

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Tanya Isabel Azevedo Tanque**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

junho | 2022



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Tanya Isabel Azevedo Tanque**

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

ORIENTAÇÃO  
Ana Isabel de Gouveia





UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2021/2022

**Tanya Isabel Azevedo Tanque**

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

**Orientadora: Doutora Ana Isabel Gouveia**

Funchal e UMa, junho de 2022



*Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise.*

(Nóvoa, 2009, p. 38)





## **Agradecimentos**

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

Antoine de Saint-Exupéry

Com a conclusão desta etapa resta-me agradecer às pessoas de boa energia que passaram pela minha vida e que contribuíram de tantas formas para ser o que hoje sou e para chegar onde cheguei. Em todas elas tive o privilégio de puder encontrar um porto seguro para seguir esta viagem com pujança, sem que o medo me impedisse de tentar. Obrigada por deixarem um pouco de vocês em mim e levarem um pouco de mim em vocês.

Aos meus pais um agradecimento do tamanho do mundo por todo o apoio, por todo o amor e por todo o esforço para que aqui chegasse. Certo é que o vosso amor foi para mim o ingrediente indispensável para a conclusão desta etapa. Sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu irmão, obrigada por estares sempre lá quando mais necessito e por me concederes sempre o teu ombro amigo quando as forças parecem faltar.

À minha tia Natália, aos meus primos e a toda a minha família um agradecimento especial por apoiarem todos os meus passos e por ampararem igualmente todas as minhas quedas.

Às minhas amigas e colegas de curso Alexandra, Andreia e Sara, muito obrigada por estarem sempre presentes e concederem-me sempre a força necessária para continuar. “Vai dar tudo certo” e não é que deu mesmo? Terão sempre um lugar especial no meu coraçãozinho.

A todos os meus amigos agradeço igualmente toda a amizade, todo o companheirismo e todas as palavras que ditas na hora certa me encorajaram para o findar deste percurso. Havemos de festejar.

A ti João agradeço-te por poder sempre contar contigo nos momentos mais difíceis. Tiveste sempre as palavras certas nos momentos certos. Todo o teu carinho, toda

a tua ajuda e todo o teu incentivo na luta pelos meus sonhos serão guardados com muito amor no meu coração.

À Universidade da Madeira e a todos os docentes com quem me cruzei durante estes cinco anos académicos expresse o meu enorme agradecimento, pois contribuíram positivamente na minha formação.

Às minhas orientadoras de prática pedagógica Ana Isabel Gouveia e Fernanda Gouveia agradeço toda a compreensão, todo o apoio incondicional e todas as sugestões que me fizeram progredir como aluna e como futura profissional de educação. Em especial agradeço à professora Ana Isabel Gouveia, orientadora do presente Relatório, por ser tão amável e tão disponível durante toda esta fase.

À minha educadora e à minha professora cooperante muito obrigada pela atenção, disponibilidade, amabilidade e confiança. Entregaram-me os vossos meninos com a total confiança de que conseguiria acarretar tamanha responsabilidade e, por isso, agradeço a confiança depositada em mim desde o primeiro momento. Cresci e aprendi muito convosco, que haja sempre em todas as escolas pessoas de luz e tão boas profissionais como vocês. Foi uma honra.

Às “minhas” crianças da sala da Pré B um agradecimento especial por todos os sonhos que partilharam comigo, por todas as aventuras que vivenciamos juntos, por todos os carinhos, por todos os abraços e por todas as palavras que ditas de forma tão genuína me tiraram um sorrisinho da cara e me concederam a força necessária para continuar com resiliência, foco e empenho.

Aos “meus” meninos do 2.ºB, obrigada por participarem em todas as minhas propostas e por serem sempre tão amorosos comigo. Nunca me vou esquecer dos vossos sorrisos que se viam através do olhar e de todos os abraços que ficaram por dar. Sei que esses sorrisos eram de satisfação pelos momentos de aprendizagem que partilhámos juntos e esses abraços que tanto queriam dar eram de agradecimento. Obrigada por me terem feito sentir capaz. Ficarão para sempre gravados na minha memória e no meu coração.

**A todos vós estou eternamente grata por me auxiliarem na concretização deste sonho. Sóis uma bênção.**



### Resumo

O presente relatório espelha todo o processo de aquisição de competências e tem como principal objetivo refletir e partilhar as experiências vividas durante este percurso de formação inicial para a docência nas valências de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Organizado em dois momentos que se complementam, este relatório visa apresentar na primeira parte as bases teóricas e metodológicas que fundamentam as Práticas Pedagógicas que, por sua vez, surgem na segunda parte.

Relacionado com as Práticas Pedagógicas torna-se importante referir que se adotou, aquando das mesmas, uma postura crítico-reflexiva fundamental para a identificação de problemáticas. Após a identificação das problemáticas em ambas as valências, procurou-se desenvolver através da metodologia de Investigação-Ação dois projetos que se basearam nas seguintes questões-problema: **(1)** Educação Pré-Escolar: *Como é que as crianças da Sala da Pré B poderão desenvolver atitudes de formação pessoal e social nomeadamente de cumprimento de regras?* **(2)** 1º Ciclo do Ensino Básico: *Como auxiliar os alunos do 2.ºB a aprimorar as suas competências ao nível da leitura e da escrita?*

É de salientar que este documento é, portanto, o testemunho de um percurso de formação inicial para a docência, onde se pretende explanar todas as aprendizagens adquiridas, sendo das mais importantes, observar, refletir, planificar e atuar, tendo em consideração os interesses e as dificuldades da criança, colocando-a no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem; Educação; Investigação-Ação; Prática-Pedagógica; Reflexão.



### Abstract

This report reflects the entire process of acquiring skills and its main objective is to reflect and share the experiences lived during this initial training course for teaching in Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

Organized in two complementary moments, this report aims to present in the first part, theoretical and methodological bases that underlie the Pedagogical Practices that, in turn, appear in the second part.

Related to Pedagogical Practices, it is important to mention that, when they were carried out, a critical-reflexive stance was adopted, which was fundamental for the identification of problems. After identifying the problems in both areas, we tried to develop, through the Research-Action methodology, two projects that were based on the following problem-questions: (1) Pre-School Education: *How do the children of the Pre-School Room B develop attitudes of personal and social formation, namely compliance with rules?* (2) 1st Cycle of Basic Education: *How to help 2nd B students to improve their reading and writing skills?*

It should be noted that this document is, therefore, the testimony of a path of initial training for teaching, where it is intended to explain all the learning acquired, being the most important, observing, reflecting, planning and acting, taking into account the interests and difficulties of the children, placing them at the center of the entire teaching-learning process.

**Keywords:** Learning; Education; Research-Action; Pedagogical Practice; Reflection.

## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VIII
Abstract.....	X
Índice de Esquemas .....	XV
Índice de Figuras .....	XVI
Índice de Tabelas .....	XIX
Índice de Gráficos.....	XX
Índice de Conteúdos do CD-ROM .....	XXI
Lista de Siglas.....	XXII
Introdução.....	1
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - A posição do currículo no processo de ensino-aprendizagem .....</b>	<b>4</b>
1.1. A flexibilidade curricular no sucesso das aprendizagens dos alunos .....	4
1.2. A gestão e organização do currículo na escola .....	7
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	8
1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	9
1.2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	11
1.2.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	13
1.2.5. A liderança na prática docente .....	15
<b>Capítulo 2 – A mudança de paradigma: Ensino a Distância, um grande desafio para o professor/educador em tempo de pandemia .....</b>	<b>17</b>
2.1. O impacto do ensino a distância nas aprendizagens das crianças.....	17
2.2. Limites e possibilidades no ensino a distância .....	20

2.3. A atuação pedagógica do docente nas tecnologias digitais .....	22
2.4. O papel da/o criança/aluno .....	24
2.5. A relação família/escola.....	25
<b>Capítulo 3 – A profissionalidade docente: um processo em metamorfose .....</b>	<b>27</b>
3.1. As competências inerentes à atuação do docente .....	27
3.1.1. A importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores	29
3.2. Planificação, reflexão e avaliação: processos fundamentais ao sucesso das aprendizagens.....	31
<b>Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação-Ação.....</b>	<b>35</b>
4.1. A Investigação-Ação: Características e Contributos .....	35
4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	36
4.2.1. Observação Participante .....	36
4.2.2. Diários de Bordo .....	37
4.2.3. Análise dos documentos das crianças .....	38
4.2.4. Registos fotográficos.....	38
4.3. Método de análise de dados .....	39
<b>PARTE II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>41</b>
<b>Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>42</b>
5.1. Contextualização da Prática Pedagógica .....	42
5.2. Caracterização do Meio Envolvente .....	42
5.3. Caracterização da Instituição Educativa.....	44
5.4. Caracterização do Grupo .....	46
5.5. Organização do Espaço e Tempo Pedagógicos .....	48

5.6. Momentos de Aprendizagem .....	54
5.6.1. Os Biscoitos de Gengibre .....	54
5.6.2. Pinheirinho dos Bons Valores .....	56
5.6.3. Massa de Modelar Caseira .....	57
5.7. Atividade com a Comunidade Educativa.....	60
5.8. Projeto de Investigação-Ação .....	62
5.8.1. Enquadramento da Problemática.....	62
5.8.2. Estratégias de Intervenção.....	63
5.8.3. Fases do Projeto .....	65
5.9. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar .....	66

**Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º/2.º ano de escolaridade..... 69**

6.1. Contextualização da Prática Pedagógica .....	69
6.2. Caracterização do Meio Envolvente .....	69
6.3. Caracterização da Instituição Educativa .....	70
6.4. Caracterização da Turma .....	72
6.5. Organização do Espaço e Tempo Pedagógicos .....	74
6.6. Prática Pedagógica em Regime de Ensino a Distância.....	77
6.7. Prática Pedagógica em Regime de Ensino Presencial .....	81
6.8. Momentos de Aprendizagem .....	81
6.8.1. O dígrafo -nh .....	81
6.8.2. Comprimento – Vamos medir? .....	85
6.8.3. A Área .....	90
6.9. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB – 1.º/2.º ano de escolaridade .....	93

<b>Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade.....</b>	<b>96</b>
7.1. Contextualização da Prática Pedagógica .....	96
7.2. Momentos de Aprendizagem .....	96
7.2.1. Rodolfo O Monstro .....	96
7.2.2. Jogo do Banqueiro.....	104
7.2.3. Atividade Prática: “Por que mudam as folhas de cor no outono?” .....	107
7.3. Projeto de Investigação-Ação .....	112
7.3.1. Enquadramento da Problemática.....	112
7.3.2. Estratégias de Intervenção.....	113
7.3.3. Fases do Projeto .....	118
7.4. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade .....	119
Considerações Finais .....	123
Referências Bibliográficas.....	125
Referências Normativas.....	132
Outras referências .....	134

**Índice de Esquemas**

<b>Esquema 1</b> - <i>Espaços da EBI/PE de São Roque - Edifício do Galeão</i> .....	45
<b>Esquema 2</b> - <i>Parcerias estabelecidas entre a EBI/PE da Lourencinha e outras instituições</i> .....	71

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - <i>Matriz Curricular-Base do 1.º CEB</i> .....	10
<b>Figura 2</b> - <i>Esquema concetual de competências</i> .....	13
<b>Figura 3</b> - <i>Espiral de ciclos da Investigação-Ação</i> .....	35
<b>Figura 4</b> - <i>Localização da freguesia de São Roque no concelho do Funchal</i> .....	43
<b>Figura 5</b> - <i>EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão</i> .....	44
<b>Figura 6</b> - <i>Área da Casinha/Faz-de-Conta</i> .....	49
<b>Figura 7</b> - <i>Área da Garagem</i> .....	49
<b>Figura 8</b> - <i>Área das Artes Visuais</i> .....	50
<b>Figura 9</b> - <i>Área dos Jogos de Mesa</i> .....	50
<b>Figura 10</b> - <i>Área da Biblioteca</i> .....	51
<b>Figura 11</b> - <i>Área dos Jogos de Tapete</i> .....	51
<b>Figura 12</b> - <i>Moldagem do Biscoito</i> .....	55
<b>Figura 13</b> - <i>Decoração do envelope</i> .....	56
<b>Figura 14</b> - <i>Pinheirinho dos Bons Valores</i> .....	57
<b>Figura 15</b> - <i>Manuseamento da massa de modelar pelas crianças</i> .....	59
<b>Figura 16</b> - <i>Pintura das frutas e legumes com esponjas</i> .....	61
<b>Figura 17</b> - <i>Cartaz da ação de sensibilização</i> .....	61
<b>Figura 18</b> - <i>Expressões faciais/emoções utilizadas no jogo</i> .....	64
<b>Figura 19</b> - <i>Quadro do comportamento</i> .....	65
<b>Figura 20</b> - <i>Crachás de recompensa pelo bom comportamento</i> .....	65
<b>Figura 21</b> - <i>Localização da freguesia de Câmara de Lobos no concelho de Câmara de Lobos</i> .....	70
<b>Figura 22</b> - <i>Sala de aula do 2.ºB</i> .....	74
<b>Figura 23</b> - <i>Alunos no cantinho da leitura</i> .....	75
<b>Figura 24</b> - <i>Sala de aula do 2.ºB de outra perspetiva</i> .....	75

<b>Figura 25</b> - <i>Exemplos de palavras do caso de leitura -s entre vogais</i> .....	78
<b>Figura 26</b> - <i>Divisão silábica de algumas palavras associadas ao caso de leitura em estudo</i> .....	79
<b>Figura 27</b> - <i>Hora da leitura para os alunos praticarem o caso de leitura em estudo</i> ...	79
<b>Figura 28</b> - <i>Jogo quizz com os casos de leitura -ss e -s</i> .....	80
<b>Figura 29</b> - <i>Exemplo de uma questão efetuada aos alunos e do que aparece após selecionarem uma das opções</i> .....	80
<b>Figura 30</b> - <i>Mapa da história "Os ovos misteriosos" de Luísa Ducla Soares</i> .....	82
<b>Figura 31</b> - <i>Jogo quizz da obra "Os ovos misteriosos"</i> .....	83
<b>Figura 32</b> - <i>Roteiro de leitura da obra "Os ovos misteriosos"</i> .....	83
<b>Figura 33</b> - <i>Jogo de ordenação de sílabas</i> .....	85
<b>Figura 34</b> - <i>Medição das fitas A, B e C, considerando a caneta a unidade de medida de comprimento e respetivo registo</i> .....	86
<b>Figura 35</b> - <i>Medição da caneta, da borracha e da régua considerando o clipe a unidade de medida de comprimento e respetivo registo</i> .....	87
<b>Figura 36</b> - <i>Registo da medição do manual e da mesa considerando o palito a unidade de medida de comprimento</i> .....	88
<b>Figura 37</b> - <i>Registo da medição do comprimento da mesa considerando o palmo da mão, a palhinha e o lápis as unidades de medida de comprimento</i> .....	88
<b>Figura 38</b> - <i>Registo da medição dos objetos (tesoura, cola, caneta, lápis e borracha) considerando o lado da quadrícula a unidade de comprimento</i> .....	89
<b>Figura 39</b> - <i>Conclusão referente à unidade de medida do comprimento</i> .....	90
<b>Figura 40</b> - <i>Figura realizada por um aluno através do manuseio livre do tangram</i> ....	91
<b>Figura 41</b> - <i>Sobreposição de peças com a mesma área criando figuras equivalentes</i> ..	92
<b>Figura 42</b> - <i>Medição da área da mesa considerando como unidade de área - o quadrado e respetivo registo</i> .....	92
<b>Figura 43</b> - <i>Movimentos relacionados com o conteúdo programático Direções e Itinerários</i> .....	97

