala de contingência; Hall; WC.
<b>Núcleo 4</b>	Duas salas da Pré; Duas salas de apoio; Hall; WC.
<b>Outros espaços</b>	Refeitório; Cozinha; Arrecadações; Wc; Salas de apoio a docentes e não docentes; Secretaria; Gabinetes da direção; Jardim interior; Arrecadações de material.

Importa referir que o edifício 1 dispõe, também, de um amplo campo de jogos exterior, um parque infantil com equipamentos que proporcionam momentos de lazer e diversão aos alunos.

Relativamente ao edifício 2, este é formado por um piso e está organizado por zonas, a zona da Creche e a zona da Pré-escolar, sendo as mesmas descritas no Quadro 9.

**Quadro 9***Organização do edifício 2 da EBI/PE e Creche de Santo Amaro*

<b>Zona da Creche</b>	Três salas de berçário; Sala de transição (com wc) esta sala embora pertença à valência da Creche encontra-se na zona da Pré); Varanda comum ao Berçário 2 e 3; Copa; Corredores; Wc.
<b>Zona da Pré-escolar</b>	Três salas com wc; Sala polivalente com arrecadação; Wc.
<b>Outros espaços</b>	Hall de entrada; Brinquedoteca; Gabinete da Coadjuvante; Sala os Educadores; Sala de Educação Especial; Secretaria; Wc; Lavandaria; Cozinha; Dispensa; Arrecadação; Parque/jardim Pátio coberto; Jardins interiores; Sala de contingência; Vestiários do pessoal não docente; Sala de descanso do pessoal não docente; Corredor com armários para arrumação; Refeitório; Estacionamento.

O Projeto Educativo da Escola (PEE) 2021-2025 consagra como objetivo primordial a implementação de uma *Escola Inclusiva de Qualidade e Ser uma Escola para a Cidadania*. Este projeto pretende dar continuidade ao PEE do quadriénio anterior, 2018/2021, a fim de acompanhar e assegurar o desenvolvimento global, a formação integral e as aprendizagens das crianças e dos alunos, bem como o desenvolvimento de atitudes e valores considerados fundamentais perante uma sociedade inclusiva (responsabilidade, integridade, empenho, curiosidade, criatividade, tolerância, resiliência, diferença, autonomia, respeito, equidade, afetividade, espírito crítico, cooperação, reflexão e inovação, participação, solidariedade, disciplina e liberdade).

Para a efetivação deste Projeto a escola definiu como princípios orientadores: inovação, desenvolvimento pessoal e social, criatividade, equidade e inclusão. Assim, as atividades delineadas no PEE visam a resolução de problemas de aprendizagem quer de carácter específico ou pontual, disponibilizando acompanhamento individualizado, apoio e diferenciação pedagógica/ curricular.

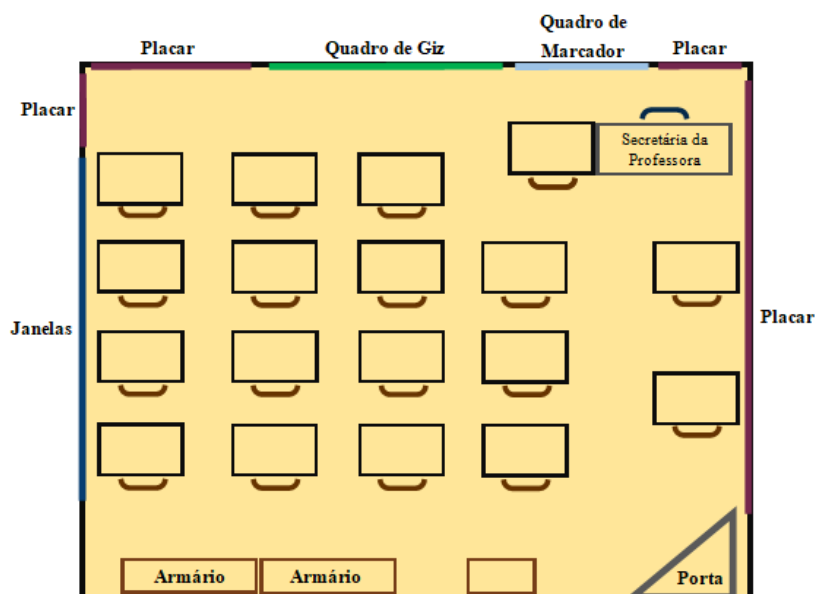
### **2.2.1.3 Caracterização da sala**

A sala, nomeadamente a sua organização/estruturação, é o espaço onde decorre a ação pedagógica, sendo que a organização dos elementos que constituem a sala de aula influenciam a aprendizagem dos alunos.

A sala de aula do 1.º B, onde decorreu a PP II, dispunha de um espaço estruturado, com recursos físicos e materiais didáticos adequados a este nível de ensino (Figura 15, na página 71). A mesma era constituída por dois armários de arrumação, com os livros dos alunos, matérias didáticos e materiais da Professora Cooperante. Estes recursos materiais e físicos deverão ser tidos em conta na organização da sala de forma a que a sua disposição possa promover uma aprendizagem funcional, bem como propulsora de novas aprendizagens e experiências (Zabalza, 2003). A sala dispunha de iluminação natural e, consequentemente, arejamento dado ser uma sala com número significativo de janelas.

**Figura 15**

*Planta da Sala de aula da turma 1.º B*



Nas paredes da sala encontravam-se 3 placares, destinados a fixar os trabalhos realizados pelos alunos da turma, assim como os resultados obtidos nas experiências realizadas pelos mesmos (Figura 16). No placar junto à secretária da professor estava afixado o calendário dos aniversários dos alunos.

**Figura 16**

*Resultados da experiência realizada pelos alunos da turma, afixados no placar*



No que concerne à disposição das mesas individuais de trabalho, estas encontravam-se organizadas em 3 filas de 4 alunos, 1 fila com 3 alunos e, ainda, 1 fila com dois alunos.

Importa referir que na sala havia 2 quadros, sendo um de giz (Figura 17) e outro de marcador, possibilitando a realização de uma multiplicidade de atividades pedagógicas e lúdicas.

### Figura 17

*Quadro de giz da sala*



Dada a descrição realizada anteriormente e apesar de as mesas dos alunos estarem colocadas em filas, considero que a sala de aula do 1.ºB disponha de uma organização adequada, promotora de aprendizagens, bem como de novas experiências.

#### 2.2.1.4 Caracterização da turma do 1.º B

A turma do 1.º B, era constituída por dezassete alunos, sendo oito do género masculino e nove do género feminino, que se enquadravam na faixa etária entre os 6 e os 7 anos de idade, sendo a faixa etária predominante a dos 6 anos, existindo apenas uma aluna com 7 anos. Esta caracterizava-se por uma turma dinâmica, motivada e pró-ativa na elaboração das atividades propostas. O grupo apresentava boas capacidades comunicativas, uma vez que conseguiam expor verbalmente os seus interesses e experiências vividas.

A heterogeneidade era uma das características evidentes desta turma, atendendo que existiam alunos que apresentavam ritmos de trabalho muito distintos, assim como, dois elementos do grupo continham aspetos particulares, nomeadamente no que se refere aos níveis de interesse, atenção e concentração. Por este motivo foi necessário adotar Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, em particular na Área Curricular de Português.

Os alunos revelavam empenho, motivação, conhecimentos prévios acerca de determinadas temáticas, sobretudo, na área curricular de Estudo do Meio.

A participação ativa era uma constante nesta turma, em todas as disciplinas lecionadas. No que concerne à motivação para a concretização das tarefas de aprendizagem propostas a maioria dos alunos apresentava entusiasmo e vontade de adquirir novos conhecimentos. Contudo, um grupo de alunos restrito, apresentava dificuldades em concentrar-se e em permanecer nas referidas tarefas. Sendo exemplo do mesmo observado neste contexto, a solicitação frequente pela professora cooperante para abandonar a sala e a permanência de pé aquando da concretização das atividades.

Por conseguinte, e em geral, o entusiasmo vigorava na turma sempre que lhes eram propostas atividade lúdicas ou apresentados matérias lúdicos. Despertando, conseqüentemente, a competitividade entre pares, como também entre o grupo, verificando-se atitudes de entreajuda. O respeito mútuo entre os elementos da turma era também visível, não só nos grupos de pares com níveis de aprendizagem semelhantes, como também no grupo de pares com níveis de aprendizagem dissemelhantes.

A automatização e generalização de conhecimentos foi também notória nesta turma, uma vez que a capacidade de assimilar, bem como de memorizar e de recordar conceitos que tinham sido lecionados anteriormente, refletia-se no funcionamento diário da turma.