<b>Figura 44</b> - <i>Jogo o "Rodolfo Manda"</i> .....	97
<b>Figura 45</b> - <i>Realização de itinerários pela sala aos pares</i> .....	98
<b>Figura 46</b> - <i>Dramatização da história "Rodolfo O Monstro" através do avental</i> .....	99
<b>Figura 47</b> - <i>Roda de leitura</i> .....	100
<b>Figura 48</b> - <i>Ficha de interpretação da história "Rodolfo O Monstro"</i> .....	100
<b>Figura 49</b> - <i>Produção escrita de um aluno inspirada na obra trabalhada</i> .....	101
<b>Figura 50</b> - <i>Exposição no corredor com as produções escritas dos alunos</i> .....	102
<b>Figura 51</b> - <i>Cartão interativo de leitura efetuado a partir das produções escritas dos alunos</i> .....	102
<b>Figura 52</b> - <i>Grelha entregue aos alunos para traçarem o itinerário do robô Rodolfo</i>	103
<b>Figura 53</b> - <i>Concretização do jogo do Robô Telecomandado no exterior</i> .....	103
<b>Figura 54</b> - <i>Recorte da centena em dezenas - método utilizado para os alunos compreenderem que uma centena é composta por 10 dezenas</i> .....	105
<b>Figura 55</b> - <i>Jogo do banqueiro</i> .....	106
<b>Figura 56</b> - <i>Ficha de registo do jogo do banqueiro</i> .....	106
<b>Figura 57</b> - <i>Procedimentos da Atividade Prática</i> .....	111
<b>Figura 58</b> - <i>Diagrama de Gowin da respetiva Atividade Prática</i> .....	111
<b>Figura 59</b> - <i>Jogo de leitura no palito de gelado</i> .....	114
<b>Figura 60</b> - <i>Alunos agrupados por tutoria de pares para a tarefa de produção escrita</i> .....	115
<b>Figura 61</b> - <i>Partilha das suas produções escritas à turma</i> .....	115
<b>Figura 62</b> - <i>Produção escrita de um aluno num cartão interativo de leitura - "O guerreiro Edu"</i> .....	116
<b>Figura 63</b> - <i>Leitura dos cartões interativos</i> .....	117
<b>Figura 64</b> - <i>Aluno a retirar do seu envelope uma lengalenga ou um trava-línguas</i> ...	118
<b>Figura 65</b> - <i>Monstrinhos do Silêncio</i> .....	121
<b>Figura 66</b> - <i>Cupão de Recompensas</i> .....	121

**Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - <i>Rotina Diária da Sala da Pré B</i> .....	53
<b>Tabela 2</b> - <i>Cronograma alusivo às fases do Projeto de I-A</i> .....	66
<b>Tabela 3</b> - <i>Horário semanal do 2.ºB</i> .....	76
<b>Tabela 4</b> - <i>Cronograma referente às fases do projeto de I-A</i> .....	118

**Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1</b> – <i>Faixas etárias das crianças da Pré B</i> .....	46
<b>Gráfico 2</b> - <i>Géneros das crianças da Pré B</i> .....	46
<b>Gráfico 3</b> - <i>Faixas etárias dos alunos do 2.ºB</i> .....	72
<b>Gráfico 4</b> - <i>Géneros dos alunos do 2.ºB</i> .....	72

## Índice de Conteúdos do CD-ROM

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

Relatório de Estágio em *Word*

Relatório de Estágio em PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I**

Apêndice 1 – Diários de Bordo

Apêndice 2 – Planificações Semanais

### **Pasta C – Prática Pedagógica II**

#### Ensino a Distância

Apêndice 3 – Diários de Bordo – 1.<sup>a</sup> semana de observação

Apêndice 4 – Planos Semanais

Apêndice 5 – Mapas de Atividades

#### Ensino Presencial

Apêndice 6 – Diários de Bordo

Apêndice 7 – Planificações Semanais

### **Pasta D – Prática Pedagógica III**

Apêndice 8 – Diários de Bordo

Apêndice 9 – Planificações Semanais

### **Lista de Siglas**

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- AP** – Atividade Prática
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- DB** – Diário(s) de Bordo
- DL** – Decreto-Lei
- E@D** – Ensino a Distância
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EI** – Educador de Infância
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- ERE** – Ensino Remoto de Emergência
- I-A** – Investigação-Ação
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAB** – Material Multibásico
- ME** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PA** - Perfil dos Alunos
- PAFC** - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PEE** – Projeto Educativo da Escola
- PP** – Prática Pedagógica
- RAM** – Região Autónoma da Madeira
- TAF** – Técnica de Avaliação Formativa
- TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução

A redação do presente relatório tem como objetivo cumprir os requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinalando, assim, o findar da minha formação académica. Para tal, procedeu-se à partilha e reflexão das Práticas Pedagógicas (PP) em ambos os contextos, fundamentando-as devidamente.

Este relatório encontra-se, portanto, organizado em duas partes, sendo a Parte I respeitante ao Enquadramento Teórico e Metodológico e a Parte II à Intervenção Pedagógica, o que totaliza sete capítulos.

A primeira parte contempla temáticas fundamentais para o desenvolvimento da profissão docente e é composta por quatro capítulos, sendo que o capítulo um aborda a organização curricular na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), enfatizando a importância da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), na medida em que esta viabiliza a mudança que se preconiza para este século. O capítulo dois, expressa uma realidade surpreendente para a educação com a adoção do ensino remoto de emergência como medida de contenção do novo coronavírus, utilizando exclusivamente ambientes virtuais de aprendizagem, através das tecnologias digitais. O capítulo três, por sua vez, expõe as competências intrínsecas à atuação pedagógica do docente, bem como a importância da cultura colaborativa, da planificação, da reflexão e da avaliação para aprendizagens de sucesso. Por último, o capítulo quatro, faz alusão à Metodologia de I-A, referindo as técnicas e instrumentos de recolha de dados e, ainda, o seu respetivo método de análise de dados.

A segunda parte, respeitante às intervenções pedagógicas em contexto de EPE e de 1.º CEB, é o cerne deste documento e objetiva partilhar a caracterização do meio envolvente; a caracterização da instituição; a caracterização do grupo/turma; a organização do espaço e tempo pedagógicos; os momentos de aprendizagem desenvolvidos neste âmbito; os projetos de I-A; e as reflexões críticas sobre as PP. É importante referir que o capítulo cinco aborda reflexivamente a PP desenvolvida em contexto de EPE com a Pré B, na EB1/PE de São Roque. Já os capítulos seis e sete tratam as PP desenvolvidas no âmbito do 1.º CEB, na EB1/PE da Lourencinha no 1.º e 2.º ano de escolaridade.

O respetivo relatório termina com as considerações finais, onde se explana de forma reflexiva as vivências resultantes das PP e de todo o percurso de formação para a docência.

Importa mencionar que este relatório contém um CD-ROM composto pelas planificações e diários de bordo de cada PP e, ainda, o respetivo relatório em formato *Word* e PDF.

---

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E  
METODOLÓGICO**

---

## **Capítulo 1 - A posição do currículo no processo de ensino-aprendizagem**

### **1.1. A flexibilidade curricular no sucesso das aprendizagens dos alunos**

Nos últimos anos, temos vindo a assistir a uma mudança do cenário educativo português que almeja um ensino de melhor qualidade, onde haja efetivamente uma educação para todos baseada na equidade, na igualdade de oportunidades, no sucesso, e, sobretudo, na inclusão. Com vista à melhoria da qualidade do ensino promulgaram-se o Decreto-Lei (DL) N.º 54/2018 e o DL N.º 55/2018, de 6 de julho. No primeiro normativo, estabelecem-se as normas que garantem a inclusão, incitando para uma abordagem multinível, baseada em modelos curriculares flexíveis. Por sua vez, no segundo decreto determina-se o currículo dos ensinos básico e secundário, evidenciando quais os “princípios orientadores para a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes” (p. 2929), com vista ao desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos (PA). Além disso, é também institucionalizado, no mesmo DL, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), que concede autonomia às instituições educativas para tomarem decisões curriculares e pedagógicas capazes de originar aprendizagens significativas.

No âmbito de ambos os DL estão, portanto, reunidas as condições necessárias para a concretização de

uma escola inclusiva promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequados a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos. (DL N.º 55/2018, p. 2928).

Perante esta nova conceção de escola, onde se ambiciona dar resposta aos desafios do século XXI, decorrentes de um rápido avanço tecnológico e, ainda, desenvolver competências nos alunos para postos de trabalho que ainda nem existem, torna-se importante refletir sobre a melhor forma de gerir flexivelmente o currículo, adequando-o às necessidades e especificidades dos alunos. Neste alinhamento, o PAFC nos vem propor “uma outra forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, correspondentes (...) a

uma nova concepção do que é ser aluno e ser professor” (Cosme, 2018, p. 10), pois cada escola, cada aluno e cada contexto são diferentes e jamais se pode “ensinar a todos como se todos fossem um só” (Palmeirão & Alves, 2017, p. 10).

Partindo dos pressupostos mencionados anteriormente em ambos os decretos, acredita-se que tanto a inclusão como a Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), conduzem a uma educação de excelência, na medida em que favorecem a mobilização de novas metodologias de ensino bem como fomentam o surgimento da diferenciação pedagógica. Como refere Gouveia (2020) a valorização da heterogeneidade das crianças é uma mais-valia no processo de inclusão uma vez que é “na procura de formas de lidar com a diferença por meio da adequação dos processos de ensino e aprendizagem às condições e características individuais de cada uma, que se proporciona uma educação inclusiva” (p. 103).

Tendo por base os alicerces curriculares e pedagógicos que sustentam a inclusão e o processo de AFC, refira-se que a escola e os docentes são decisivos na dinamização de ambientes de aprendizagem baseados em práticas de ensino diferenciadas e interdisciplinares. No DL N.º 55/2018, mais precisamente no artigo 19.º, são explanadas algumas soluções que os professores poderão adotar para tornar viável o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, sendo uma delas a:

a) combinação parcial ou total de componentes de currículo ou de formação, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração, com recurso a domínios de autonomia curricular, promovendo tempos de trabalho interdisciplinar, com possibilidade de partilha de horário entre diferentes disciplinas; (DL N.º 55/2018, p. 2935).

De acordo com o referido, e segundo Trindade (2018) estamos perante uma nova racionalidade educativa, em que se pretende que o ensino centrado na reprodução de conteúdos seja transferido para um ensino em que o aluno execute tarefas mais significativas e desafiantes, visando aprendizagens mais amplas e pertinentes. Assim sendo, acredita-se que o desenvolvimento dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), assentes na metodologia de trabalho de projeto, onde os alunos são os protagonistas na construção das suas aprendizagens são uma boa dinâmica de ensino e de aprendizagem.

Baseado nestes princípios da AFC, onde é providenciado às escolas uma gestão superior a 25% das suas matrizes curriculares-base, surge no artigo 3.º do DL N.º 55/2018, os DAC definidos como:

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (p. 2930).

Os DAC são, portanto, projetos interdisciplinares que permitem a articulação das diferentes disciplinas (áreas do saber) e podem ser desenvolvidos partindo do exercício de autonomia e flexibilidade, onde possa existir a possibilidade de partilha de horário entre disciplinas. Nesta combinação de disciplinas há, essencialmente, um trabalho interdisciplinar, onde os alunos são os autores das suas aprendizagens, expondo à comunidade o produto final do projeto dinamizado. De acordo com o referido, o desenvolvimento de um projeto deste cariz, permite, com certeza, a aquisição de diversas competências imprescindíveis para as exigências da vida em sociedade, na medida em que os alunos tomam as suas próprias decisões relativas à escolha das opções curriculares e à concretização dos projetos em que estão envolvidos. Num projeto interdisciplinar, “o papel dos alunos passa pela assunção de um papel ativo em todo o processo, desde a tomada de decisão até à avaliação do próprio progresso, permitindo o desenvolvimento de competências de nível elevado.” (Cohen & Fradique, 2018, p. 63).

De modo a clarificar, a interdisciplinaridade, segundo Cohen e Fradique (2018), permite a interação das disciplinas, umas com as outras, e possibilita que os vários pontos de vista sejam discutidos, existindo uma constante partilha de ideias. Além disso, as características inerentes a cada uma das disciplinas mantêm-se e não se registam a fusão nem a extinção dos limites disciplinares. Esta interação é positiva porque transforma as aprendizagens mais significativas e amplas.

Em suma, a vertente prática da autonomia e flexibilidade curricular projetada para o sucesso das aprendizagens dos alunos, possibilita novas dinâmicas de ensino e de aprendizagens interdisciplinaridades que são possíveis, através da flexibilização do

currículo. Não nos esqueçamos que para que tudo isto aconteça é necessário que a escola e os docentes abracem este novo ato de conceber e operacionalizar o currículo, visando a construção de uma autêntica e “verdadeira autonomia curricular” (Morgado, 2011, p. 795), uma vez que a escola que ambicionamos tem de ser mais flexível, diversificada e sensível à variedade de ritmos e vontades. Assim sendo e em conformidade com Morgado (2016), o que se pretende realmente é converter a visão tradicionalista e ortodoxa do currículo, onde prevalecia a transmissão de conteúdos, organizados em disciplinas, cujo conhecimento era repartido. Desta forma, não se deseja eliminar as disciplinas, mas sim desfazer as fronteiras que as separam, visando a promoção da interdisciplinaridade e favorecendo a interligação de áreas do saber provenientes de múltiplos campos do conhecimento. Tudo isto, favorecerá, portanto, a introdução de saberes de cada contexto e enriquecerá o currículo que se corporiza nas escolas.

## **1.2. A gestão e organização do currículo na escola**

O currículo tem vindo a ser palco de discussão pelos poderes que lhe são conferidos, encontrando nas consequentes reformas educativas caminhos curriculares na tentativa de se ajustarem às exigências da sociedade. Certo é que o conceito de currículo é percecionado por diversos autores, ao que passamos a citar alguns. Assim e à luz de Pacheco e Ribeiro (1996, 1990), como citado em Roldão e Almeida (2018), o currículo é encarado como um conceito suscetível de diversas interpretações no que diz respeito ao seu conteúdo e aos diversos modos e perspetivas sobre a sua construção e desenvolvimento. Por sua vez, Zabalza (2003) compreende o currículo como “o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, (...) que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (p. 12).

Também o Ministério da Educação (ME), no DL N.º 139/2012, de 5 de julho, define o currículo como o conjunto de conteúdos e objetivos que, articulados, organizam o ensino e a avaliação dos alunos. Ainda de acordo com o referido, pode verificar-se que o currículo está intrínseco à educação, sendo, portanto, fundamental abordar a Lei N.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), uma vez que o atual sistema educativo português se rege pela mesma.

No que respeita à organização do sistema educativo, e tal como podemos observar no artigo 4.º da respetiva lei, esta abarca a EPE, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. Nesta perspetiva, a EPE, é complementar à ação educativa da família e a Educação Escolar incorpora os ensinamentos básico, secundário e superior. É de salientar que ao longo deste relatório a análise irá cingir-se à EPE e ao 1.º CEB e, conseqüentemente, à legislação específica inerente a ambas as valências.

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

A EPE é a primeira etapa no processo educativo, complementando a ação da família e destina-se a crianças com idades entre os 3 anos e a idade de entrada no ensino básico. Apesar de opcional, este é um período indispensável, para o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais das crianças. Tal motivo, faz com que encaremos a educação como um processo contínuo, desde o nascimento até à idade adulta (Silva et al., 2016).