No que concerne às áreas curriculares a turma apresentava grande facilidade na realização de operações matemáticas, sendo que alguns alunos recorriam ao cálculo mental prescindindo do uso de recursos para os auxiliar, nesta tarefa. Esta área distinguiu-se como a predileta da turma, constatando-se a preocupação frequente dos alunos em corrigir os exercícios realizados.

Assim, posso afirmar que estava perante uma turma participativa e com alunos pensadores críticos, dado que, reconheciam as suas fragilidades, as suas dificuldades e as

suas falhas, assim como encaravam as atividades com grau de complexidade elevado como desafios e elementos promotores de motivação (Lopes et al., 2019).

Relativamente à área curricular de Português, a turma do 1.º B ostentava fragilidades no domínio da leitura, nomeadamente na leitura de textos com precisão, fluência e prosódia adequada, como também em escutar atentamente, cumprir instruções ou reproduzir mensagens e enunciados. Neste sentido, surgiu a questão de I-A: *Como promover o gosto pela leitura na turma do 1.ºB?*

Posso afirmar, ainda, que a turma se revelou recetiva às atividades lúdicas propostas, promovendo assim a aprendizagem de conhecimentos através da realização das atividades de ensino e aprendizagem.

Quanto à área de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), os alunos apresentavam interesse e motivação nas tarefas a executar, cujo objetivo centrava-se na generalização e consolidação dos conteúdos programáticos lecionados nas diferentes áreas curriculares.

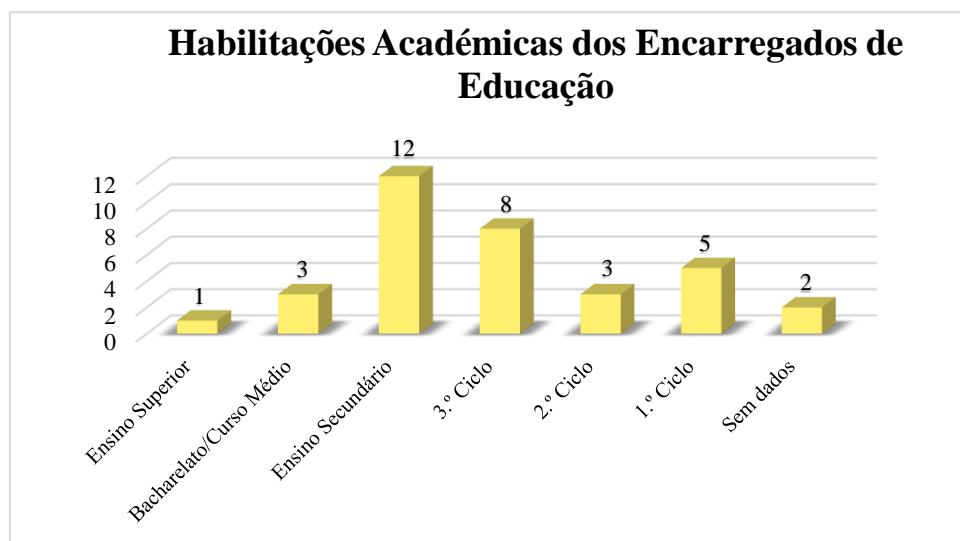
É de referir que o carácter motivador da turma do 1.º B e o seu elevado interesse na realização das atividades foi desafiante, na medida em que era necessário preparar materiais suplentes, uma vez que a turma realizava de forma rápida.

#### **2.2.1.5 Contexto familiar**

Considera-se que tanto o contexto familiar como o contexto escolar são pilares para o desenvolvimento da criança, pois facultam ambientes distintos e estimulantes que promovem a aquisição de competências sociais, linguísticas, cognitivas e psicomotoras (Diogo, 1998). Assim sendo, tornou-se importante caracterizar as habilitações académicas dos encarregados de educação, bem como as suas respetivas ocupações profissionais, para melhor compreender/conhecer a turma do 1.º B. O nível socioeconómico das famílias dos alunos da turma pode considerar-se médio baixo tendo em conta as suas ocupações profissionais, e as habilitações académica dos pais situam-se maioritariamente no nível do Ensino Secundário (Gráfico 6, página 75).

**Gráfico 6**

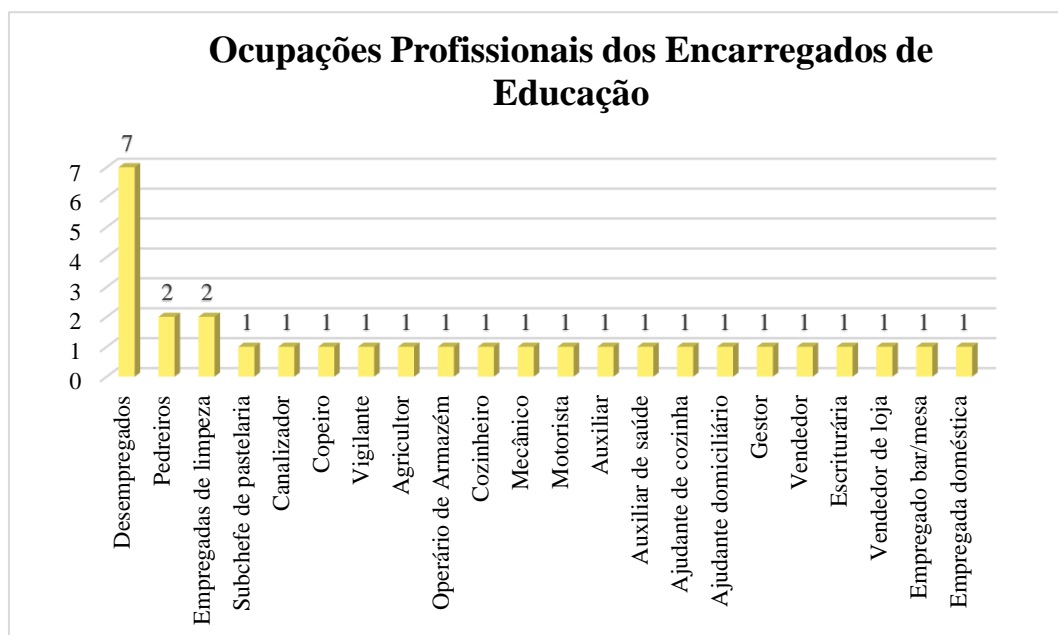
*Habilitações académicas dos encarregados de educação da turma 1.ºB*



Ao analisar o Gráfico 7, contactou-se que a maioria dos encarregados de educação integravam o mercado de trabalho, apresentando uma variabilidade de profissões em conformidade com as suas habilitações académicas, o que poderá explicar, pelo menos em parte, as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 1.º B, como veremos mais à frente. Esta análise possibilitou, também, constatar que 7 encarregados de educação se encontravam desempregados.

**Gráfico 7**

*Ocupações profissionais dos encarregados de educação dos alunos da turma 1.ºB*



### **2.2.2 Questão de Investigação-Ação**

Tendo por base a observação participante realizada, foi possível constatar que a turma apresentava dificuldades significativas no domínio da leitura, mais precisamente ao ler frases curtas e/ou extensas, textos e enunciados. Deste modo, foram delineadas estratégias de intervenção, no âmbito da questão de I-A: *Como promover o gosto pela leitura na turma do 1.ºB?*.

Importa realçar que a questão em estudo foi exposta à professora cooperante, a qual confirmou a problemática anteriormente descrita e incentivou ao planeamento de atividades que atenuassem as dificuldades o domínio da leitura.

Tal como ressalva Sim-Sim (2001), através da leitura o aluno compreende que a escrita contém informações úteis, que poderão ser utilizadas em inúmeras situações e com diversos intuitos, permitindo-lhe a recolha de informações, bem como a aquisição de novos conhecimentos. Assim, tornou-se fundamental definir estratégias e planear a ação pedagógica de forma a que os alunos desenvolvessem competências, mais consistentes quer de leitura, quer de escrita.

### **2.2.3 Estratégias de ação**

As estratégias de ação desenvolvidas foram ao encontro das AE, destinadas ao 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com maior enfoque nos domínios da Leitura-Escrita e Educação Literária, com o intuito de tornar os alunos capazes de “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada”, como também “compreender textos narrativos (sequências de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas” e “(re) contar histórias” (Direção-Geral da Educação, 2018, pp. 8 e 9).

Neste sentido, surgiu a necessidade de responder à questão formulada por meio da implementação de estratégias adequadas às necessidades do grupo, tais como: a *utilização de materiais didáticos*, a *criação de momentos de partilha de leituras* e o recurso às *(TIC)*.

Para a desenvolvimento destas estratégias de ação foram delimitadas e executadas atividades pedagógicas, neste seguimento estarão, neste Relatório, de forma detalhada apenas duas das atividades desenvolvidas para a concretização da primeira estratégia

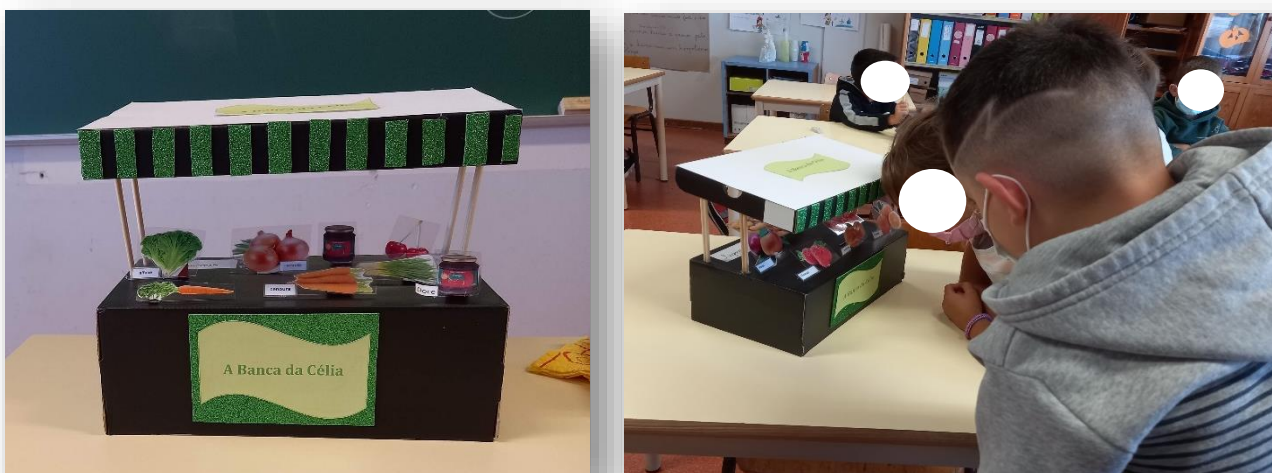
*utilização de materiais didáticos, bem como uma atividade executada no âmbito da estratégia: criação de momentos de partilha de leituras.*

### 2.2.3.1 Atividade A Banca da Célia

Para o desenvolvimento da estratégia com recurso aos materiais didáticos, foi apresentada aos alunos *A Banca da Célia* (Figura 18). A construção da banca veio no seguimento de um texto intitulado por “A feira de Faro” explorado na semana de 26 a 28 de abril de 2021. O nome da banca teve por base o conteúdo programático a lecionar “ce,ci”, incluindo uma palavra que continha este caso de leitura.

#### Figura 18

*A Banca da Célia*



Este recurso didático foi utilizado em dois momentos de aprendizagem, nomeadamente na introdução do caso de leitura “ce, ci”, assim como das vogais nasais “an, en, in, on e un”.

A utilização deste material teve como objetivo a leitura individual e autónoma das legendas dos produtos da *Banca da Célia*, como também a exploração das palavras a ela associadas. Assim, a turma foi organizada por grupos de 3 elementos, à vez cada grupo explorou os elementos constituintes da banca. Terminada a exploração, cada grupo teve que nomear os elementos que continha, sendo seguidamente registados no quadro. Por

fim, a turma foi desafiada a identificar quais as semelhanças encontradas na constituição de cada palavra.

Com efeito, Botas e Moreira (2013) afirmam que, quando mencionámos a designação materiais didáticos, estamos a referir-nos a objetos manipuláveis, sendo estes recursos que o professor possui e utiliza no seu dia a dia, com o objetivo de alterar a dinâmica da sua prática, evitando o ensino baseado na transmissão de conteúdos e auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

O recurso a materiais didáticos no ensino, são fundamentais para a aprendizagem uma vez que fornecem informações relevantes ao aluno, estimulam em particular determinadas capacidades que através do ensino realizado apenas pela transmissão de conteúdos não são alcançadas, assim como permite ao aluno fazer escolhas, tomar decisões e exprimir a sua opinião, por meio da comunicação oral (Coelho, 2018).

Torna-se importante referir que, no âmbito desta estratégia de intervenção foram realizadas atividades específicas como, a construção de tampas e dados silábicos (Figura 19), para que os alunos, que usufruíam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, desenvolvessem de igual forma o domínio da leitura, tendo em consideração as suas dificuldades e as suas potencialidades.

A integração destes alunos nesta estratégia revelou-se fundamental dado que as Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão garantem “(...) a todos os alunos a equidade e a igualdade de oportunidades de acesso ao currículo, de frequência e de progressão no sistema educativo, independentemente das modalidades e percursos de educação e formação” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.29).

### Figura 19

*Tampas e Dados Silábicos*



Relativamente à atividade dos dados silábicos, a aluna em questão recebeu uma ficha de trabalho alusiva à letra “t”, e para a sua concretização recorreu à utilização de um “dado” onde constavam as sílabas “ta, te, ti, to, tu” e a letra “T” maiúscula. Desta forma, ao girar o dado a aluna completava o exercício proposto, assim como procedia ao “treino” da letra em estudo.

No que diz respeito às tampas silábicas, os alunos foram desafiados a construir palavras, recorrendo às tampas facultadas. Dado que, os alunos apresentaram dificuldades nesta atividade, foi necessário adaptá-la, permitindo aos alunos o recurso ao caderno diário de forma a visualizarem imagens que na sua composição escrita continham as sílabas a utilizar.

A construção destes materiais didáticos revelou-se fundamental, uma vez que os alunos, em questão, demonstravam interesse e motivação na realização das atividades propostas, como se pode verificar no seguinte excerto retirado do meu Diário Reflexivo. Por meio destas atividades e com recurso aos materiais acima referidos, os alunos elaboraram palavras que pertenciam ao seu leque de conhecimentos e vocabulário.

A utilização do dado verificou-se como vantajosa, uma vez que verifiquei que a aluna estava motivada e concentrada a realizar a primeira parte da proposta de atividade.

**Diário Reflexivo PP II, 26 de abril de 2021**

### **2.2.3.2 Momentos de partilha de leituras**

No que concerne aos *momentos de partilha de leituras*, esta estratégia subdividiu-se em duas atividades distintas, sendo que a primeira consistiu na leitura gratuita, efetuada por mim, durante duas quartas-feiras, mais precisamente uma no mês de maio e a outra no mês junho. Esta atividade permitiu que os alunos desenvolvessem o gosto pela partilha de histórias e se voluntariassem para a apresentação de livros à turma.

Neste sentido, foi realizado um diálogo em grande grupo onde cada aluno selecionou o dia em que iria apresentar um livro. Deste modo, foi efetuado o registo no quadro, sendo cada aluno responsável pela seleção do seu próprio livro. As apresentações decorriam, estrategicamente, perto do quadro onde toda a turma poderia escutar o colega que apresentava o livro, assim como visualizar as ilustrações dos livros (Figura 20).

**Figura 20***Momentos de partilha de leituras*

O momento de partilha de leituras exigia silêncio e atenção por parte da turma, no entanto, posso afirmar que estes momentos foram surpreendentes dada a atenção de toda a turma e o respeito demonstrado pelos colegas que apresentavam os livros.

O incentivo à leitura na turma do 1.º B incidiu, também, sobre as restantes componentes do currículo, destacando-se a área da Matemática, onde a resolução de problemas e situações problemáticas contribui para o desenvolvimento da mesma. Assim como, na área de Estudo do Meio a realização de um *peddy-paper* com estações de trabalho, sendo que em todas as atividades desenvolvidas contemplávamos momentos de estimulação da leitura e da escrita.

Posso concluir que, no final da PP II, foram notórias alterações no interesse dos alunos, na motivação e na participação em atividades de leitura, visíveis através de ações voluntárias em tarefas de ler e apresentar histórias, evidenciando sinais de alegria e prazer neste tipo de tarefas que anteriormente não se verificavam.

Perante o exposto, e considerando que no início da PP II a leitura era uma área considerada fraca do grupo, e após todo o trabalho pedagógico desenvolvido, posso afirmar que o meu objetivo enquanto responsável pela aquisição/promoção de estratégias que fomentassem o gosto dos alunos pela leitura foi atingido com sucesso, traduzindo em mim um sentimento de alegria e de dever cumprido.

### 2.2.4 Reflexão sobre a Prática Pedagógica II

Durante toda a PP II foi fundamental observar, planejar, agir, refletir e avaliar. Como refere Máximo-Esteves (2008) este é um processo dinâmico e contínuo que se traduz num plano orientado por etapas distintas, sendo que cada uma destas desempenha um papel fulcral naquele processo e na Ação Pedagógica do Docente.