Realce-se que é inevitável abordar a EPE sem deixar de mencionar a Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) que é baseada nos princípios da LBSE. Esta legislação reafirma a garantia do acesso ao sistema educativo o mais cedo possível, consagrando a EPE como a primeira etapa da educação básica. Além disso, verifica-se, com a publicação da Lei-Quadro, um grande progresso na educação de infância, com a implementação do Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, pelo ME, onde são criados inúmeros jardins de infância por todo o país (Martins, et al., 2017).

No âmbito da EPE, e no que toca à operacionalização do seu currículo, este efetiva-se através de um documento orientador denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). A partir do referido, importa mencionar que as primeiras orientações para a EPE surgiram com o Despacho N.º 5220/97, de 4 de agosto, apresentando um conjunto de princípios pedagógicos para o educador na tomada de decisões sobre a sua prática. No entanto, surge a necessidade de modificar as primeiras orientações, homologando-se o Despacho N.º 9180/2016, de 19 de julho. Neste despacho está consagrado o novo documento, o qual entrou em vigor no ano letivo 2016-2017 e que perdura até aos dias de hoje, constituindo-se como uma referência na orientação do trabalho do educador de infância (EI).

No que diz respeito às OCEPE (2016), este documento visa “apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5) e, além disso, possibilitar uma melhor transição entre a EPE e o 1.º CEB. É ainda importante referir que o respetivo documento orientador não limita a ação do educador nem os conteúdos a abordar. Isto é, “não constitui um programa a cumprir, mas uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser ajustado ao contexto social e às características das crianças e das famílias” (Silva et al., 2016, p. 13).

As OCEPE (2016) encontram-se estruturadas em três secções, nomeadamente: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. Relativamente ao Enquadramento Geral este aborda: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo; e a organização do ambiente educativo. Em relação às Áreas de Conteúdo, estão incluídas: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. A última secção, intitulada por Continuidade Educativa e Transições, explana a importância do desenvolvimento de experiências e oportunidades de aprendizagem, com o objetivo de gerar as condições favoráveis para o sucesso de todas as crianças no 1.º CEB.

### **1.2.2. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Ensino Básico é definido segundo a LBSE como universal, obrigatório e gratuito, compreendendo três ciclos: o 1.º Ciclo de quatro anos, o 2.º Ciclo de dois anos e o 3.º Ciclo de três anos. Relativamente ao 1.º Ciclo, este ensino é global e é da responsabilidade de um único professor, podendo este ser coadjuvado (DL N.º 46/86).

É de salientar que comparativamente à EPE, o 1.º CEB, detém uma exigência mais vincada, na medida em que há o dever de cumprir um programa que norteia as atividades que são desenvolvidas pelo docente em contexto de sala de aula. Neste sentido, a ação do docente deve decorrer, tendo por base, os seguintes documentos curriculares: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, as Aprendizagens Essenciais e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Despacho N.º 6605-A/2021). Os respetivos documentos orientadores determinam os conteúdos que o aluno deve saber ao concluir o 1.º Ciclo, espelhando assim os interesses do ME. Sublinhe-se que o Despacho N.º 6605-A/2021, de 2 de julho mencionado anteriormente não só clarifica “quais os documentos

que se constituem como únicos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular a seguir pelas escolas” como também revoga os demais documentos curriculares que antes se encontravam em vigor (p. 241-(3)).

Nesta ordem de ideias, saliente-se que o 1.º CEB, encontra-se estruturado, de acordo com o DL N.º 55/2018, de 6 de julho que uniformiza e normatiza este ciclo. O respetivo decreto pretende modificar o rumo da educação, estabelecendo o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores para a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. No mesmo DL encontra-se igualmente explanada a Matriz Curricular-Base para o 1.º CEB que aborda as distintas componentes curriculares e as suas respetivas cargas horárias semanais, de acordo com o ano de escolaridade, como é possível observar na figura 1. Sublinhe-se que na Região Autónoma da Madeira (RAM), promulgou-se o Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020/M, de 29 de julho que efetua adaptações aos regimes constantes no DL N.º 54/2018 e no DL N.º 55/2018.

**Figura 1 - Matriz Curricular-Base do 1.º CEB**

**Ensino básico geral**

**1.º ciclo (a)**

Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Nota.* Decreto-Lei N.º 55/2018, p. 2940

O docente deve, portanto, planificar as suas aulas orientando-se pelos documentos curriculares, uma vez que neles se encontram os conhecimentos e as competências a adquirir pelos alunos (DL N.º 55/2018). No entanto, não se deve limitar a cumprir o que neles está contido, pois usufrui de autonomia para gerir o tempo de aprendizagem, decidir os conteúdos a abordar, as estratégias a utilizar e os recursos materiais mais adequados à sua turma. Assim sendo, estamos perante a construção do currículo real, onde o professor adequa as características e individualidades de cada aluno à sua prática, sendo que esta, como podemos verificar, está intimamente ligada à gestão do currículo.

Em modo de conclusão, “gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão & Almeida, 2018, p. 23).

### **1.2.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

A necessidade em definir *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* surge de vários estudos, entre eles, a OECD (2015) que através do “Relatório de Diagnóstico: Estratégia de Competências para Portugal” expressa um diagnóstico dos desafios de Portugal no que diz respeito às competências e fornece igualmente uma base sólida para a identificação de possíveis ações que visem melhorar o desenvolvimento, ativação e utilização de competências.

O respetivo estímulo à mudança de paradigma em Portugal a nível de bem-estar social e económico tornou-se mais congruente com a implementação do PAFC, visto incluir-se num conjunto de programas que almejam a reforma do sistema educativo. Assim sendo, em 2018 Portugal elaborou a sua Estratégia Nacional de Competências baseando-se na Estratégia de Competências da OECD (2015) que disponibiliza aos países um quadro para examinarem os seus pontos fortes e fracos como suporte para a tomada de medidas concretas, tendo em conta três pilares: desenvolvimento de competências relevantes desde a infância à idade adulta; ativar a oferta de competências no mercado de trabalho; e utilizar eficientemente as competências tanto na economia como na sociedade.

A urgente necessidade em modificar a escola tem sido alvo de atenção pelo ME ao reconhecer que há pouco espaço para a gestão do currículo e, conseqüentemente para a diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula e, ainda para o desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro dos alunos. O currículo passa então a ter o

propósito de desenvolver competências nos alunos ao invés de somente transmitir conhecimentos. Nesta perspectiva, ergue-se o Perfil dos Alunos (PA) com o propósito de desenvolver competências relevantes desde a infância à idade adulta, espelhando o que é pretendido que o aluno adquira à saída da escolaridade obrigatória.

Neste alinhamento, o respetivo documento orientador surge com o Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. Todavia, antes de este ser homologado criou-se um Grupo de Trabalho para definir qual o perfil de saída dos alunos no fim dos 12 anos de escolaridade obrigatória, através do Despacho N.º 9311/2016, de 21 de julho.

Ainda de acordo com o mencionado, o respetivo documento urge da necessidade de resposta aos desafios impingidos pela sociedade atual, com vista a garantir um desenvolvimento integral dos alunos como previsto na LBSE (Despacho N.º 6478/2017). Todas as aprendizagens devem convergir com o objetivo de que todos alunos ao concluírem a escolaridade obrigatória obtenham uma ampla quantidade de competências e conhecimentos profícuos para viverem em sociedade. Assim sendo, neste documento definem-se

os valores, os princípios e as dez áreas de competências que, a partir dos objetivos e dos descritores operativos que as configuram, visam conferir sentido e regular o trabalho de formação a desenvolver nas escolas, para que este seja congruente com as exigências e os desafios pessoais e sociais dos estudantes no mundo e nas sociedades do século XXI. (Trindade, 2018, p. 14).

O PA é, portanto, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, na medida em que há uma convergência e uma articulação das decisões relacionadas com as dimensões do desenvolvimento curricular (Despacho N.º 6478/2017).

Saliente-se, ainda, que o PA possui um carácter abrangente, transversal e recursivo. Abrangente, porque abarca os princípios, os valores e uma visão que norteia os alunos nas suas aprendizagens, independentemente do meio onde está inserida a escola. Transversal, porque “assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências” (Martins, et al., 2017, p. 8). E, recursivo, porque, em todos os anos de escolaridade, há uma repetição do que está definido neste perfil.

No seguimento do referido, o PA é estruturado em torno dos **princípios**, da **visão**, dos **valores** e das **áreas de competências**. Assim sendo, os **princípios** estão relacionados com a gestão curricular/ação educativa da escola. Relacionada aos princípios surge a **visão**, onde está explanado o que se pretende do aluno à saída da escolaridade obrigatória. Relativamente aos **valores**, estes são compreendidos como os comportamentos e as ações desejáveis a adotar. Por último, **as áreas de competências** consagram um conjunto “de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados” (Martins, et al., 2017, p. 9), preparando, assim, os alunos para a vida em sociedade.

**Figura 2 - Esquema concetual de competências**



*Nota.* Em *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (p. 19), de Martins, et al., 2017, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Em suma, considere-se este documento como uma mais-valia, na medida em que veio reorganizar o currículo e adequar as práticas pedagógicas, visando o desenvolvimento de competências específicas nos alunos (Martins, et al., 2017).

#### **1.2.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Alinhado ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, é implementado o PAFC, em regime de experiência pedagógica, no ano letivo 2017-2018, autorizado pelo Despacho N.º 5908/2017, de 5 de julho. O respetivo projeto-piloto vem definir os princípios e regras que guiam a conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, com o intuito de alcançar as competências previstas no PA.

Ao findar o período experimental, publicou-se, a 6 julho de 2018, o DL N.º 55/2018, o qual alarga e institucionaliza o PAFC. Este documento leva-nos a refletir sobre os desafios, as exigências e as implicações que um projeto desta natureza acarreta para a escola e para os seus docentes, visto que são desafiados a tomar decisões curriculares e a investir noutras formas de organizar o tempo e o espaço, propondo atividades e estratégias

estimulantes para a inteligência, autonomia e participação dos alunos na gestão da sala de aula (Cosme, 2018).

No âmbito da AFC e de acordo com o DL N.º 55/2018, as escolas podem gerir até 25%: a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal; b) Do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação. (p. 2933). No entanto, a Portaria N.º 181/2019, de 11 de junho, vem ampliar este espaço de autonomia, na medida em que “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma **gestão superior a 25 %** das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p. 2954).

Assim, tanto as escolas como os docentes dispõem de uma maior flexibilidade na gestão do currículo, com vista à dinamização de trabalhos interdisciplinares, com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem (DL N.º 55/2018). Neste empreendimento, os professores assumem-se como “o maior trunfo da escola [pois deles depende] a melhoria dos padrões de ensino e da aprendizagem, bem como os resultados escolares dos alunos” (Day, 2001, como citado em Morgado, 2011, pp. 799-800).

O sentido da AFC é, portanto, a introdução de inovação na organização e no desenvolvimento curricular, com o objetivo de focar a atenção no aluno e nas aprendizagens essenciais (Palmeirão & Alves, 2017; Despacho N.º 5908/2017). Nesta perspetiva, importa organizar o currículo com o propósito de proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e adequadas aos contextos (Palmeirão & Alves, 2017). É ainda importante referir que as constantes mudanças e alterações na sociedade, levou à necessidade de reajustar o currículo e de conceder uma maior autonomia às escolas. Neste sentido, surgiu o PA e as Aprendizagens Essenciais (AE), como documentos orientadores na redefinição do currículo. As AE constituem então, uma orientação curricular de base, no que diz respeito, à planificação, ação e avaliação do ensino e da aprendizagem, sendo definidas como:

O conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou

disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. (Decreto-Lei N.º 55/2018, p. 2930).

O respetivo documento também permite: a) libertar espaço curricular para promover o trabalho articulado entre as AE e as aprendizagens previstas em outros documentos curriculares; b) aprofundar temas e desenvolver projetos interdisciplinares de natureza variada; e, ainda, c) mobilizar componentes curriculares no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (Cohen & Fradique, 2018).

Posto isto, acredita-se que, efetivamente, a AFC, visa promover aprendizagens mais significativas, através da gestão autónoma, flexível e contextualizada do currículo. Nesta ordem de ideias, é essencial abordar o papel do docente, visto que a sua prática está intimamente relacionada à gestão do currículo. Assim sendo, no DL N.º 55/2018, encontra-se destacada a importância do trabalho cooperativo entre os docentes, uma vez que é a partir do mesmo que se torna possível modificar as práticas pedagógicas, visando o sucesso escolar, através da flexibilização do currículo.

### **1.2.5. A liderança na prática docente**

Ao longo de todos estes anos, o papel do professor tem sofrido diversas alterações, devido às constantes mudanças da sociedade. Nesta perspetiva, o professor tradicional que apenas debita conhecimentos, começa a ser substituído pelo professor líder, isto é, aquele que facilita e orienta a aprendizagem dos alunos (Jordão, 2003). No entanto, Hunter (2006) como citado em Furquim (2020), vai mais além e refere que “liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência a serviço de um objetivo.” (p. 12). Tal definição, encaixa na perfeição quando nos referimos à profissão docente, pois o professor que lidera deve observar com frequência o comportamento pessoal e interpessoal dos seus alunos, identificando os pontos fortes e fracos, de modo, a fomentar melhorias contínuas tanto a nível académico como comportamental (Jordão, 2003).

Habitualmente, pensa-se que a liderança de uma escola, é sinónimo da liderança do diretor. Porém, a liderança está inerente a qualquer indivíduo que se encontra envolvido na organização escolar, havendo um grande destaque para os professores “uma vez que são eles que diretamente cumprem a ‘missão’ desta organização (...), isto é, desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo

de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica” (Antunes & Silva, 2015, p. 79).

Nesta linha de pensamento, a liderança docente é o processo pelo qual os professores de forma individual ou coletiva, influenciam os colegas, os diretores e outros membros da comunidade educativa a aprimorar as práticas pedagógicas, com o intuito de ampliar a aprendizagem do aluno (York-Barr & Duke, 2004, como citado em Antunes & Silva, 2015).

Saliente-se, ainda, que a liderança tem vindo a ganhar visibilidade, sendo alvo de diversos estudos, uma vez que a têm considerado um aspeto fundamental na melhoria da escola e, conseqüentemente, da educação. Antunes e Silva (2015) acrescentam ainda que a liderança docente tem vindo a ganhar destaque por ser reconhecida a importância “que esta desempenha na promoção das aprendizagens dos alunos, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (p. 79).

Conclua-se que uma liderança docente sustentável é aquela que coloca os discentes no centro do processo de ensino-aprendizagem, através de estratégias pedagógicas inovadoras permitindo que construam as suas próprias aprendizagens.

## **Capítulo 2 – A mudança de paradigma: Ensino a Distância, um grande desafio para o professor/educador em tempo de pandemia**

### **2.1. O impacto do ensino a distância nas aprendizagens das crianças**

A rápida propagação do novo coronavírus em 2020 resultou na implementação de diversas medidas restritivas, como o confinamento e o isolamento social obrigatório. Face a esta situação, as escolas suspenderam as suas atividades letivas presenciais e encontraram como solução à continuidade da educação/ensino, a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem, apoiados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Pereira et al., 2021). Neste sentido, os docentes e os alunos viram-se obrigados a abraçar a realidade *online*, “transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência” (Moreira et al., 2020, p. 352).