Com efeito, na elaboração dos planos semanais, tornou-se importante refletir sobre as dificuldades dos alunos, os seus conhecimentos prévios, assim como os seus interesses, sendo estes analisados tendo por base a observação direta, as grelhas de registo elaboradas semanalmente com o intuito de avaliar os alunos e as reflexões semanais feitas em momento de grande grupo. Estes momentos também possibilitaram aos alunos a avaliação das atividades desenvolvidas e a possibilidade de os mesmos comunicarem o motivo pelo qual as atividades não estavam em sintonia com os seus interesses (promoção de momentos de reflexão e desenvolvimento do espírito crítico). Quanto à avaliação, foram aplicadas Técnicas de Avaliação Formativa (TAF), tais como: a *Caça ao intruso* e os *Copos Coloridos*. Estas técnicas foram desenvolvidas em grupos de trabalho, cujo objetivo focava-se na avaliação imediata da aquisição/consolidação dos conteúdos lecionados. Tal como argumentam Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa fornece tanto ao professor como aos alunos informações que permitem melhorar a ação pedagógica bem como as aprendizagens dos alunos.

No decorrer da PP II, o objetivo primordial incidiu sobre a promoção do interesse, da motivação e do gosto pela leitura, assim como o envolvimento dos alunos com Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão nas atividades planeadas para aprenderem. Neste sentido, tornou-se fulcral recorrer às TIC, para a visualização de histórias em formato de vídeo, possibilitando aos alunos um contacto alternativo às histórias em formato de papel e, com isso, maior motivação para aprender.

Segundo Lopes e Silva (2010) a utilização de recursos multimédia nas salas de aula, revelam-se como meios facilitadores da aprendizagem, caracterizando-se ainda como um complemento ao ensino, alterando a transmissão de conhecimentos, tradicionalmente efetuada unicamente pelo professor.

Na formação de docentes, a Prática/contacto direto com os alunos e com a realidade escolar, assume uma importância fundamental, tendo em conta que só no trabalho “em campo” é que o professor observa o grupo, seleciona e adequa a ação pedagógica às necessidades de cada aluno. De facto, o início desta PP II, foi marcado por

alguma inquietação e nervosismo, face ao contexto vivenciado na turma do 1.º B e atendendo à diversidade de conhecimentos e capacidades de cada aluno, no entanto, com o decorrer das semanas a minha ação foi gradualmente se desenvolvendo e se adequando aos desafios surgidos.

A minha envolvência, como também a de cada aluno e da Professora Cooperante ao longo desta PP II, tornou possível atenuar a minha inquietude sentida neste processo inicial, tendo sido uma mais-valia no crescimento e preparação para a futura docência. Para tal, foi necessário ativar e desenvolver competências de adaptação ao contexto, bem como às capacidades e competências apresentadas pelos alunos, tornando-se assim vantajoso para o meu conhecimento do perfil profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi também necessário recorrer à criatividade, através da adaptação dos conceitos teóricos para atividades lúdicas e de ensino a desenvolver, de forma a cativar os alunos e, assim, promover aprendizagens significativas generalizadas.

Posso, então, afirmar que sou apologista de que a promoção de atividades lúdicas no desenvolvimento da ação pedagógica, inclusive de atividades referentes à leitura e escrita, facilitam o processo de aprendizagem tornando-o eficaz.

Salienta-se que a relação afetiva com os alunos da turma teve impacto nos resultados no processo de ensino e aprendizagem, observando-se através do interesse, da motivação e participação ativa por todos os elementos da turma.

## **2. 3 Prática Pedagógica III - 3.º Ano de Escolaridade do 1.º CEB**

### **2.3.1 Organização do Ambiente Educativo**

Uma vez que a PP II e a PP III foram realizadas no mesmo estabelecimento de educação e ensino, mais precisamente na EB1/PE e Creche de Santo Amaro tendo sido já anteriormente alvo de descrição no tópico *Prática Pedagógica II – 2.º Ano de Escolaridade do 1.º CEB*. Assim sendo, neste ponto não será apresentada uma descrição pormenorizada do contexto de estágio de PP III.

No que concerne à caracterização da sala da turma do 3.º A, não irei também me debruçar detalhadamente, uma vez que a sua organização espacial era semelhante às salas do 1.º CEB já caracterizadas, excecionalmente, continha a mais uma mesa-redonda e um quadro branco destinado à aprendizagem dos alunos matriculados no 2.º ano de escolaridade quando acompanhados pela docente de Educação Especial.

Deste modo, seguidamente irá ser apresentada a caracterização da turma, uma breve análise ao respetivo contexto familiar, a questão de I-A formulada e consequentemente as estratégias de ação adotadas e por fim uma reflexão acerca da prática pedagógica desenvolvida.

### **2.3.1.1 Caracterização da turma do 3.ºA**

A turma do 3.º A, era constituída por quatorze alunos, sendo 8 do género masculino e 6 do género feminino, que se enquadravam na faixa etária entre os 8 e os 9 anos de idade, no entanto, a faixa etária predominante era a de 8 anos.

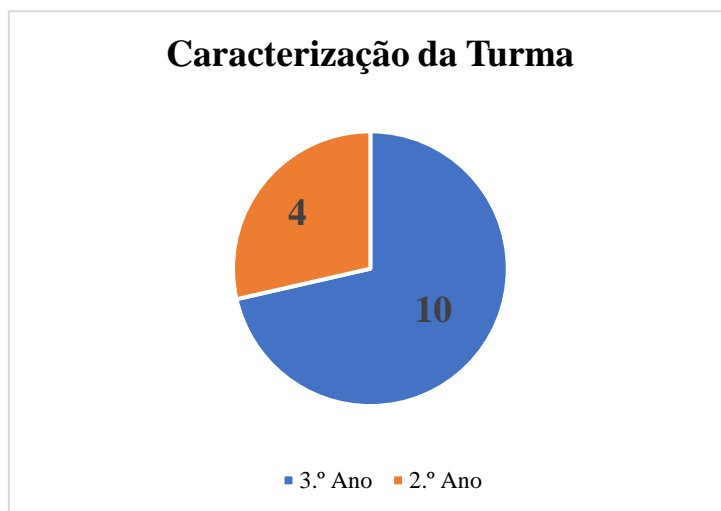
Considero que, era uma turma com elevados níveis de interesse, motivação e participação em todas as atividades propostas. Salienta-se grande adesão/participação do grupo em atividades que envolviam descoberta, procura e cooperação (atividades experimentais, *puzzles*, adivinhas e atividades lúdicas).

Tal como na PP II a heterogeneidade estava presente nesta turma, atendendo que existia uma variabilidade de ritmos de trabalho e aquisição de competências e conhecimentos, assim como, 4 alunos que se encontravam matriculados no 2.º ano de escolaridade a frequentar a turma de 3.º ano (Gráfico 8, na página 84). Por este motivo estes alunos desenvolviam atividades de acordo com as Aprendizagens Essenciais dirigidas ao 2.º ano de escolaridade e eram acompanhados pela professora de Educação Especial, num horário específico.

De acordo com a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, mais concretamente no artigo 32.º, a integração de um aluno retido quer no 1.º, quer no 2.º e 3.º ano de escolaridade na turma a que pertencia, é considerada uma decisão válida caso seja apresentada uma proposta realizada pelo professor titular da turma e aprovada pelo diretor.

**Gráfico 8**

*Caracterização da turma do 3.ªA quanto aos anos de escolaridade*



Nesta turma, 6 alunos que beneficiavam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, sendo que 4 destes usufruíam de medidas seletivas e os restantes de medidas universais.

Eram evidentes níveis de desenvolvimento diferentes, bem como características particulares dos alunos, nomeadamente ao nível do interesse, da atenção, da concentração e até mesmo ao nível da permanência nas atividades. Embora o grupo apresentasse as características supramencionadas, este revelava-se como bastante curioso e recetivo sobretudo no que se refere a novas experiências/conhecimentos.

Por vezes alguns alunos apresentavam comportamentos desajustados na convivência com os colegas, prejudicando a atenção e concentração da turma.

A turma demonstrava, ainda, prazer nas atividades que envolviam todo o grupo, assim como na partilha de ideias. Os alunos revelavam-se capazes de tomar decisões e expor as suas opiniões, com criatividade e espírito crítico.

No que concerne às atividades desenvolvidas nas áreas de Expressão Musical e Educação Física, os alunos demonstravam interesse e participavam ativamente nas atividades, apresentando assim um comportamento adequado para aprender. Relativamente à área curricular predileta da turma verificou-se ser a Matemática, uma vez que os alunos demonstravam facilidade e empenho na resolução dos exercícios propostos. O mesmo pode ser comprovado a partir do seguinte excerto do Diário Reflexivo:

A manhã de quarta-feira permitiu-me denotar que os alunos apresentam menores dificuldades na componente curricular de Matemática, dado que resolveram os exercícios sem dificuldades (a maioria da turma) e de forma rápida, demonstrando prazer em resolvê-los corretamente.

### **Diário Reflexivo PP III, 13 de outubro de 2021**

No que diz respeito aos alunos matriculados no 2.º ano de escolaridade, estes demonstraram dificuldades na área da Matemática, essencialmente na realização de adições e subtrações. Na área curricular de Português, estes evidenciavam dificuldades em ler autonomamente, sendo necessária a intervenção da professora cooperante, assim como em redigir frases.

Quanto à área curricular de Português, a turma demonstrou agilidade no domínio da leitura, uma vez que os alunos liam textos com entoação e ritmo adequados à faixa etária e ao nível de escolaridade, efetuavam leituras silenciosas e autónomas sempre que lhes era proposto, assim como identificavam o tema/assunto do texto analisado. Contudo, evidenciavam algumas dificuldades ao nível da escrita, nomeadamente no que concerne a escrever textos de géneros variados.

No que se refere ao Estudo do Meio, foi possível a concretização de atividades que envolvessem toda a turma (alunos do 2.º e 3.º ano de escolaridade), dada a abrangência dos conteúdos programáticos a lecionar. Verificando-se a curiosidade e o empenho dos alunos nas atividades desenvolvidas no âmbito desta área curricular.

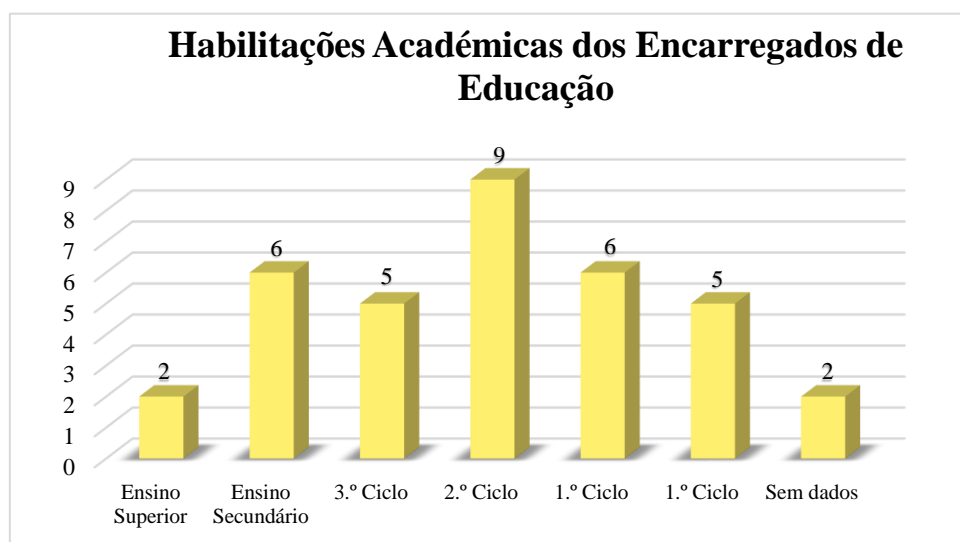
Os alunos da turma do 3.ºA, revelaram respeito e capacidade de ajudar os colegas que apresentavam maiores dificuldades. Assim, os alunos com ritmos de trabalho avançados disponibilizavam-se para auxiliar os restantes colegas.

#### **2.3.1.2 Contexto familiar**

Perante o exposto, no Gráfico 9 na página 86, verificou-se que o nível socioeconómico predominante nas famílias da turma do 3.ºA é considerado médio baixo. Enquadrando-se no nível de escolaridade maioritariamente do 2.º Ciclo e Ensino Secundário, podendo este ser um fator impactante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

**Gráfico 9**

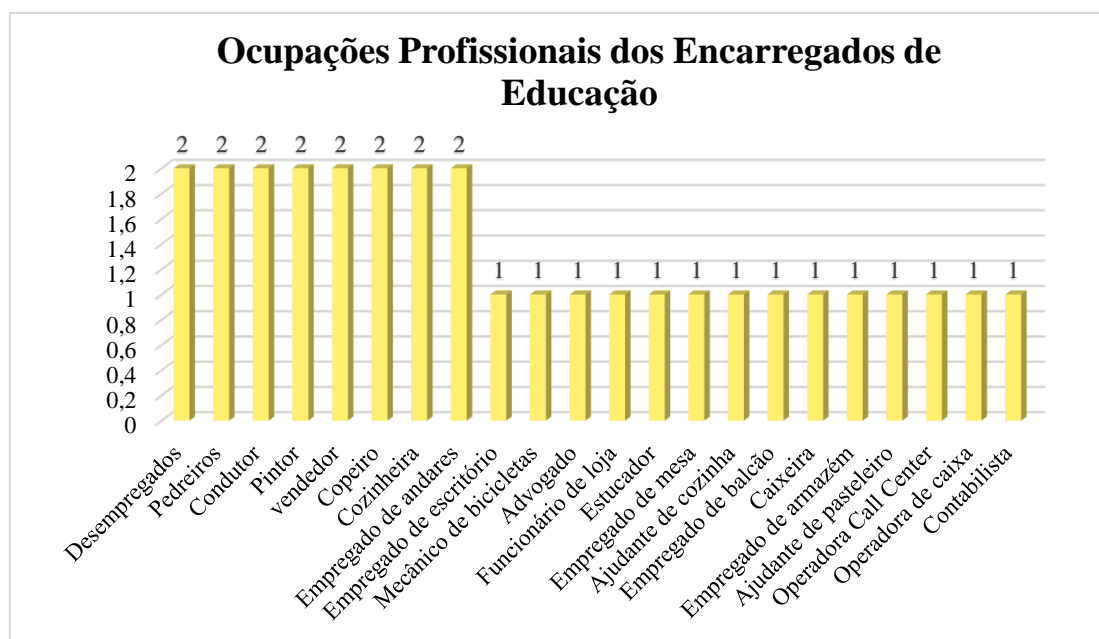
*Habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos da turma do 3.º A*



Pode-se observar no Gráfico 10 que a maioria dos Encarregados de Educação encontram-se inseridos no mercado de trabalho, apresentando um vasto leque de carreiras profissionais, desde pedreiros a contabilista. Denota-se que apenas 2 Encarregados de Educação estavam desempregados.

**Gráfico 10**

*Ocupações profissionais dos encarregados de educação dos alunos da turma 3.º A*



### 2.3.2 Questão de Investigação-Ação

Dada a constituição da turma e as suas características peculiares, isto é, a conjugação de 2 níveis de escolaridade, foi formulada a seguinte questão de I-A: *Como desenvolver as competências dos alunos numa turma heterogénea?*

#### 2.3.2.1 Estratégias de ação

As estratégias de ação delineadas tinham como objetivo primordial a adaptação da planificação de atividades e dos respetivos materiais a utilizar, de modo a envolver todos os alunos da turma indo assim ao encontro dos diferentes níveis de aprendizagem.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, mais precisamente no artigo n.º 1 na alínea n.º 1, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, sendo que as mesmas abrangem todo o processo de participação, quer nas aprendizagens, quer no meio onde os alunos se encontram inseridos. Torna-se importante destacar que este Decreto-Lei revela-se, ainda, fundamental para as alterações organizacionais no Sistema Educativo.

Com efeito, a criação de um ambiente inclusivo no contexto escolar, promove a aprendizagem significativa dos alunos. Para tal, cabe ao docente efetuar um conjunto de alterações estruturais na sala de aula e no processo de planeamento e organização de atividades, com o intuito de gerar nos alunos um sentimento de pertença e de aceitação.

Neste sentido e de forma a responder à questão formulada foram delineadas as seguintes principais estratégias de ação: *adaptação das planificações, adaptação dos materiais* e *adaptação das atividades*.

Neste Relatório será explanada a estratégia *adaptação das planificações*, assim como as atividades referentes à estratégia *adaptação das atividades*.

##### 2.3.2.1.1 Estratégia: Adaptação das planificações

Na construção das planificações semanais, houve a necessidade de adotar um processo que facilitasse a identificação/diferenciação das Aprendizagens Essenciais do 2.º e 3.º ano de escolaridade. Assim, as aprendizagens e estratégias referentes aos alunos do 2.º ano, eram destacadas nas planificações com uma cor diferente, bem como as atividades a desenvolver pelos mesmos (Figura 21 e 22, página 88).