É de salientar que para a regularização da situação, ou seja, para se efetivar a transferência das práticas presenciais para ambientes virtuais de aprendizagens, revelou-se necessário a aprovação de diversos normativos. Assim sendo e para a preparação do Ensino Remoto de Emergência (ERE), a Resolução do Conselho de Ministros 53-D/2020, de 20 de julho, estabeleceu medidas excepcionais para o ano letivo 2020/2021 ao decretar que as escolas deveriam organizar as suas atividades letivas, desenvolvendo Planos de Ensino a Distância (E@D), tendo em consideração as suas realidades, de modo a encontrar as respostas mais adequadas ao sucesso dos alunos.

Por sua vez, na Região Autónoma da Madeira (RAM), a Direção Regional de Educação (DRE) da Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia (SRECT) promulgou o Ofício Curricular N.º 5.0.0- 53/2020, de 13 de abril de 2020, onde notificava que todas as crianças e alunos iniciavam o 3.º período, sem atividades presenciais, considerando-se o ensino a distância, a alternativa mais apropriada para garantir as aprendizagens de todos (Ofício Curricular N.º 5.0.0-53/2020). O mesmo ofício também faz referência à elaboração de um Plano de E@D, onde as escolas da RAM o deviam disponibilizar no site da própria escola e apresenta também algumas orientações e recomendações para a sua elaboração e para a sua respetiva operacionalização.

Neste sentido, os professores foram desafiados a continuar o seu trabalho a partir de casa, de modo que o processo de ensino aprendizagem não fosse muito afetado pela pandemia (Flores et al., 2021, p. 4). O ME com o objetivo de auxiliar as escolas a lidarem

com esta mudança brusca e de igual modo garantir que os alunos continuassem as suas aprendizagens, desenvolveu diversas iniciativas, entre elas a elaboração de um conjunto de documentos orientadores para a organização do ensino e da aprendizagem, os quais serão apresentados em seguida: “Contributos para a implementação do ensino a distância nas escolas”. “Roteiro 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas escolas”; “Roteiro Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)”; “9 Princípios Orientadores Para Acompanhamento Dos Alunos Que Recorrem Ao #EstudoEmCasa (2020/2021)”. Além da publicação destes documentos, Flores et al. (2021) referem que a Direção Geral de Educação disponibilizou ainda o *site* “Apoio às Escolas”, onde reuniu diverso material.

Embora o ME, as escolas e todos os agentes educativos tenham feito o seu melhor para a continuação profícua das aprendizagens dos alunos, a verdade é que o encerramento das escolas, teve impacto nas aprendizagens das crianças, cuja “falta de recursos tecnológicos dos alunos, devido às suas condições socioeconómicas, desencadeou dificuldades adicionais de aprendizagem e o acréscimo das disparidades no acesso à educação.” (Pereira et al., 2021, p. 17).

Foi por se reconhecerem, de imediato, estas desigualdades no acesso à aprendizagem que o ME criou as emissões televisivas #EstudoEmCasa para o ensino básico e secundário, transmitidas pela RTP. No que diz respeito ao ensino básico, as sessões tinham a duração de 30 minutos e encontravam-se organizadas em blocos pedagógicos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade. A par e passo, o Governo dos Açores em parceria com a RTP Açores também lançou o projeto “Aprender em Casa” com sessões destinadas à EPE e à disciplina de Matemática do 1.º CEB. Estes projetos acima mencionados, foram com certeza, uma mais-valia para todos os docentes na medida em que estes o poderiam utilizar como um complemento à sua prática e, igualmente, para todos os alunos que não dispunham de equipamentos para se comunicarem em rede.

Porém, é importante referir que o #EstudoEmCasa não substitui a intervenção docente, pois os alunos continuam a ter o seu professor e a sua turma. Deste modo, o professor deve permanecer em contacto com o aluno quer através de mensagens ou chamadas telefónicas, com o intuito de combater o isolamento social e acompanhar o desenvolvimento das suas aprendizagens (Fraga et al., 2021).

O professor, durante o ERE, poderia optar por transmitir os conteúdos de um modo síncrono ou assíncrono ou, ainda, conjugando ambas as abordagens (síncrona e

assíncrona), o que se denomina por *blended learning*. A categoria síncrona ocorre para todos os estudantes em simultâneo, isto é, todos têm acesso à mesma informação ao mesmo tempo e é possível realizá-la através de videoconferências, *chats*, fóruns, classes virtuais, entre outros. Por sua vez, a categoria assíncrona acontece em distintos momentos para cada estudante, onde se tem por base os ritmos e as necessidades de cada um, sendo concretizado através dos fóruns de discussão e do correio eletrónico (Lencastre & Araújo, 2008). Nesta linha de pensamento, os docentes poderiam selecionar o modo que consideravam mais vantajoso para o sucesso das aprendizagens dos seus alunos, tendo em conta as características e necessidades da sua turma. Para colmatar as dificuldades geradas pela ausência de aparelhos por parte dos alunos, os docentes poderiam ainda recorrer à utilização do manual, sendo este um recurso que todos os alunos possuíam.

Esta mudança repentina de paradigma exigiu que os conteúdos pedagógicos fossem adaptados aos conhecimentos e capacidades de cada aluno e igualmente que os docentes se adaptassem à gestão das TIC e respetivas plataformas digitais. Saliente-se que apesar das TIC serem incluídas pelos professores no quotidiano das suas práticas, por serem um meio eficaz de comunicação e partilha de conteúdos, era impensável esta mudança repentina de cenário de aprendizagem, utilizando apenas sistemas de videoconferência como o *Zoom* ou o *Skype* e plataformas de aprendizagem como o *Moodle*, *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom* (Moreira et al., 2020).

É importante mencionar que o que se praticou na escola durante este contexto foi evidentemente um ERE “porque de facto há um completo afastamento físico entre os principais atores do processo educativo (professores e estudantes) e emergencial pois colocou-se em prática da noite para o dia, sem uma efetiva reflexão pedagógica” (Trindade, 2020, p. 6). O ERE é, portanto, definido como o processo de lecionar em contextos de crise como é o caso da pandemia, onde os docentes atuam com os meios que estão ao seu alcance e nas condições que lhes são exigidas, ou seja, “há uma mudança abrupta no contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, tendo os seus intervenientes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento” (Godinho, 2020, p. 198).

Em modo de conclusão, o ERE apesar de ter tido, no geral, um impacto negativo nas aprendizagens dos alunos que não disponham de equipamentos, por outro lado, teve um impacto positivo na educação em geral, uma vez que nos concedeu a oportunidade “para repensar a educação, para desenvolver o E@D e para tornar os sistemas educativos

mais resilientes, mais abertos e mais inovadores” (Fraga et al., 2021, p. 78). Esta “oportunidade” também favoreceu, de certo modo, o combate à “iTICeracia” dos professores, na medida em que não tinham outra alternativa sem ser confrontar-se com os equipamentos eletrónicos que tanto evitavam e receavam diariamente. Para combater esta situação é, portanto, crucial que haja um investimento na formação inicial e contínua de todos os docentes (Lencastre & Araújo, 2007).

## **2.2. Limites e possibilidades no ensino a distância**

A escola como meio de comunicação, partilha de saberes e interação viu o seu campo lexical alterar-se de forma significativa com a evolução da situação pandémica, passando a incluir palavras nunca perspectivadas, como por exemplo: isolamento, distanciamento físico, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. Objetivando-se conter a propagação do vírus, soube-se que “a Escola não fecharia. A Escola mudaria. E pela primeira vez alteraria o seu paradigma, a sua matriz, o seu modus operandi de tantos anos, de tantas décadas” (Cruz et al., 2020, p. 117). Neste sentido, a sala de aula modificou-se, criando “novos espaços de aprendizagem, novas dinâmicas, novas formas de aprender e de ensinar” (Cruz et al., 2020, p. 101).

Esta nova sala de aula que transcende o espaço físico trouxe consigo muitas possibilidades, entre as quais uma nova forma de pensar a educação numa perspetiva de ensino e aprendizagem digital. Neste sentido, os professores perante estas transições bruscas do presencial para o digital, passaram a ter maior contacto com as tecnologias digitais e, ainda, uma maior atenção no âmbito da planificação e da avaliação. Como se sabe, o que se efetiva presencialmente nem sempre se adequa ao formato *online*, tornando-se necessário adaptar as práticas, visando o desenvolvimento de e-atividades que captem a atenção e a motivação do aluno.

No que diz respeito aos docentes que possuíam poucas ou nenhuma competência digitais, a DGE (2020) estimulou à colaboração, à interajuda e ao espírito de equipa, o que de certa forma, conferiu uma maior “segurança aos professores, num momento de experimentação de novos modos de ensinar” (p. 5). O surgimento da cultura colaborativa entre os docentes foi, portanto, uma das grandes possibilidades deste tipo de ensino.

Relativamente à planificação das aulas, os professores tinham a possibilidade de aplicar metodologias de ensino “apelativas e mobilizadoras do aluno para a ação” (DGE,

2020, p. 5), uma vez que as e-atividades mais apropriadas são as que induzem à construção do conhecimento, experimentação e resolução de problemas, possibilitando ao aluno estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo diversas competências com especial destaque para a responsabilidade, a autonomia e a autorregulação (Moreira et al., 2020).

Uma outra possibilidade deste tipo de ensino, passa pela hipótese de gravação das aulas síncronas, havendo a possibilidade de serem disponibilizadas aos alunos para as verem sempre que necessário. Acrescente-se que neste tipo de formato também é possível a apresentação e defesa de trabalhos oralmente por meio das plataformas de comunicação síncrona (Moreira et al., 2020).

No que respeita à avaliação, houve a possibilidade de monitorizar e avaliar os alunos em ambientes *online*, através da utilização de ferramentas apropriadas. Neste sentido, houve de facto a necessidade de adequar os processos de avaliação, dando ênfase à modalidade de avaliação formativa (Pereira et al., 2021). Este tipo de avaliação pode concretizar-se, por exemplo, através do *feedback* efetivo aos alunos e do envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem.

A facilidade com que os alunos aderem e lidam com as ferramentas digitais é também considerado “um campo de possibilidades tão rico e cheio de potencialidades para aprendizagens” (Lencastre & Araújo, 2007, p. 2), sendo, portanto, considerada uma mais-valia para as escolas no que respeita ao alcance dos seus objetivos pedagógicos.

Naturalmente, além de possibilidades o ERE também apresenta muitas limitações, entre as quais são realçadas, as barreiras nas interações entre professor-aluno, cruciais para o sucesso das aprendizagens, pois como todos nós sabemos

a sala de aula é mais que um local de transmissão de conhecimento, é um local de afetos, de partilha, de olhares que se cruzam e sorrisos que se trocam. A linguagem não verbal e a relação que se estabelece entre professor e aluno, é das ligações mais importantes na dinâmica de todo o processo de ensino aprendizagem (Cruz et al., 2020, p. 99).

Nesta linha de pensamento, reflita-se sobre a importância da interação no contexto educativo na medida em que possibilita ao docente compreender em que patamar os seus alunos se encontram, podendo adequar a sua prática às dificuldades existentes.

A virtualização dos sistemas educativos pressupõe que professores e alunos recorram às TIC. Todavia, tal situação pode ser considerada uma limitação, na medida em que esta área específica necessita de uma frequente formação, uma vez que a inovação ocorre a todo o instante (Moreira et al., 2020). Neste sentido, a ausência de formação e de apoio na utilização das plataformas e ferramentas digitais sustenta “a necessidade de formação dos docentes” (Pereira et al., 2021, p. 17), sendo considerada, portanto, uma limitação aquando do ERE.

Uma outra grande limitação neste contexto foi a falta de oportunidades equitativas para todos os alunos, já que nem todos possuíam condições económicas e técnicas para uma aprendizagem norteada pelas novas tecnologias, o que despoletou dificuldades no acesso à aprendizagem, dado que se exigiam “meios de comunicação para permitir a troca permanente de ideias entre docentes e entre os estudantes e vice-versa” (Pereira et al., 2021, p. 9). Sobre a ausência de equidade é importante referir que a pandemia aumentou as desigualdades e os mais desprotegidos ficaram mais afastados e logicamente mais desconectados do currículo (Cruz et al., 2020).

Para terminar, refira-se que a capacidade de concentração e a predisposição para aprender dos alunos é considerada também uma limitação durante este contexto, uma vez que diminuiu consideravelmente devido ao impacto da pandemia, ao seu local de estudo e, ainda, ao elevado número de horas que os alunos se encontravam expostos a um ecrã. À luz de Cruz et al. (2020) é possível afirmar que os jovens consideram que aprendem melhor no recinto escolar, apresentando as seguintes razões: inúmeras distrações em casa; melhor concentração na escola; muitas horas à frente do computador; melhor comunicação com o docente na escola, o que possibilita maior eficácia no esclarecimento das dúvidas; e, ainda, aprendizagem mais profícua dos conteúdos na instituição educativa.

### **2.3. A atuação pedagógica do docente nas tecnologias digitais**

O constante avanço tecnológico durante este século tem gerado um grande impacto na educação, repercutindo-se inevitavelmente no modo como os docentes gerem as suas práticas. Ensinar tem-se revelado uma tarefa complexa e desafiante que exige um

conjunto de habilidades e competências que possibilitem ao docente encarar uma sociedade paulatinamente mais tecnológica e pluricultural, o que incita a refletir sobre as diversas possibilidades de ensinar e aprender (Lage et al., 2019).

A respetiva evolução tecnológica provocou, portanto, um impacto significativo em todas as áreas da sociedade, o que tornou cada vez mais óbvia a necessidade de adaptação e integração de atividades de cariz tecnológico no quotidiano escolar, uma vez que possuem um papel importante na melhoria da qualidade da educação (Dotta et al., 2019). Neste sentido, o docente deve procurar durante a sua ação pedagógica o desenvolvimento de competências digitais, uma vez que estas preparam as novas gerações para o futuro que é cada vez mais incerto e complexo.

Objetivando-se atenuar o receio dos docentes no desenvolvimento de práticas que visem o envolvimento ativo dos alunos nas TIC, torna-se necessário que se promovam ações de formação em competências básicas em TIC, dado que grande parte dos professores portugueses continuam a não criar situações de aprendizagem nesse âmbito, de forma regular. Porém, não nos esqueçamos que para se efetivar este tipo de atividades é necessário o devido apetrechamento das escolas, sendo este também considerado um entrave à incrementação desta área em específico (Cruzeiro et al., 2019). Curioso é verificar que os docentes recorrem a este tipo de ferramentas para a planificação de aulas, produção de materiais e avaliação dos seus alunos, o que mais uma vez vem constatar o receio dos professores em fracassar em frente aos seus alunos que possuem, na maior parte das vezes, maior à vontade com a tecnologia.

Em relação à eclosão do novo coronavírus, pôde-se constatar que realmente desafiou a capacidade de adaptação de todos os docentes, sem exceção, às tecnologias digitais. A missão incumbida aos professores, passava por se adaptarem à nova realidade educativa que impedia a pedagogia do toque e da proximidade e que impunha uma aprendizagem mediada pela tecnologia (Cruz et al., 2020). Nesta fase, muitos foram os docentes que se viram confrontados “com a necessidade de se familiarizar, de forma célere, com as plataformas digitais e as novas metodologias pedagógicas” (Verdasca, 2021, p. 5). Para tal, organizaram-se equipas que providenciaram apoio técnico aos professores. Em específico, na RAM a SRECT, recomendou a plataforma *Microsoft Teams* ou *Moodle Escolas* e disponibilizou uma equipa para apoiar os docentes na sua respetiva utilização (Pereira et al., 2021).