Figura 21

Plano Semanal de 25 de outubro de 2021

Segunda-feira – 25 de outubro de 2021.					
Componentes/Domínios	Aprendizagens Essenciais	Estratégias/Atividades	Áreas de Competência	Recursos	
		<b>Português (8:15h às 10:00h)</b>			
		- Afixar no quadro (antes da entrada dos alunos na sala) uma imagem de uma igreja com um relógio (numeração romana) e um soldado romano (ver apêndice 1);	A, B, D, H	- Imagem de uma igreja com um relógio e de um soldado romano (ver apêndice 1);	
<b>PORTUGUÊS</b>		- Comunicar à turma que no quadro se encontram alguns elementos da história;			
<b>Educação Literária</b>	- Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pela história ouvida.	- Inquirir os alunos acerca da temática da história;			- História “Uma aventura romana” (ver apêndice 2);
<b>Oralidade</b>	- Interpretar o essencial de discursos orais e de leituras de histórias.	- Distribuir pela turma a história “Uma Aventura Romana”;			- Histórias sequenciais da história (ver apêndice 3);
<b>Compreensão</b>	- Identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas.	- Informar aos alunos que terão 15 minutos para ler a história silenciosamente;			
<b>Leitura/ Escrita</b>		- Ler a história “Uma Aventura Romana” em grande grupo (ver apêndice 2);			
		- Afixar no quadro as imagens referentes a cada parte da história (ver apêndice 3);			
<b>Leitura</b>	- Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.	- Realizar o reconto do história, através de algumas questões colocadas aos alunos;			
		- Concretizar com os alunos a leitura dos exercícios acerca do texto, assim como, a classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica (ver apêndice 4);			

Figura 22

Plano Semanal de 25 de outubro de 2021 (continuação)

	- Ler textos com entoação e ritmo adequados.	- Acompanhar a sua realização;	B, C, I	- Ficha de interpretação do texto com exercícios gramaticais (ver apêndice 4);
	- Identificar e referir o essencial do texto lido.	- Pedir aos alunos que completem a frase com lacunas sobre a história (ver apêndice 5);		
	- Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.	<b>Intervalo (10:00h às 10:30h)</b>		
	- Expressar opiniões e fundamentá-las.	Acompanhar os alunos até ao refeitório.		
	- Escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til.	<b>Matemática (10:30h às 11:30h)</b>		
<b>Gramática</b>	- Distribuir sílaba tónica de átona.	- Pedir aos alunos que analisem a imagem da igreja que se encontra no quadro;		- Ficha de frases com lacunas sobre a história (ver apêndice 5);
	- Conhecer a numeração romana.	- Questionar a turma sobre o tipo de numeração que se encontra no relógio;		- Cartões “Não vou esquecer” (ver apêndice 6);
<b>MATEMÁTICA</b>		- Realizar um debate em grande grupo acerca dos numeração romana (onde a podemos encontrar no nosso meio);		
<b>Números e Operações</b>		- Dialogar com os alunos acerca das regras da numeração romana;		
	- Identificar as regras da numeração romana.	- Entregar aos alunos um cartão designado por “Não vou esquecer”, neste cartão estarão representados os números árabes e romanos (ver apêndice 6);		
	- Efetuar a transformação de números árabes para números romanos.			

Importa salientar que, por vezes, a estratégia adotada na implementação das atividades foi idêntica para toda a turma, tendo em conta as competências a adquirir pelos alunos independentemente do ano de escolaridade a que pertenciam.

Assim sendo, é necessário que os docentes possuam formação que os torne capazes de articular a heterogeneidade presente nas turmas com as aprendizagens a promover tendo como objetivo facilitar o processo de inclusão e aprendizagem de todos os alunos. Revela-se, por isso, fundamental criar um ambiente inclusivo no contexto escolar, promovendo a aprendizagem significativa dos alunos. Para tal, cabe ao docente efetuar um conjunto de alterações estruturais na sua sala de aula e no processo de planeamento e organização de atividades, com o intuito de gerar nos alunos um sentimento de pertença e de aceitação (Barbosa, 2019).

#### **2.3.2.1.2 Estratégia: Adaptação das atividades**

As atividades desenvolvidas no âmbito da estratégia *adaptação de atividades*, envolveram as três componentes curriculares, nomeadamente o Estudo do Meio, a Matemática e o Português.

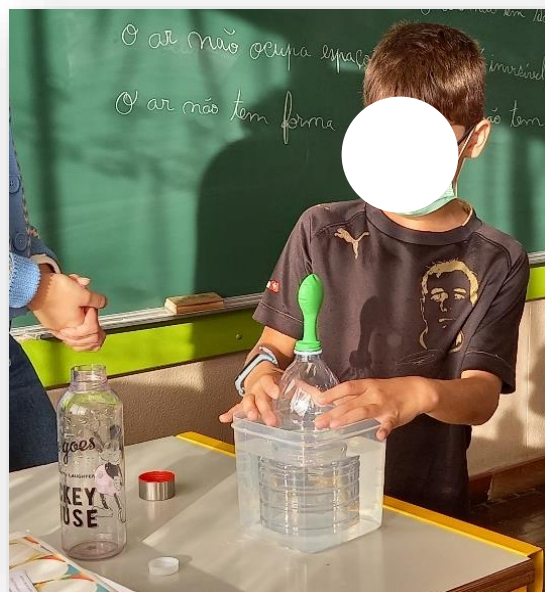
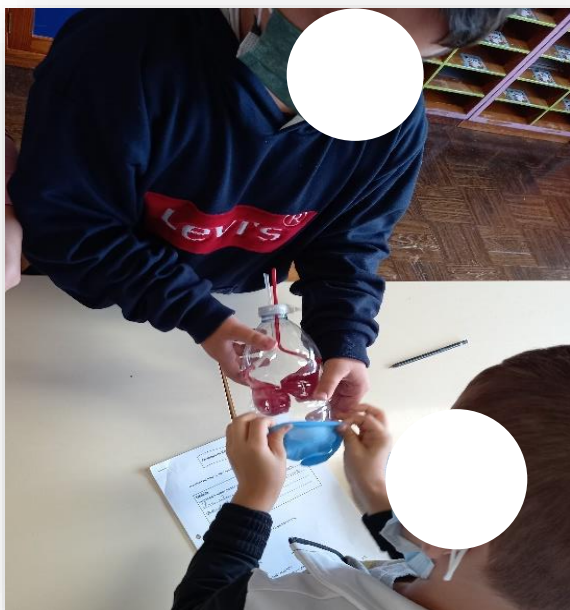
As atividades concretizadas na componente de Estudo do Meio, permitiram a interligação dos conteúdos programáticos dos 2 anos de escolaridade referidos, de forma natural. Estas atividades, tiveram enfoque nas atividades experimentais, resultando numa aprendizagem significativa por parte dos alunos.

A aprendizagem significativa dos alunos requer a criação de um ambiente construtivista em que os alunos manipulem objetos, ideias e atribuam significados entre si e com professores. Este ambiente de aprendizagem implica características específicas centradas nos alunos e na sua aprendizagem e deverá privilegiar momentos de reflexão e de partilha com os colegas (Matos & Valadares, 2001).

As atividades experimentais desenvolvidas na PP III incidiram sobre os conteúdos programáticos alusivos ao sistema respiratório e à relação de um dos fatores do ambiente (ar), como condição indispensável às diferentes etapas da vida (Figura 23, página 90).

**Figura 23**

*Atividades experimentais alusivas ao sistema respiratório e ao ar*



Os alunos tiveram a oportunidade de participar em todas as etapas das atividades experimentais, assim a atividade iniciava-se pela preparação dos materiais a utilizar, descritos no protocolo previamente realizado e entregue aos alunos. Estas atividades, permitiram aos alunos manusearem objetos do seu quotidiano e relacioná-los com os conteúdos científicos abordados, bem como despertar o seu interesse pelo ensino experimental das ciências.

As atividades experimentais, referentes ao sistema respiratório, foram efetuadas em grupos de trabalho, estrategicamente formados por mim de modo a que os alunos do 2.º ano de escolaridade integrassem os grupos formados pelos alunos do 3.º ano. Desta

forma, os alunos poderiam refletir e discutir em grupo as etapas da atividade experimental, a sua conclusão, assim como adquirir novos conhecimentos e vocábulos. A concretização desta atividade prática permitiu que os alunos conhecessem o percurso efetuado pelo ar aquando da sua entrada (inspiração) e saída (expiração) no organismo, assim como quais os órgãos constituintes do sistema respiratório.

Quanto às atividades relacionadas com as propriedades do ar, a turma participou na sua integridade na preparação dos materiais, no entanto, algumas destas atividades foram primeiramente exemplificadas à turma por mim e de seguida os alunos realizaram-na conforme o exemplificado.

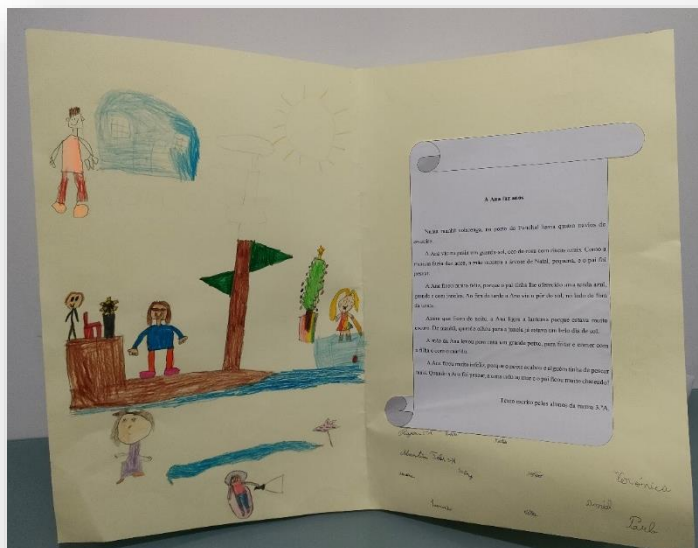
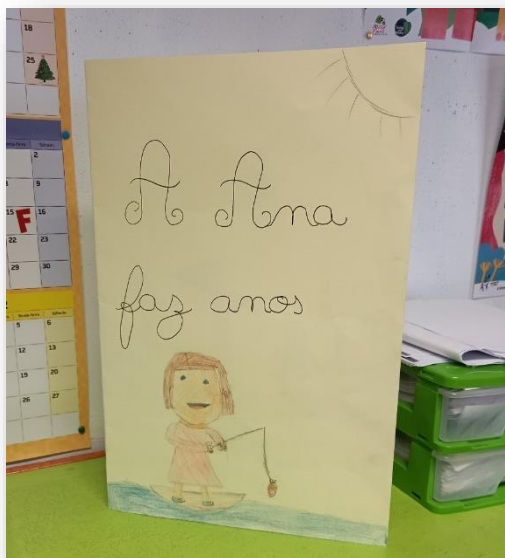
Foi notório o envolvimento significativo por parte dos alunos, assim como, o seu interesse e curiosidade pelos conceitos associados às atividades desenvolvidas, bem como a ajuda entre os elementos de cada grupo e de toda a turma. Durante a concretização destas, o grupo apresentou questões pertinentes espelhando a reflexão e pensamento crítico sobre as atividades realizadas.

No que concerne à componente curricular da Matemática, foram desenvolvidas, de igual forma, atividades que promoveram a integração de todo o grupo de alunos. Os conteúdos programáticos abordados e as estratégias delineadas permitiram a adaptação das competências a adquirir e dos materiais a utilizar. Desta forma, saliento que a atividade desenvolvida em torno da abordagem do conteúdo “a tabuada” foi semelhante para ambos os níveis de escolaridade, no entanto, foi necessário adequá-la ao nível das competências dos alunos. Assim, todos os alunos tiveram a possibilidade de representar uma multiplicação, sorteada, por meio de um desenho. Os alunos do 2.º ano, efetuaram representações alusivas à tabuada do 2 e os restantes alunos em relação à tabuada do 9.

Relativamente à componente curricular de Português, foi elaborada uma história coletiva, criada a partir de um conjunto de imagens, previamente escolhidas. Primeiramente um aluno selecionou uma imagem e iniciou a história, posteriormente os restantes selecionaram outras imagens e deram continuidade ao texto que ia sendo gradualmente construído (Figura 24, página 92).

**Figura 24***Realização da história coletiva*

Finda a construção da história, a turma foi desafiada a atribuir um título à mesma, uma vez que foram apresentados 3 títulos foi necessário realizar uma votação para eleger o título definitivo. Todos os alunos participaram nesta atividade demonstrando imaginação, criatividade e pensamento crítico, bem como, potencialidades orais e escritas. A turma teve a possibilidade de efetuar as ilustrações da história e decorar a capa da história (Figura 25).

**Figura 25***História “A Ana faz anos”*

Esta atividade permitiu a realização de um intercâmbio entre as turmas do 3.º ano da escola, desta forma foi sugerido aos alunos que organizassem a apresentação da história construída, atribuindo tarefas a cada elemento do grupo. A apresentação foi realizada na sala da turma do 3.º B (Figura 26) e todos os alunos tiveram um bom desempenho, conseguindo realizar o papel que lhes tinha sido atribuído. No final da apresentação a turma desafiou os colegas a efetuarem uma ilustração acerca de uma parte da história apresentada.

### Figura 26

*Apresentação da história à turma 3.º B*



A colaboração de todos os alunos na construção da história, fê-los sentirem-se parte fundamental da autoria da história, na medida em que detinham o conhecimento de todas as etapas da sua construção, bem como da história e da sua sequenciação. Após a apresentação, através da leitura e respetiva ilustração elaborada a partir do desenho, denotou-se em cada elemento do grupo orgulho, alegria e satisfação por todo o trabalho desenvolvido coletivamente.

Concluo que apesar do nível de exigência ser elevado, uma vez que estamos no nível do 3.º ano de escolaridade, todos os elementos do grupo atingiram com sucesso os objetivos delineados nas atividades acima descritas.

Sendo esta uma turma composta por 2 níveis de escolaridade, a inclusão dos alunos de 2.º ano em atividades abrangentes revelou-se positiva para a aquisição de novos

conhecimentos, assim como para as aprendizagens futuras conforme as Aprendizagens Essenciais.

O entusiasmo e a dedicação, bem como a aquisição e consolidação dos conteúdos programáticos, nas atividades que incluíam ambos os níveis de escolaridade, foram para mim uma conquista positiva e proveitosa na medida em que possibilitará que me torne uma futura docente capaz de lidar e integrar diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma sala de aula.

### **2.3.3 Reflexão sobre a Prática Pedagógica III**

Esta prática foi um desafio contínuo, atendendo à porção de matéria a lecionar, bem como o nível de exigência necessário. Posso afirmar que a PP III forneceu-me ferramentas fundamentais para a minha futura prática como professora do 1.º CEB. Tendo em conta a exigência face ao facto de existirem na turma (dois níveis de escolaridade e aprendizagem), inicialmente estava um pouco receosa e apreensiva, contudo, com o decorrer das semanas, estes sentimentos foram reduzindo e depois eliminados, através de toda a dedicação e, sem dúvida, da relação entre o conhecimento teórico e a prática. Salienta-se que a minha ação foi ajustada conforme as particularidades da turma, em consonância com a professora cooperante e a docente de Educação Especial.

Fui, assim, desenvolvendo capacidades e estratégias de forma a interligar as Aprendizagens Essenciais dos 2 níveis de escolaridade e aprendizagem, tendo sido necessário adaptar os materiais de forma a alcançar os objetivos de ambos os planos curriculares.

Posso aferir que a integração de alunos com níveis de aprendizagem diferentes é possível e uma mais-valia, pois permite estimular a cooperação e a interajuda entre os vários elementos da turma.

Nesta linha de pensamento, e tal como referem Johnson et al. (1993), citados por Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa, esteve patente nesta prática pedagógica, caracterizando-se por um método de ensino que privilegia o trabalho em pequenos grupos estruturados, possibilitando a interação entre os alunos e a troca de informações, de modo a aumentarem a própria aprendizagem e a dos colegas.

Torna-se importante referir que esta PP III possibilitou, também, o aprofundamento do conhecimento sobre a integração de 2 níveis de aprendizagem dentro da mesma turma, ou seja, a integração de um aluno retido quer no 1.º, quer nos 2.º e 3.º

anos de escolaridade na turma a que pertencia. Esta é considerada uma decisão válida caso seja apresentada uma proposta realizada pelo professor titular e aprovada pelo diretor da escola, segundo a Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, artigo 32.º.

Por fim, mas igualmente importante, sublinho a relação empática estabelecida entre mim e os alunos, pois esta foi também um fator promotor e facilitador do processo de ensino e aprendizagem. De facto, denotou-se que, mediante a relação positiva estabelecida com a turma, os alunos envolviam-se nas atividades propostas sem constrangimento, colocando questões/dúvidas relacionadas com os conteúdos lecionados.

Sou apaixonada pelo que faço enquanto futura docente e esta prática foi mais um momento em que pude confirmar que é realmente o caminho que irei seguir profissionalmente. Foram sem dúvida momentos gratificantes que marcaram positivamente o meu percurso académico e futuro profissional.

## Considerações Finais

Findo este percurso académico e de estágio, é com grande satisfação e empenho que testemunho neste relatório cada uma das etapas deste processo, cada desafio e cada oportunidade de aprender e construir um perfil de docente capaz de enfrentar os desafios profissionais que me surgirem. Não descurando a importância da formação contínua, uma vez que em educação há uma constante necessidade de crescimento e adaptação, atendendo que cada criança/aluno é única com capacidades e necessidades individuais, esta formação inicial é determinante para o meu futuro.