O tempo de crise pandémica vivido possibilitou, igualmente, que os docentes adquirissem uma nova perceção tecnológica, encarando o digital como um campo de francas possibilidades para as suas práticas, sendo este um momento oportuno de crescimento pessoal e profissional. Os professores têm agora, mais do que nunca, que se manter atualizados no que respeita à utilização das novas tecnologias, uma vez que se vive o início dos tempos de globalização da evolução tecnológica sem precedentes (Vilela, 2021).

Em suma, refira-se que embora o ERE tenha nascido como uma solução a uma crise, ele poderá contribuir para a mudança no sistema educativo, visando a sua reestruturação. A título de exemplo, poderá fomentar a adoção do *e-learning* nos contextos nitidamente mais conservadores e resistentes ou a utilização em maior escala das novas tecnologias nas aulas (Flores et al., 2021). Tal mudança está seguramente nas mãos de cada professor, sendo que cada um “é determinante para a construção de um novo futuro no que respeita à educação”. (Verdasca, 2021, p. 5).

#### **2.4. O papel da/o criança/aluno**

O papel da/o criança/aluno é deveras fundamental durante todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este é o principal construtor da sua própria aprendizagem, sendo que por isso é esperado que se envolva nas atividades propostas com predisposição, motivação e interesse.

No tempo de pandemia, concedeu-se ainda mais importância ao papel da/o criança/aluno, dado que o professor e o aluno se encontravam fisicamente distanciados. Esta distância fez com que o docente procurasse reunir um conjunto de estratégias em que efetivamente os alunos detivessem um papel ainda mais ativo, a fim de os cativar para esta nova forma de aprendizagem, tornando-os paulatinamente mais autónomos.

Perante o mencionado, refira-se que o *feedback* que os alunos concedem aos seus docentes é muito importante, dado que fornecem informações importantes sobre a eficácia da sua ação pedagógica. No que diz respeito aos alunos, estes também devem potencializar o *feedback* recebido pelos seus professores e, em conjunto, procurarem soluções para superar as dificuldades, delineando metas que fomentem o sucesso (Lopes & Silva, 2010).

Através desse *feedback* há uma efetiva melhoria da prática docente bem como da aprendizagem do aluno, uma vez que possibilita ao professor de um modo mais eficiente compreender a aprendizagem pelos olhos dos seus alunos e, conseqüentemente, planificar atividades adequadas às necessidades de aprendizagem, prevendo as dificuldades que poderão enfrentar na aprendizagem de novos conceitos. (Lopes & Silva, 2010). O *feedback* é, portanto, uma excelente ferramenta de avaliação da performance do professor e do aluno e, com certeza, foi uma mais-valia aquando do ERE.

Destaque-se que a pandemia que assolava o mundo, conduziu à metamorfose da escola com a criação de ambientes de aprendizagem inovadores e repletos de intencionalidade pedagógica (Cruz et al., 2020), onde o único acesso à aprendizagem era através das novas tecnologias. Além da transformação da escola, o papel da/o criança/aluno durante esta fase mudou significativamente, pois tal como refere Verdasca (2021), o aluno viu-se confrontado com a necessidade de se desenrascar, tendo como principais responsabilidades ler os *emails* dos professores; prestar atenção a eventuais mensagens e datas de submissão dos trabalhos; estudar pelos livros; aprender desde uma idade precoce a utilizar as novas tecnologias; realizar pesquisas e, por fim, trabalhar com determinadas ferramentas digitais.

## **2.5. A relação família/escola**

O sucesso escolar dos alunos está diretamente relacionado com a implicação da família na aprendizagem. Com a pandemia, as instituições educativas suspenderam as suas atividades letivas presenciais, optando pela adoção do ERE, que logicamente foi estendível às famílias. Neste sentido, torna-se importante compreender a relação existente entre ambas as partes durante o período pandémico.

A escola com a adoção do ERE passou a estar fisicamente mais distante dos alunos, sendo extremamente necessário o apoio das famílias. As famílias apresentaram-se, portanto, como “parceiros fundamentais, numa fase em que a educação e os processos de ensino-aprendizagem ocuparam espaços virtuais de aprendizagem” (Pereira et al., 2021, p. 16).

O contexto em que nos encontrávamos trouxe a necessidade de envolver as famílias no quotidiano escolar, o que se repercutiu numa maior assiduidade na educação dos seus educandos, ficando assim mais cientes do trabalho executado pelos seus filhos e

pelos docentes (Verdasca, 2021; Cruz et al., 2020). Esta crise ofereceu, por conseguinte, a possibilidade de os encarregados de educação alterarem a sua visão da escola, reconhecendo o esforço desenvolvido pelo corpo docente (Verdasca, 2021). O mesmo autor refere ainda, que nos casos das famílias que não adotaram uma postura colaborativa, houve consequências no desempenho e motivação dos alunos.

Tendo em conta o referido anteriormente, pode-se deduzir que realmente a menor relação, por vezes, existente entre família-escola, possui as suas desvantagens no desempenho dos alunos. Desta forma, sublinhe-se que o interesse dos encarregados de educação pelos processos de aprendizagem dos seus educandos é deveras fundamental e determinante para o sucesso escolar. O fortalecimento da relação família-escola permite que o educando tenha maior acompanhamento escolar pelos seus pais no domicílio, o que reflete a cooperação entre professores e pais no apoio, acompanhamento e regulação das atividades escolares (Verdasca, 2021).

Esclareça-se que na comunidade educativa “todos dependemos de todos e não é justo esperar que tudo caia em cima dos ombros de um só, seja do professor, do aluno, da família ou de quem estiver mais envolvido”, pois educar implica efetivamente colaborar (Cruz et al., 2020, p. 6). Perante o referido, torna-se importante abordar a falta de autonomia e de literacia digital dos alunos, aquando da pandemia, que os impossibilitou de efetuar os trabalhos de forma autónoma. Assim sendo, foi o reforço dos laços família-escola que minimizaram os impactos mais negativos desta crise pandémica (Verdasca, 2021).

Além das dificuldades acima mencionadas, acrescem-se a dificuldade dos docentes em manusear as TIC, a dificuldade dos encarregados de educação em apoiar e orientar os seus educandos, quer seja pela ausência de conhecimento no que respeita à utilização das plataformas, quer seja pela dificuldade em conciliar as responsabilidades familiares e profissionais com o apoio aos seus educandos (Verdasca, 2021; Flores et al., 2021).

Em modo de conclusão, pode-se afirmar que esta foi, portanto, uma aprendizagem distinta da habitual, mais distante e menos calorosa, mas igualmente uma aprendizagem profícua “até porque existe uma [maior] supervisão parental e isso só traz benefícios à aprendizagem” (Verdasca, 2021, p. 9).

## **Capítulo 3 – A profissionalidade docente: um processo em metamorfose**

### **3.1. As competências inerentes à atuação do docente**

A escola tal como a conhecemos tem-se revelado incapaz de responder aos desafios dos tempos contemporâneos. A sua organização que se tem mantido intacta durante os últimos anos e os seus modelos escolares já não se adequam às exigências atuais, sendo por isso que a escola se encontra num processo, não de inovação, mas de metamorfose.

Tal como a escola, a profissão docente também se encontra num processo de metamorfose, uma vez que os ambientes existentes nas universidades e nas escolas não são favoráveis à formação dos docentes no século XXI (Nóvoa, 2019). Este processo de metamorfose da profissão docente implica que se reconstruam novos ambientes na formação docente numa interação entre profissionais, universitários e escolas, pois segundo o autor supracitado, o lugar da formação é o lugar da profissão.

Para clarificar, afirma-se que o que se pretende é criar no seio docente, professores capazes de atuar perante os novos tempos, adotando práticas colaborativas e cooperativas com os seus colegas, a fim de encontrarem as soluções mais adequadas, pois conforme Nóvoa (2019) declara “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” (p. 14). O professor coletivo é, portanto, das melhores competências que um professor pode adquirir para progredir com sucesso durante toda a sua vida profissional.

A exigência de um conjunto de competências essenciais ao desempenho do docente tem vindo a ser uma preocupação das políticas educativas que tomam expressão através do DL N.º 241/2001, de 30 de agosto, o qual aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância (EI) e do professor do 1.º CEB.

No que diz respeito ao perfil específico do EI, clarifica-se que a sua formação, capacita-o para o desenvolvimento de outras funções educacionais, nomeadamente na educação de crianças com menos de três anos (DL N.º 241/2001). O respetivo decreto ainda afirma que o educador deve conceber e desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, incluindo, igualmente, as atividades e projetos curriculares que proporcionam a construção de aprendizagens significativas.

No que concerne à organização do ambiente educativo o EI organiza o espaço e os materiais, considerando-os como recursos para o desenvolvimento curricular, com o objetivo de promover às crianças experiências promotoras de aprendizagens diversificadas; estabelece uma gestão flexível do tempo, proporcionando às crianças a aquisição de referências temporais; e cria as condições necessárias de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças durante toda a prática (DL N.º 241/2001).

Relativamente à observação, planificação e avaliação o EI deve observar cada criança adequando a planificação às necessidades do grupo; ter em consideração os conhecimentos prévios das crianças; planificar atividades com objetivos abrangentes e transversais, propiciando aprendizagens nos variados domínios curriculares; avaliar formativamente a sua intervenção, o ambiente, os processos educativos adotados e o desenvolvimento e as aprendizagens adquiridas por cada criança e pelo grupo (DL N.º 241/2001).

Quanto à relação e à ação educativa o EI deve conviver com as crianças de forma a conceder-lhes segurança afetiva e autonomia; envolver as crianças em atividades e projetos que favoreçam o seu desenvolvimento, contemplando as famílias e a comunidade; estimular a cooperação entre as crianças e incentivar ao desenvolvimento afetivo, emocional e social; e procurar despertar na criança a curiosidade, a capacidade de realização de tarefas bem como a sua predisposição para aprender.

Na integração do currículo, o respetivo DL, atesta que o EI mobiliza não só o conhecimento, mas também as competências necessárias para o desenvolvimento de um currículo integrado, no que respeita à expressão, comunicação e conhecimento do mundo.

O perfil de desempenho profissional do professor do 1.º CEB que se encontra também delineado no DL N.º 241/2001, prescreve que o docente sendo o responsável pela gestão do currículo, deve desenvolvê-lo de forma inclusiva, procurando incluir os conhecimentos científicos das diversas áreas e as competências necessárias para o sucesso das aprendizagens dos alunos. Além disso, o respetivo agente educativo também deve contribuir para a construção e avaliação do projeto curricular da escola e para o projeto curricular da sua turma; fomentar o desenvolvimento de aprendizagens, integrando saberes científicos respeitantes às áreas e conteúdos curriculares; empenhar-se em organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino, analisando cada situação e considerando os conhecimentos prévios dos alunos; integrar todas as vertentes do currículo e articular as aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e do 2.º CEB;

desenvolver a autonomia nos alunos; avaliar as aprendizagens de modo articulado com o processo de ensino; fortalecer nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e incitar à aprendizagem de outras línguas; estimular a participação dos alunos na construção de regras de convivência, incentivando para práticas de colaboração e de respeito; criar relações positivas com crianças e com adultos e estabelecer uma relação com as famílias e com a comunidade propícia ao bem-estar afetivo, fundamental para o sucesso das aprendizagens (DL N.º 241/2001).

Além do DL N.º 241/2001, Perrenoud (2000) também aborda algumas competências que devem estar inerentes à atuação docente, entre as quais, destaca: organizar e gerir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; fomentar o trabalho em equipa; participar na administração da escola; incrementar a utilização das novas tecnologias; estabelecer uma comunicação com os pais a fim de os informar e envolver; incluir momentos direcionados para a sua própria formação contínua; entre outras.

Para concluir, é importante referir que o EI e o professor do 1.º CEB, sendo os principais responsáveis do processo de aprendizagem, devem propor momentos de aprendizagem capazes de conceber um currículo integrador, visando o desenvolvimento de diversas competências essenciais para a vida em sociedade.

### **3.1.1. A importância do trabalho cooperativo e colaborativo entre os professores**

As práticas cooperativas e colaborativas entre os professores possibilitam que os alunos e, conseqüentemente, as instituições educativas atinjam resultados mais positivos. Todavia, é notório que o trabalho individual é aquele que mais predomina na prática docente, por diversas razões, a saber: a organização escolar, a tradição cultural do trabalho isolado em sala de aula, o currículo rígido, e, ainda, horários letivos que pouco contribuem para o trabalho colaborativo devido aos poucos espaços em comum (Lima, 2002; Roldão 2007; como citado em Lima & Fialho, 2015). Deste modo, o trabalho do professor é então executado na sua grande maioria, de um modo totalmente individualizado, sendo este o único gestor do seu trabalho e do trabalho que desenvolve com os seus alunos, o que lhe concede mais comodidade, na medida em que o seu trabalho não é questionado (Carilho, 2011).

Nesta ordem de ideias, acredita-se que tal situação pode ser revertível, pois os responsáveis pela gestão escolar, como é o caso dos diretores, detêm um papel fulcral no desenvolvimento da cultura colaborativa, nomeadamente, na organização dos horários dos professores que viabilizem espaços de tempo em que possam estar juntos, apoiando-se uns aos outros, partilhando experiências e aprendendo (Carrilho, 2011). De acordo com o referido, o desenvolvimento das escolas colaborativas depende, portanto, da ação dos seus dirigentes.

Denote-se que o trabalho cooperativo e colaborativo não assenta no pressuposto de colocarmos um grupo de indivíduos a realizar uma tarefa, solicitando a colaboração dos mesmos para alcançarem um produto final. Pelo contrário, Roldão (2007) como citado em Milheiro (2013) afirma que o trabalho colaborativo “estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (p. 37). Além disso, o trabalho cooperativo e colaborativo entre os docentes, constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, pois permite que os docentes aprendam uns com os outros num clima de partilha. (Carrilho, 2011).

Tendo por referência o trabalho cooperativo e colaborativo, este é efetivamente uma forma mais solidária e menos competitiva de trabalhar. Nesta perspetiva, é importante que os docentes se desfaçam das posturas individualistas que caracterizam o seu quotidiano profissional e adotem o trabalho em equipa, refletindo sobre o que fazem, como fazem e porquê que o fazem (Morgado, 2011).

A verdade é que com a publicação do DL N.º 55/2018, a cooperação e colaboração entre professores devido ao PAFC, tornaram-se prioritárias, pela importância que se passou a conferir “às decisões curriculares contextualizadas e flexíveis e, neste âmbito, aos projetos de natureza interdisciplinar” (Cosme, 2018, p. 101). Aliado ao referido anteriormente, Gouveia (2020) afirma igualmente que a AFC surge como uma oportunidade para desenvolver a cultura colaborativa entre os docentes, dado que, trabalhar em equipa, colaborar e fornecer o *feedback* aos colegas ainda não é algo comum entre a maior parte dos professores lusitanos.

Em suma, o professor do século XXI deve, portanto, repensar o seu modo individualista de trabalho e refletir sobre as vantagens da adoção de uma cultura colaborativa, na medida em que passam a usufruir de maior apoio por parte dos seus pares bem como de maior capacidade de reflexão (Hargreaves, 1998, como citado em Cosme,

2018). Saliente-se que esta postura individualista adotada pelo docente é encarada como uma barreira ao acesso e à partilha de novas ideias, bem como à procura de soluções para os problemas do ensino, o que prejudica o seu saber profissional e a sua profissionalidade (Roldão, 2001, como citado em Morgado, 2011). Neste alinhamento a necessidade de práticas cooperativistas e colaborativas no seio da comunidade docente, não apenas vem repercutir na qualidade do ensino como promove a formação continuada dos docentes.