O contacto direto com a realidade dos contextos de aprendizagem na EPE e no 1.º CEB, possibilitaram reconhecer que cada um deles apresenta uma exigência e especificidade muito particular. É neste sentido, que destaco a importância de uma observação atenta e contínua, quer do grupo/turma, quer de cada criança/aluno, possibilitando assim uma planificação e ação adequadas, contudo de carácter flexível. Como tive a oportunidade de vivenciar em cada umas das minhas Práticas Pedagógicas, a criança/aluno tem ou deve ter o papel principal em todo o processo educativo.

Todas as Práticas Pedagógicas realizadas foram consideradas como momentos construtivos, adaptativos, no que concerne à observação, reflexão, planeamento e construção de materiais e atividades que se tornassem apelativas para todas/os as/os crianças/alunos. Saliento que o estabelecimento de uma relação empática entre criança/aluno e o docente, e vice-versa, tornou-se fulcral em todo o processo de ensino-aprendizagem. Sendo que, o docente desempenha um papel fundamental e mediador no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, linguísticas e sociais na vida de cada criança, independentemente do meio onde a mesma se encontra inserida.

Em todo o processo educativo foi fundamental avaliar de forma reflexiva, de modo que a ação pedagógica pudesse se adequar ao grupo/turma, assim como aos seus progressos, permitindo o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste percurso, denoto a importância da promoção de experiências que fomentam a imaginação, a criatividade, o interesse, o pensamento crítico, assim como a importância da participação, quer da família, quer da comunidade, quer ainda de cada criança envolvida no processo educativo.

Realço, também, a relevância dos momentos de diálogo e partilha de ideias, pois possibilitaram auscultar os interesses e necessidades de cada elemento do grupo/turma e consequentemente adaptar a minha ação pedagógica e, com isso, promover a autonomia

e a capacidade de tomada de decisões. Tal como se confere no Capítulo 1, deste relatório, nomeadamente na Intencionalidade Educativa, o recurso a uma aprendizagem ativa e significativa privilegiou que as crianças fossem os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, saliento a importância da ação baseada na diferenciação pedagógica, uma vez que em todas as minhas Práticas Pedagógicas havia crianças/alunos com Medidas de Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, existindo a necessidade de refletir e definir estratégias que promovessem não só a aprendizagem e o sucesso destes/as alunos/crianças, mas também a integração dos mesmos na respetiva turma/grupo. Com base nos pressupostos da aprendizagem cooperativa e na diferenciação pedagógica tornou-se possível concretizar atividades que promoveram as potencialidades, capacidades e inclusão de todas/os as/os crianças e alunos.

Torna-se fundamental referir, por fim, que os conteúdos teóricos adquiridos tanto na Licenciatura, como no Mestrado permitiram colmatar dificuldades surgidas ao longo das Práticas Pedagógicas I, II e III, evidenciando-se assim uma relação de simbiose entre os conhecimentos teóricos adquiridos e a prática realizada.

Com o término deste relatório sublinho a importância de uma ação pedagógica baseada no interesse, sugestões e vivências das/os crianças e alunos, de forma a promover uma maior motivação, eficácia e sucesso na realização das atividades pedagógicas e didáticas propostas, proporcionando, assim, flexibilidade no planeamento e na ação.

## Referências

- Antunes, R. R. & Silva, P. A. (2015). A Liderança dos Professores para a Equidade e a Aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação* (30), 73-97.
- Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino básico*. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Bento, V. A. & Ribeiro, I. M. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e Alunos*. Coleção Ideias em Prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Botas, D. & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática Um estudo no 1º Ciclo. *Revista Portuguesa de educação*. V. 26 (1), pp. 253-286. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3259/2633>
- Cardona, J. M, Silva, L. I., Marques, M. & Rodrigues, P. (2021). *PLANEAR E AVALIAR NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)
- Coelho, J. (2018). Relatório de Estágio da Intervenção Pedagógica no Infantário Dona Olga de Brito e na EB1/PE da Achada. Universidade da Madeira. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/2256>
- Cohen, A. C. & Fradique, F. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Editora Raiz.
- 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.
- Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto Editora.

- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 1.º Ciclo do Ensino Básico – Português (1.º ano)*.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva-Manual de Apoio à Prática*.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Fayol, M. (2013). *L'acquisition de l'écrit*. France: Presses Universitaires de France.
- Ferreira, M. J. (2001). Alcoutim EBI de Martinlongo. In M. L.S. Mendes (Coord.) *Gestão Flexível do Currículo – escolas partilham experiências*. (pp. 25 – 32). Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Fino, N. Carlos. (2008). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Universidade da Madeira.
- Flores, M. A. (2016). Escola e sala de aula: a liderança dos professores, in J. Machado e J. Matias Alves (Orgs) *Professores e escolas: conhecimento, formação e ação*. (pp.31- 54). Universidade Católica Editora.
- Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Formosinho, O. J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Friedmann, A. (2020). *A vez e a voz das crianças*. Panda Educação.
- Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas*. Lisboa.  
[https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Gomes10/publication/301303039\\_A\\_Pedagogia\\_Diferenciada\\_na\\_Construcao\\_da\\_Escola\\_Para\\_Todos\\_Conceitos\\_E\\_strategias\\_e\\_Praticas/links/57118de608aef315b9f7b76/A-Pedagogia-Diferenciada-na-Construcao-da-Escola-Para-Todos-Conceitos-Estrategias-e-Praticas.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_E_strategias_e_Praticas/links/57118de608aef315b9f7b76/A-Pedagogia-Diferenciada-na-Construcao-da-Escola-Para-Todos-Conceitos-Estrategias-e-Praticas.pdf)

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1984). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kinney, L., & Wharton, P. (2009). *Tornando visível a aprendizagem das crianças. Educação Infantil em Reggio Emilia*. Artmed Editora.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Monteiro, M., Carvalho, M., Catarino, P., Vasco, P., Payan-Carreira, R., Morais, T., & Castelo-Branco, Z. (2019). *Educar Para O Pensamento Crítico na Sala de Aula – Planificação Estratégias e Avaliação*. Pactor.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância: um guia prático com actividades para os educadores de infância e para os pais*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Edições Técnicas Lda.
- Lopes, A.M. (2003). *Projeto de gestão e flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Lopes, A. J., Spear-Swerling, L., Gomes de Oliveira, R.C., Velasquez, G., M., Almeida, S., L., Araújo, L., Zibulsky, J. & Cheesman, E. (2014). *Ensino da Leitura no 1.º ciclo do ensino básico. Crenças, conhecimentos e formação de professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Loureiro, J. P. (2013). *Papel do Educador e do Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico - Conceções dos diferentes agentes envolvidos no processo educativo*. I. P.-E. Santarém.

- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, B., & Grave, L. (2018). Conceito de liderança e de líder. In Lídia Grave, Glória Bastos, Isolina Oliveira (Coord) *Liderança e Inovação em Contexto Educativo*. (pp.8 – 20). Universidade Aberta.
- Matos, M., & Valadares, J. (2001). *O Efeito da Atividade Experimental na Aprendizagem da Ciência pelas Crianças do Primeiro Ciclo do Ensino Básico*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Oliveira, C. da N., & Oliveira, I. (2021). A compreensão das lideranças no desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (22), 1-18.  
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10468>
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva-Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. Em D. Rodrigues (Org.), *A Educação e a Diferença: Valores e práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006) Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, 8(8), 63-83.  
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. O. E. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – contributos de investigação*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação de professores para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo 134 | Relatório de Estágio do ensino básico, Cadernos de formação de professores, n.º 2* (pp. 51-64). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sim-Sim, I., & Santos, M. (2010) O Ensino Inicial da Leitura – Análise de algumas práticas docentes. In Inês Sim-Sim (Coord.) *Ler e Ensinar a ler* (pp.139-153). Edições ASA
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora
- Tomlinson, A. C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca.  
[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- Vasconcelos, T. M. (2016). *Aonde pensas que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Revista Saber (E) Educar, pp. 109-117.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

### **Referências Normativas**

Decreto-Lei n.º 46/86 de 4 de outubro - Diário da República, série I – N.º 237 - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto - Diário da República, série I-A – N.º 166 - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Diário da República, série I-A – N.º 201 - Perfil geral de desempenho profissional do/a educador/a de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto – Diário da República, série I-A – N.º 201 - Perfil Específico de desempenho profissional do/a educador/a de infância e do/a professor/a do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 129 - I Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto - Diário da República, série II – N.º 178 – Orientações curriculares para a educação pré-escolar.

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Diário da República, série II – N.º 143 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Lei-quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro - Diário da República, série I- A – N.º 34 - Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 116/2019, 13 de setembro. Diário da República, N.º 176 – Série I. Assembleia da República.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro - Diário da República, série I-A – N.º 217 – Alteração à Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009, de 27/08 - Diário da República, série I – N.º 166 – Escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República 149/2018 – Série I.