### **3.2. Planificação, reflexão e avaliação: processos fundamentais ao sucesso das aprendizagens**

A planificação, a reflexão e a avaliação são três processos determinantes para uma educação de qualidade. Deste modo, torna-se pertinente abordar cada um deles, com o propósito de compreender as suas contribuições no sucesso das aprendizagens dos alunos.

À luz de Zabalza (2003), a planificação é um instrumento que possibilita a conversão de uma ideia numa ação, sendo que a sua principal função passa por transformar e modificar o currículo, adequando-o às características singulares de cada situação de ensino. Além disso, a planificação pode ser compreendida como um auxiliar da prática pedagógica, isto é, uma ferramenta que orienta a ação pedagógica do docente.

Perante o exposto, pode-se constatar que a planificação esboça: a) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar; b) um propósito, fim ou meta a alcançar que indica a direção a seguir; c) uma previsão no que respeita ao processo a seguir que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, as atividades e a avaliação ou conclusão do processo (Zabalza, 2003).

Além disso, o mesmo autor supracitado refere que os docentes normalmente planificam por três razões, as quais passo a mencionar: para atender às suas próprias necessidades pessoais, ou seja, para reduzir a ansiedade e a incerteza e para definir uma orientação que lhes conceda segurança e confiança; para determinar os objetivos a alcançar durante o processo de instrução, ou seja, quais os conteúdos que devem ser aprendidos para saber quais os materiais que devem ser preparados e que atividades devem ser implementadas; para definir as estratégias de atuação durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, qual a melhor forma de organizar os alunos, como iniciar as atividades, entre outros.

O ato de planificar é, portanto, uma preparação da ação pedagógica, ou seja, um momento de reflexão sobre as intenções educativas do docente, onde o mesmo deve estar ciente dos objetivos das atividades que pretende implementar e dos recursos necessários para a sua execução. Considerando-se que ao longo da prática surgem diversas situações inesperadas, a planificação deve assumir um caráter flexível para que assim seja possível acomodar as propostas das crianças bem como os seus conhecimentos prévios (Silva et al., 2016; Zabalza, 2003).

Uma planificação de cariz flexível possui imensas vantagens na medida em que viabiliza alterações nas estratégias e nos objetivos, de acordo com a realidade de cada criança e de cada turma, o que conseqüentemente melhora o desempenho e o sucesso dos alunos. Ainda em conformidade com Zabalza (2003) seria contraproducente construir uma planificação de cariz rígido que não considerasse as características dos indivíduos e não deixasse qualquer margem para que pudesse ser revista e melhorada na prática.

O docente deve, portanto, planificar para garantir uma boa organização do tempo, do espaço e dos recursos e, ainda, para fomentar aprendizagens transversais aos diversos domínios curriculares (Silva et al., 2016).

A reflexão, por sua vez, é determinante para o processo de melhoria das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional docente (Cardona et al., 2021). Um olhar crítico e reflexivo por parte docente é realmente importante para o seu crescimento a nível pessoal e profissional na medida em que possibilita o aprimoramento da sua prática e, conseqüentemente, uma melhoria qualitativa de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Visando uma prática pedagógica inovadora e de sucesso torna-se necessário que o docente adote uma postura crítico-reflexiva sobre a sua prática e desenvolva ações que contribuam para as mudanças que a sociedade atual necessita (Costa & Santos, 2013).

Assim sendo, durante o processo de ensino-aprendizagem é fulcral a presença de uma prática voltada para a ação-reflexão-ação, a fim de o docente puder avaliar constantemente as suas ações e puder adotar as estratégias e os recursos mais adequados ao seu público-alvo. Este processo de reflexão permitirá ao docente planificar e replanificar as suas ações na prática, visando a busca por uma educação de excelência. Conclua-se afirmando que a reflexão docente não é direcionada apenas “para o processo

de aprendizagem do aluno, mas também para o processo de crescimento do professor” (Costa & Santos, 2013, p. 15221).

Em relação à avaliação esta é uma componente indissociável do desenvolvimento do currículo e da aprendizagem e encontra-se, portanto, diretamente relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, tendo como função regulá-lo (Cardona et al., 2021). Deste modo, é possível afirmar que a avaliação está sempre presente durante a ação educativa, o que auxilia o docente a compreender se os alunos estão a progredir como desejável e a encontrarem os caminhos necessários para atingirem os objetivos delineados para o nível de ensino que frequentam (Lopes & Silva, 2012).

A avaliação é, portanto, realizada diariamente numa sequência de ações contínuas, com o objetivo de os docentes obterem informações acerca do nível de aprendizagem alcançado pelos alunos. Assim sendo, o ato de avaliar permite ao docente analisar o seu trabalho e refletir sobre ele para o redirecionar e corrigir, com o propósito de promover melhores aprendizagens (Gómez, 2006, como citado em Lopes & Silva, 2012).

Posto isto, importa mencionar que não há educação sem avaliação, uma vez que esta última é um pilar essencial no desenvolvimento do currículo e tem a função primordial de ajudar e apoiar o desenvolvimento da educação, do currículo e das aprendizagens de um modo flexível e adequado, auxiliando os educandos a aprender e, conseqüentemente a desenvolver-se (Cardona et al, 2021).

De acordo com o referido anteriormente, importa agora referir que a avaliação é um processo que abarca a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é a primeira fase deste processo e consiste no conhecimento das aprendizagens dos alunos, ou seja, é o ponto de partida que possibilita ao docente determinar o tipo de atividades que favorecem a aprendizagem de cada aluno (Zabala, 1998).

Em relação à avaliação formativa, esta é perspetivada como aquela que tem como principal objetivo a melhoria contínua do aluno, isto é, que compreende que o intuito da avaliação é “melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem” (Lopes & Silva, 2010, p. 1). Este é um tipo de avaliação *in curso* que acompanha, supervisiona, regula, ajusta e auxilia o desenvolvimento da ação e que se baseia na valorização dos processos de aprendizagem dos alunos a fim de lhes conceder

as propostas mais adequadas e reparar as lacunas detetadas. (Cardona et al., 2021; Zabala, 1998; Zabalza, 2003).

Lopes e Silva (2012) ainda referem que a avaliação formativa fornece aos docentes dados que podem utilizar para melhorar a aprendizagem enquanto a mesma está a decorrer. Neste contexto, a avaliação formativa é um processo e não um produto que fornece dados “que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação de tipo sumativo” (p. 13).

A avaliação sumativa, por sua vez, divulga o resultado de todo o processo e é utilizada para classificar o aluno no fim de cada período sem que haja qualquer tipo de modificação no tipo de atividades. Além disso, é um tipo de avaliação que se apoia essencialmente nos resultados adquiridos nos testes elaborados pelo docente no final de uma unidade de ensino (Zabala, 1998; Zabalza, 2003; Lopes & Silva, 2012).

Mediante o exposto, a avaliação permite, efetivamente, um melhor entendimento e desenvolvimento da prática educativa, das aprendizagens e das futuras avaliações, na medida em que determina, promove e regula a qualidade da ação educativa e das aprendizagens dela resultantes, concebendo um conhecimento profundo da educação, do currículo e da aprendizagem, sendo que “é nesse conhecimento (e na experiência desenvolvida na prática) que o educador e a educadora assentam os seus “diagnósticos”, planificações e avaliações, isto é, a sua ação educativa.” (Cardona et al., 2021, p. 27). Assim sendo, os registos de avaliação são deveras úteis à planificação, ao desenvolvimento do currículo e da ação educativa dado que o docente é capaz de reunir informações a fim de adequar a planificação ao grupo e ao seu respetivo progresso.

Em suma, a planificação, a reflexão e a avaliação são realmente três processos fundamentais ao sucesso das aprendizagens dos alunos, uma vez que se encontram interligados, querendo isto dizer que a planificação é significativa se for alicerçada numa avaliação e reflexão sistemática e a avaliação e a reflexão são úteis se influenciarem a planificação da ação pedagógica e a sua respetiva execução (Silva et al., 2016).

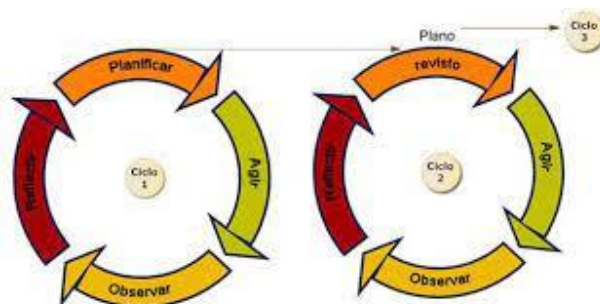
## Capítulo 4 – A Metodologia de Investigação-Ação

### 4.1. A Investigação-Ação: Características e Contributos

Segundo Coutinho (2005) como citado em Coutinho et al. (2009), a definição de metodologia da Investigação-Ação (I-A) é considerada ambígua, dada a panóplia de propostas para a definir. No entanto, o que melhor a caracteriza e identifica “é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho, et al., 2009, p. 362).

A I-A também pode ser encarada como um conjunto de metodologias de investigação em que estão incluídas a ação e a investigação em simultâneo, sendo um processo de investigação cíclico ou em espiral que se intercala entre ação e reflexão crítica. De acordo com a figura 3 apresentada abaixo, pode-se observar o conjunto de fases que se desenvolvem continuamente na seguinte sequência: **planificação, ação, observação e reflexão**. Segundo Coutinho, et al. (2009) é através do movimento circular que este conjunto de procedimentos inicia um novo ciclo que conseqüentemente desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

**Figura 3 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação**



*Nota.* Em Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas (p. 366), de Coutinho, et al., 2009.

Assim sendo, o processo de investigação subentende “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Dado o referido anteriormente, os principais contributos da I-A passam pela melhoria e compreensão da prática, melhorando naturalmente o desenvolvimento da mesma.

Em modo de conclusão, a I-A envolve várias etapas, desde planejar, atuar, observar e ainda refletir com maior cautela, no sentido de compreender, melhorar e transformar as práticas educativas.

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

A concretização de uma investigação subentende que se efetue uma reflexão sobre as técnicas e instrumentos de recolha de dados a utilizar, pois qualquer ato investigativo, implica pensar nas formas de recolher a informação provenientes do mesmo.

Assim sendo, é importante indicar que quando se inicia uma investigação, o investigador tem ao seu dispor muitas informações que precisam ser recolhidas e trabalhadas de forma a serem transformadas em dados. Desta forma, é crucial que se efetue logo que possível o registo das observações de modo a não serem perdidas informações importantes.

O principal propósito da recolha de dados segundo Moura (2003) como citado em Sousa (2016) é nem mais nem menos do que registar todo o processo de investigação “de forma a ser possível refletir e avaliar contínua e sistematicamente sobre o que nela aconteceu” (p. 36). Com o intuito de proceder à recolha de dados durante as PP, utilizou-se as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: a observação participante, os diários de bordo (DB) e os registos fotográficos.

### **4.2.1. Observação Participante**

A observação na visão de Máximo-Esteves (2008) possibilita conhecer diretamente “os fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87). A observação também auxilia na compreensão dos contextos, das pessoas que nele se inserem e das suas interações.

Segundo Lessard-Hébert et al. (1990) o investigador é o principal instrumento na observação participante, o que significa que este é um ator social que tem acesso às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as mesmas situações e problemas. A interação entre observador-observado possui as suas vantagens, pois possibilita a recolha de dados que não são possíveis de serem acedidos por um observador exterior “outsider”. Nesta ordem de ideias, a observação participante é uma técnica de investigação que se

adequa ao investigador que tenciona compreender um meio social que lhe é desconhecido ou exterior, possibilitando-lhe integrar-se paulatinamente nas atividades das pessoas que nele vivem (Lessard-Hébert et al., 1990). Assim sendo, o investigador encontra-se inserido na vida dos indivíduos em estudo.

A observação participante pode ser ativa ou passiva, sendo que na primeira opção o observador está envolvido nos acontecimentos, registando-os, e na segunda opção, o observador não participa no que acontece, mas assiste do exterior. Independentemente do tipo, o observador realiza sempre o registo dos modos de vida do grupo social em estudo (Evertson & Green, 1986, como citado em Lessard-Hébert et al., 1990). Desta forma, Máximo- Esteves (2008) menciona que após a definição do objeto/sujeito a observar torna-se necessário decidir como efetuar o registo. As notas de campo e os DB são os instrumentos mais utilizados para efetuar esse registo.

Para concluir refiro que o principal objetivo da observação é nem mais nem menos do que registar as particularidades concretas do quotidiano, pois um dos problemas dos registos de observação é serem muito superficiais, não incluindo pormenores, como é o caso de como as crianças parecem estar, o que dizem e o que fazem (Graue & Walsh, 2003).

#### **4.2.2. Diários de Bordo**

Durante toda a minha PP utilizei o Diário de Bordo (DB) como instrumento primordial para registar todos os acontecimentos observados. De acordo com Máximo-Esteves (2008) os DB são basicamente compilações de registos descritivos acerca do que acontece no contexto educativo. Este tipo de instrumento também permite ao investigador anotar o percurso diário da investigação, podendo efetuar as suas reflexões pessoais bem como a sua vivência da situação. (Pourtois e Desmet, 1988, como citado em Lessard-Hébert et al., 1990).

Máximo-Esteves (2008) também afirma que este é um dos recursos mais aconselhados “pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva.” (p. 89). São considerados reflexivos por possuírem descrições pormenorizadas e sistemáticas das situações em concreto. Além disso, são igualmente considerados como portas abertas para o interior da sala, uma vez que através deste instrumento os leitores de forma indireta conseguem compreender o que aconteceu pelos modos narrativos.

Em suma, é possível afirmar que os DB sendo registos pessoais sobre a prática, permitem ao professor analisar, avaliar, construir e reconstruir os seus planos, visando a melhoria das suas aulas e do seu desempenho (Máximo-Esteves, 2008).

#### **4.2.3. Análise dos documentos das crianças**

A análise dos documentos das crianças é fundamental quando se pretende investigar a aprendizagem das mesmas (Máximo-Esteves, 2008).

Organizar os documentos datando-os, permite aos educadores compreender as modificações das crianças ao longo do tempo. Neste sentido, os educadores ao estudarem os portfólios individuais aprendem sobre o modo como ensinam e como podem orientar as necessidades das suas crianças (Máximo-Esteves, 2008). Caso desejem aperfeiçoar as suas práticas esta é uma boa via para o fazerem, pois conseguem compreender como é que as crianças processam a informação, resolvem problemas e enfrentam os tópicos e as questões mais complicadas.

Em concordância com Graue e Walsh (2003) é crucial preservar a confidencialidade relativamente aos artefactos. Desta forma, “os nomes podem ser tapados, tal como os rostos, mas, mesmo assim, subsistem muitas pistas que conduzem ao local da investigação. O investigador tem, por isso, de ter muito cuidado para não ser possível identificar as crianças.” (Graue & Walsh, 2003, p. 154).

#### **4.2.4. Registos fotográficos**

Os registos fotográficos segundo Máximo-Esteves (2008) permitem registar com frequência as nossas observações. Deste modo, este tipo de registo é utilizado como instrumento de recolha de dados, complementando os DB, “pois os dados obtidos desta utilização sustentam as reflexões e perceções dos participantes.” (Sousa, 2016, p. 38).

Este tipo de registo também permite inventariar os objetos da sala, nomeadamente, as produções artísticas das crianças, os painéis de parede, as estantes dos livros e, ainda, a organização da sala (Bogdan & Biklen, 1994, como citado em Máximo-Esteves, 2008). Ainda através da utilização deste instrumento, a observação e a análise de todo o processo é facilitada, permitindo uma recolha exaustiva de dados.

### 4.3. Método de análise de dados

O processo de análise e interpretação dos dados é a fase onde há uma resposta ao problema que levou o pesquisador a iniciar o estudo, ou seja, é o processo de pesquisa e de organização constante de transições de entrevistas, notas de campo e outros materiais acumulados, com o propósito de ampliar a sua compreensão sobre esses materiais, permitindo-lhe apresentar aos outros o que encontrou (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo os mesmos autores referidos anteriormente, o método de análise de dados inclui o trabalho com os dados, a organização dos dados, a divisão dos mesmos em unidades manipuláveis, a descoberta dos parâmetros importantes e do que deve ser aprendido e, ainda, a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.

Nesta perspectiva, destaque-se que a observação da realidade possibilita a recolha de informação, tendo em vista a testagem da potencial solução como resolução do problema inicial (Oliveira & Ferreira, 2014). Estes mesmos autores referem ainda que após a fase de recolha torna-se necessário apresentar a informação recolhida no decurso do trabalho de campo, de modo a não causar desorientação em selecionar e organizar informação.

Perante o exposto, Luria (1979) como citado em Graue e Walsh (2003) considera importante relembrar a importância da utilização de diversas estratégias de investigação, pois a utilização de uma só, como por exemplo, “só a observação ou, pior ainda, um só tipo de observação – introduz preconceito no registo de dados, pois um bom registo de dados contém pontos de vista recolhidos «de tantas perspectivas quanto possível»” (p. 127).

Nesta linha de pensamento, a triangulação permite-nos observar de diversos pontos de vista, obtendo-se assim uma descrição mais completa do que está a ser investigado. Denzin (1978) como citado em Graue e Walsh (2003) refere três modos de triangulação: “(a) o uso de muitas fontes de dados ao longo do tempo, espaço e pessoas; (b) o uso de investigadores diferentes; (c) o uso de vários métodos.” (p. 128). Este método confere, portanto, qualidade à investigação, uma vez que recorre a diversas fontes de informação, vários investigadores e vários métodos de recolha de dados, como anteriormente foi referido.

Em modo de conclusão, importa referir que a etapa inerente à análise dos dados é crucial, pois permite ao investigador organizar, triangular e, por fim, interpretar a

informação, de forma a retirar as suas próprias ilações. A partir disto, o investigador poderá proceder à redação do relatório respeitante à sua investigação. Recorde-se ainda que a I-A é uma metodologia direcionada para a melhoria das práticas educativas e por essa mesma razão o seu contributo é importante para a formação dos docentes, pois é através da mesma que os professores se assumem como os “protagonistas da investigação das suas práticas e têm a oportunidade de adquirir ferramentas metodológicas essenciais” (Menezes, et al., 2017, p. 31). Acrescente-se que a presença de práticas de investigação na formação inicial, à luz de Sousa et al. (2013) constituirá uma mais-valia para o desenvolvimento dos futuros docentes, dado que os torna mais autónomos, reflexivos e capazes de conseguir dar resposta às exigências dos diversos contextos educativos. Assim sendo, considera-se que “a participação em projetos de investigação contribuirá para o desenvolvimento da autonomia e da reflexividade dos jovens professores sobre as suas práticas e, conseqüentemente, ajudá-los-á a diagnosticar e a resolver problemas.” (p. 171).

---

## **PARTE II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

---

## **Capítulo 5 – Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar**

### **5.1. Contextualização da Prática Pedagógica**

O presente capítulo tem como objetivo partilhar e refletir sobre a Prática Pedagógica I (PP) desenvolvida na valência de Educação Pré-Escolar (EPE). Esta prática foi realizada na EB1/PE de São Roque no Edifício do Galeão, com a Pré B, sob orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Gouveia e com a cooperação da Educadora Lúcia Rodrigues.

Este estágio decorreu ao longo de nove semanas, entre o dia 8 de outubro e o dia 11 de dezembro de 2019, totalizando uma carga horária de centro e trinta horas, instituídas em cinco horas por dia, três dias por semana (segunda, terça e quarta).

No decorrer deste capítulo será apresentada a caracterização da instituição educativa, do meio envolvente e do grupo de crianças bem como a organização do espaço e do tempo. Além disso, também serão evidenciados três momentos de aprendizagem com as crianças da Pré B, a atividade desenvolvida com a comunidade educativa, o projeto de I-A operacionalizado e, por último, uma reflexão respeitante a toda a PP I.

### **5.2. Caracterização do Meio Envolvente**

A minha PP decorreu na EB1/PE de São Roque – Edifício do Galeão, que se localiza na freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. De acordo com o PEE da EB1/PE de São Roque (2018-2022), os terrenos da freguesia de São Roque fizeram parte da primitiva freguesia da Sé e depois, durante pouco tempo, da freguesia de São Pedro, vindo a ser desanexada desta, por alvará do Cardeal Infante D. Henrique a 3 de março de 1579. Criou-se então uma freguesia, instituída na antiga capela de São Roque, com o auxílio de fundos camarários, dado que São Roque era um dos padroeiros do Funchal.

**Figura 4 - Localização da freguesia de São Roque no concelho do Funchal**



*Nota.* <https://geneall.net/pt/mapa/317/funchal/>

No que diz respeito ao meio circundante à escola e tendo em conta as potencialidades de aprendizagem que pode oferecer, torna-se importante realizar um levantamento dos recursos e serviços que se encontram nestas imediações, sendo estes: a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro; a Igreja de São Roque; a Capela da Alegria; o STSADP - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda; a Junta de Freguesia; o Centro de Saúde; e, ainda alguns estabelecimentos comerciais e industriais de pequenas dimensões como: armazéns de produtos alimentares e de higiene; bomba de gasolina; padaria; supermercado; moinho; entre outros. A nível cultural também existe o Clube Cultural e Recreativo União da Mocidade, o Clube Desportivo de São Roque, a Casa do Povo de São Roque e o Agrupamento de Escuteiros (PEE EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

Em relação ao nível socioeconómico da população da comunidade educativa, esta possui um nível de escolaridade médio e exerce funções na área dos serviços. Além disso, muitos destes indivíduos possuem um trabalho precário, havendo famílias monoparentais, famílias desempregadas e, ainda, com elementos dependentes de substâncias ilícitas e lícitas, sendo que muitas destas usufruem de apoios sociais. Com o intuito de colmatar as dificuldades evidenciadas, uma vez que muitos elementos se encontravam sem trabalho devido à falta de creches e infantários para colocar os filhos durante o período de trabalho, o Governo Regional da Madeira, a partir do ano letivo 1995/1996, criou o Regime de Escolas a Tempo Inteiro, onde o edifício do Galeão aderiu no ano letivo 2002-2003. (PEE EB1/PE de São Roque, 2018-2022).

### 5.3. Caracterização da Instituição Educativa

A EB1/PE de São Roque é um estabelecimento educativo resultante de um processo de fusão entre dois edifícios: a EB1/PE do Lombo Segundo e a EB1/PE do Galeão. Neste sentido, a sua fundação ocorreu a 1 de setembro de 2018.

Dada a fusão de ambas as escolas, é importante referir como as mesmas são geridas. Assim sendo, a EB1/PE de São Roque é dirigida por uma diretora apoiada por uma substituta legal e uma coadjuvante. Relativamente às decisões de funcionamento da escola, quer de natureza administrativa como pedagógica são da responsabilidade do Conselho Escolar.

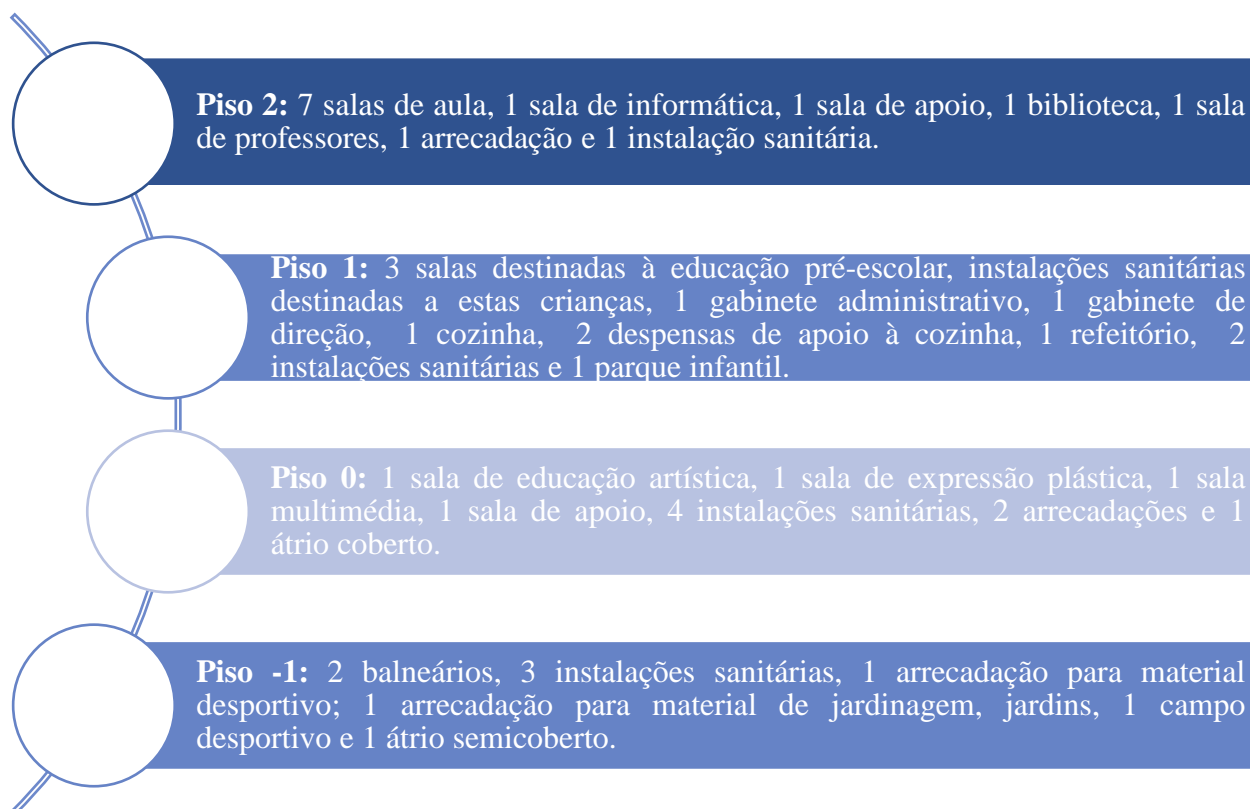
Tendo em consideração o referido anteriormente, passamos a nos cingir ao edifício onde foi realizada a PP, nomeadamente, o **Edifício do Galeão**. Este edifício encontra-se inserido numa zona com características urbanas e está situada numa zona suburbana do Funchal, com uma população escolar de aproximadamente setenta alunos. Foi construído e inaugurado a 10 de outubro de 2002 e é composto por quatro pisos, possuindo muitas escadas e varandas, dado o tipo e construção. Saliente-se que apesar de ser um edifício recente, não possui rampas nem elevadores, o que pode ser considerado um inconveniente quando se pensa na introdução de crianças com mobilidade limitada.

**Figura 5 - EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão**



Os diferentes espaços que constituem este estabelecimento de ensino, podem ser observados no esquema 1, apresentado abaixo:

### Esquema 1 - Espaços da EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão



*Nota.* Adaptado do PEE EB1/PE de São Roque, 2018-2022

O Projeto Educativo de Escola (PEE) denominado “À Descoberta da Felicidade” procura dotar os seus alunos de valores sociais que garantam o desenvolvimento global de todas as capacidades. É de realçar que este documento é um documento dirigido a toda a ação educativa, pois é

o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto Legislativo Regional N.º 4/2000/M, p. 416).

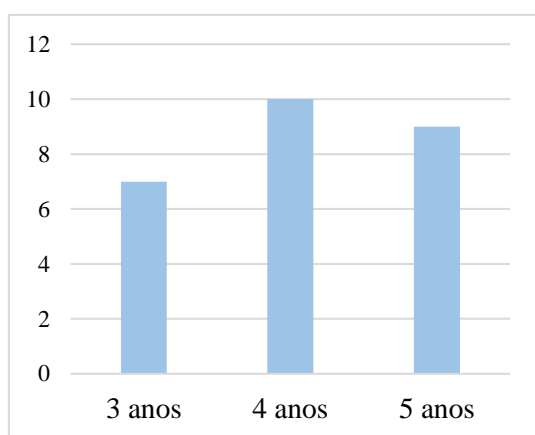
Conclua-se que este estabelecimento educativo tem boas instalações e recursos para proporcionar momentos de aprendizagem contextualizados e significativos aos seus alunos.

#### 5.4. Caraterização do Grupo

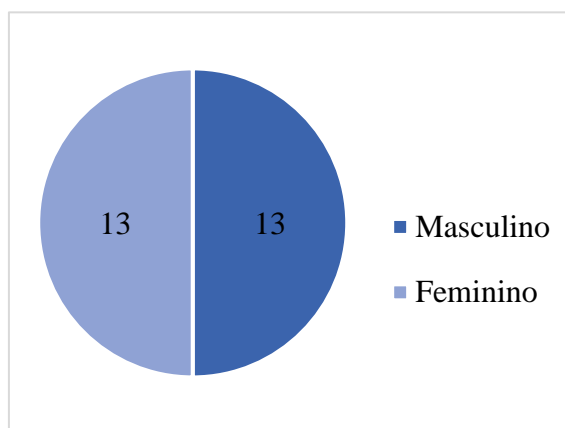
Em conformidade com Silva et al. (2016) o funcionamento de um grupo pode ser influenciado por diversos fatores “como as caraterísticas individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (p. 24).

A Pré B era composta por vinte e seis crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos (gráfico 1). Relativamente ao género, o grupo detinha o mesmo número de meninas e meninos, como se pode observar no gráfico 2.

**Gráfico 1** - Faixas etárias das crianças da Pré B



**Gráfico 2** - Géneros das crianças da Pré B



Passando à caraterização do grupo, este é um grupo heterogéneo, quer ao nível dos interesses, quer no que concerne à faixa etária (gráfico 1). Em termos gerais, era um grupo muito ativo, desafiante, assíduo, animado e sempre disposto a realizar todo o tipo de atividades, sendo recetivos a novidades.

Todas as crianças deste grupo residiam no Concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Roque à exceção de uma criança que residia na freguesia de Santo António. Relativamente às crianças com NEE, três crianças recebiam apoio por parte de uma docente especializada e outras duas crianças apresentavam atraso global do desenvolvimento com perturbações sensoriais e aguardavam diagnóstico médico.

É importante referir que este grupo possuía muitas crianças que estavam a frequentar a escola pela primeira vez, existindo repercussões ao nível da adaptação e da apropriação de rotinas e regras do grupo.

Sendo um grupo heterogéneo e que se encontrava em distintos níveis de desenvolvimento, a sua caracterização foi uma mais-valia para a intervenção pedagógica. Assim sendo, as crianças mais novas, apresentavam maior dependência do adulto na higiene pessoal e alimentação, sobretudo, nas refeições, uma vez que recusavam vários alimentos e comiam apenas com a ajuda e incentivo do adulto. Apresentavam também comportamentos inadequados, refletindo-se em atitudes de incumprimentos de regras, visto estarem a frequentar pela primeira vez a escola. As suas atividades preferidas eram os cantinhos, nomeadamente a área do faz-de-conta e a área das artes visuais.

Relativamente às crianças mais velhas, realizavam as tarefas de higiene pessoal e de alimentação autonomamente. Revelavam muita curiosidade acerca do mundo envolvente, existindo um maior interesse pela aprendizagem. As suas atividades preferidas eram os jogos de mesa e de tapete e a educação artística - desenhar, pintar, recortar e colar.

Estas crianças apesar de se encontrarem numa fase de adaptação e interiorização das regras e rotinas, foi visível ao longo da intervenção pedagógica uma melhoria na convivência democrática e cidadania. No que concerne à motricidade global, o grupo apresentava um nível adequado à faixa etária, já no que diz respeito à motricidade fina o grupo necessitava de maior estimulação. Neste sentido, está clara a necessidade de realização de atividades onde haja a execução de movimentos finos com controlo e destreza.

Ao nível da linguagem o grupo era muito interventivo e participativo, possuindo diferentes níveis de desenvolvimento. De um modo global, todos construíam frases simples, respondiam a perguntas e verbalizavam ações, sentimentos e emoções. É importante referir também que a última criança que integrou o grupo, apresentava dificuldades ao nível da linguagem expressiva, sendo de nacionalidade francesa conseguia compreender a língua portuguesa, mas não a conseguia verbalizar.

Ao nível das artes visuais, as crianças estavam na fase da garatuja, gostando imenso de realizar desenhos livres, no entanto, ainda não possuíam muita noção espacial. A pintura também lhes despertava interesse, mas ainda não pintavam dentro dos contornos. Nas atividades de digitinta surgiam atitudes de receio por parte das crianças mais novas, mas nas atividades de carimbagem com e sem moldes todas as crianças apresentavam entusiasmo. No recorte, apenas as crianças mais velhas já eram capazes de

recortar figuras simples. Relativamente às cores, grande parte das crianças já as sabiam identificar.

Na expressão dramática, procuravam com muita frequência a área do faz-de-conta para explorarem objetos e recriarem situações reais ou imaginárias. Para além disso, imitavam com regularidade o adulto em simples tarefas e utilizavam espontaneamente gestos e movimentos.

Em relação à área do conhecimento do mundo, as crianças revelavam curiosidade acerca do meio que as envolvia, explorando-o ativamente. Sabiam reconhecer os animais e sabiam identificar os sons produzidos pelos mesmos. Tal como os animais também reconheciam as plantas, através do seu contato diário. Além disso, sabiam também o seu nome e idade. Destaque-se que algumas crianças, principalmente as mais velhas, sabiam ainda o nome dos seus progenitores. No geral, não apresentavam muitos conhecimentos gerais nem conhecimentos matemáticos.

### **5.5. Organização do Espaço e Tempo Pedagógicos**

O **espaço pedagógico** destina-se ao desenvolvimento de atividades lúdicas e educativas em grande grupo, pequeno grupo e individualmente. Sendo este um lugar para as crianças e onde estas passam a maior parte do seu tempo é desejado que “o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008, como citado em Formosinho et al., 2011, p. 11).

Nesta linha de pensamento, o espaço da sala da Pré B é sem dúvida um espaço pensado para as crianças, uma vez que os materiais estão visíveis, acessíveis e etiquetados propiciando a autonomia e cooperação da criança (Formosinho et al., 2011). Estes fatores, realmente, incentivam à autonomia de todas as crianças, principalmente das crianças mais novas. Refira-se ainda que “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do(a) educador(a)” (Formosinho et al., 2011, p. 12). De acordo com o referido, constatou-se que a sala da Pré B está organizada por áreas como é o caso da: área da casinha/faz-de-conta, área da garagem, área das artes visuais, área dos jogos de mesa, área da biblioteca e área dos jogos de tapete. Estas áreas são regidas por regras,

sendo que previamente foi explicado e estabelecido a quantidade máxima de crianças em cada uma das mesmas. Ao implementar-se estas regras, observou-se a diminuição de conflitos entre as crianças e uma maior organização nos diversos espaços da sala, possibilitando o bem-estar de todo o grupo.

Na **Área da Casinha/Faz-de-Conta** existe mobiliário adequado ao tamanho das crianças, nomeadamente móveis de cozinha com fogão e forno, uma mesa com cinco cadeiras e algumas loiças e legumes de plástico. Nomeie-se esta como uma das áreas mais importantes, uma vez que é o espaço onde a criança tem a oportunidade de representar situações do quotidiano ou do seu imaginário. Em conformidade com o projeto curricular de sala, este é um espaço que realmente atrai todo o grupo.

**Figura 6 - Área da Casinha/Faz-de-Conta**



Na **Área da Garagem** existe um móvel que é complementar à Área dos Jogos de Tapete e, ainda, um tapete específico, com algumas ruas ilustradas. Os objetos mais escolhidos pelas crianças nesta área são os carros.

**Figura 7 - Área da Garagem**



A **Área das Artes Visuais**, é uma área polivalente com mesas, onde as crianças realizam atividades como plasticina, desenho, pintura, recorte, colagem, entre outros. Em consonância com o Projeto Curricular de Sala nesta área pretende-se: despertar o interesse

da criança para a expressão livre; dominar o pulso, ajustando a intenção ao tamanho da folha de papel (desenvolver o sentido espacial); educar para o sentido estético; fomentar a criatividade; criar hábitos de trabalho; e incentivar a manipulação do lápis e da tesoura, de modo a ser estimulada a motricidade fina. As atividades realizadas com maior regularidade nesta área são a modelação de plasticina e o desenho livre.

**Figura 8 - Área das Artes Visuais**



Na **Área dos Jogos de Mesa** existe um móvel de apoio com os jogos organizados e duas mesas à disposição das crianças. Esta área contém jogos de associação, exploração, imitação, enfiamento, memória, entre outros. Saliente-se que a maior parte do grupo procura esta área, explorando todos os jogos livremente.

**Figura 9 - Área dos Jogos de Mesa**



Na **Área da Biblioteca**, existe uma estante com livros onde as crianças podem livremente contactá-los e explorá-los. Este é um espaço que talvez deveria estar mais apelativo e acolhedor, visto que é das áreas menos seleccionadas. Uma possível justificação para o desinteresse das crianças por esta área, é o facto do móvel da televisão

estar a ocupar o tapete desta área, o que não permite que as crianças se sintam tão confortáveis neste espaço.

**Figura 10 - Área da Biblioteca**



A **Área dos Jogos de Tapete** é um espaço multifuncional, onde ocorre o acolhimento, o diálogo com o grupo e a motivação para as atividades orientadas. Além disso, é neste espaço que as crianças efetuam os jogos de construção livremente, explorando e recriando as suas diversas formas (estes jogos encontram-se num móvel que serve também a área da garagem).

**Figura 11 - Área dos Jogos de Tapete**



Esta organização do espaço é crucial e apresenta diversas vantagens para a criança, na medida em que ao puderem aceder livremente ao material, consequentemente, saberão o local onde os devem arrumar após o seu uso.

O espaço desta sala é retangular e possui uma boa iluminação, porém refira-se que para vinte e seis crianças torna-se num espaço um pouco pequeno. As paredes e placares da sala são utilizados e estão cobertos de trabalhos produzidos pelas crianças. Em

conformidade com Silva et al. (2016) “na organização deste espaço não pode ser ainda descuidada a forma como são utilizadas as paredes. O que está exposto constitui uma forma de comunicação (...) representativa dos processos desenvolvidos” (p. 26).

Dando continuidade à caracterização do espaço da sala, perto das janelas encontram-se três mesas circulares destinadas à realização de diversas atividades, apoiadas por armários com diversos materiais. À entrada da sala existe um tapete que se destina à reunião e acolhimento do grande grupo, servindo também para espaço de discussão, reflexão e debate sobre os temas a serem desenvolvidos. Na parede que se encontra atrás da área do tapete estão afixados o mapa das presenças, o mapa do tempo, o calendário, o quadro do comportamento e alguns trabalhos das crianças. Ao fundo da sala, existem dois placares, sendo que o maior se destina à exposição de trabalhos e o mais pequeno aos aniversários das crianças.

Em relação aos materiais, devo referir que o espaço da sala “ganha densidade pedagógica com as decisões profissionais do(a) educador(a) na seleção dos materiais pedagógicos” (Formosinho et al., 2011, p. 29). Na sala da Pré B é possível encontrar todo o tipo de material de trabalho como é o caso de jogos, brinquedos, histórias, televisão, entre outros. Os materiais que se encontram ao dispor do grupo têm qualidade, encontram-se em bom estado e não apresentam qualquer perigo para as crianças. Neste sentido, acredita-se que os materiais pedagógicos são cruciais ao desenvolvimento harmonioso da criança porque proporcionam experiências estimuladoras e diversificadas.

Relativamente à gestão do **tempo pedagógico**, a Sala da Pré B “organiza o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Gambôa et al., 2011, p. 30). A rotina diária permite às crianças a aquisição de referências temporais e a transmissão de segurança e conforto, sendo que quando interiorizada as crianças são capazes de prever ações futuras. De acordo com o referido, Mantagute (2008) como citado em Bilória e Metzner (2013) afirma que

a rotina também pode ser (...) uma forma de assegurar a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas (p. 5).

Segundo os mesmos autores, a rotina educativa também regula o trabalho do educador, garante um atendimento de qualidade e permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Relativamente à rotina da Sala da Pré B, a gestão do tempo encontra-se organizada de forma que as crianças possam desfrutar de um leque diversificado de aprendizagens. Entre as 8h30 e as 18h30, estão incluídas atividades orientadas, brincadeiras livres e momentos dedicados à higiene, alimentação e descanso, como podemos observar na tabela apresentada abaixo (tabela 1).

**Tabela 1 - Rotina Diária da Sala da Pré B**

<b>TEMPO</b>	<b>ATIVIDADES</b>
08h30-09h15	Acolhimento e diálogos / Áreas de Interesse
09h15-09h30	Diálogo em grande grupo no tapete
09h30-10h00	Atividades Orientadas
10h00-10h45	Higiene / Lanche da Manhã / Brincadeiras no exterior
10h45-11h00	Diálogo em grande grupo no tapete
11h00-11h30	Atividades Orientadas ou Autónomas
11h30-12h30	Áreas de Interesse
12h30-13h00	Higiene/Almoço
13h00-15h00	Higiene / Descanso / Áreas de Interesse
15h00- 15h30	Atividades Orientadas
15h30-16h15	Higiene / Lanche da Tarde / Brincadeiras no Exterior
16h15-16h45	Atividades Orientadas ou Autónomas
16h45-17h00	Diálogo em grande grupo no tapete – reflexão sobre o dia
17h00-18h30	Áreas de interesse e reforço do lanche

Este horário é, ainda, complementado com as seguintes atividades de enriquecimento curricular:

- **Segunda-feira:** Expressão Físico-Motora das 11h00 às 12h00 e TIC das 12h00 às 12h30;
- **Quarta-feira:** Inglês das 12h00 às 12h30;
- **Quinta-feira:** Expressão Musical e Dramática das 11h00 às 12h00 e Inglês das 12h00 às 12h30.

## 5.6. Momentos de Aprendizagem

A PP I desenvolvida na Pré B decorreu ao longo de nove semanas, sendo a primeira de observação. Deste modo, planificou-se atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses do grupo e procurou-se refletir nos DB as atividades desenvolvidas. Tais planos tiveram como alicerces as planificações mensais da educadora cooperante, as OCEPE, o Plano Anual de Atividades e o PEE da EB1/PE São Roque. Desta forma, segue-se a apresentação das atividades selecionadas desenvolvidas com o grupo da sala da Pré B: (1) **Os Biscoitos de Gengibre**; (2) **Pinheirinho dos Bons Valores**; (3) **Massa de Modelar Caseira**.

### 5.6.1. Os Biscoitos de Gengibre

No âmbito da exploração da temática da Alimentação Saudável e, para igualmente dar início à temática do Natal, decidiu-se propor ao grupo a realização de Biscoitos de Gengibre. No que diz respeito às Áreas de Conteúdo esta atividade abarca a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente, o Domínio da Educação Artística e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, a Área do Conhecimento do Mundo.

Para dar início à atividade, no dia 3 de dezembro de 2019, terça-feira, concedeu-se pistas às crianças, de modo que descobrissem a atividade que iriam efetuar. Ao longo do diálogo, uma das crianças referiu: “biscoitos, vamos fazer biscoitos”. Após ter sido descoberta a proposta para este dia contou-se a história intitulada “O Homem Biscoito de Gengibre”, recorrendo a imagens de um vídeo. Durante a visualização do vídeo, as crianças demonstraram estar interessadas e entusiasmadas.

Em seguida, estabeleceu-se um diálogo sobre o conto, questionando as crianças se gostariam realmente de confeccionar biscoitos de gengibre, sugestão esta que suscitou ainda mais entusiasmo e interesse. Posto isto, torna-se importante referir que a educadora cooperante sugeriu a realização da primeira parte da receita em casa devido à limitação do tempo. No entanto, considere-se fundamental que sejam as crianças a realizar toda a atividade desde a sua confeção à sua cozedura, o que permitirá que desenvolvam na íntegra os objetivos da atividade bem como as aprendizagens provenientes da mesma. Nesta senda, começou-se por explicar ao grupo o sucedido, referindo que iriam visualizar a primeira parte da elaboração da massa através de um vídeo. Após o vídeo dialogou-se sobre respetivas quantidades e ingredientes bem como a importância de uma alimentação saudável. Em seguida, mostrou-se a massa dos biscoitos e, em pequenos grupos, as crianças estenderam-na, selecionando qual a forma que queriam para a sua bolacha, podendo optar por uma luva, um homem biscoito ou um pinheiro de Natal.

**Figura 12 - Moldagem do Biscoito**



No dia seguinte, 4 de dezembro de 2019, as crianças questionaram se os biscoitos já estavam cozidos e se os poderiam comer, pois as crianças tinham sido avisadas de que o forno da escola não se encontrava em boas condições. Neste sentido, explicou-se que os biscoitos foram cozidos e mostrou-se o vídeo da sua execução às crianças. Além disso, também se referiu que os biscoitos eram uma prenda de Natal que iriam levar para casa, dentro do envelope que iriam decorar.

Em seguida, dividiu-se o grupo pelas áreas de atividades e pelas mesas de trabalho, visto não ser possível que todos realizassem a decoração do envelope ao mesmo tempo. Saliente-se que as decorações dos envelopes foram realizadas durante os dias seguintes visto ser uma atividade que se torna necessário despender algum tempo, na medida em que as crianças autonomamente tinham de selecionar e colar os elementos decorativos no

seu envelope. Não obstante, Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) afirmam que a criança “precisa que lhe seja ofertado tempo para realizar as suas conquistas para aprender e descobrir sobre o mundo, sendo isso possível com um nível de intervenção adequada” (p. 187).

Oliveira-Formosinho e Araújo (2018) afirmam também que para tal aconteça torna-se necessário confiar que a criança é capaz de efetuar muitas coisas, quer pela sua capacidade e domínio corporal, quer seja pela sua curiosidade em tudo o que lhe rodeia. Perante o exposto, o papel do EI é, portanto, decisivo para o desenvolvimento da autonomia da criança, sendo por isso imprescindível que a sua prática se baseie na escuta, na criação de empatia e no respeito pelo ritmo de cada criança (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2018). Em suma, uma prática pautada por esta comunicação e compreensão autêntica é um exemplo de uma prática de excelência.

É importante referir que embora as crianças não tenham confeccionado a massa dos biscoitos, optou-se por selecionar esta atividade, uma vez que gerou muita satisfação, entusiasmo e alegria, desde o estender a massa, selecionando a forma do seu biscoito à decoração do seu envelope. Este é, portanto, um exemplo de atividade, em que se conseguiu estabelecer de uma forma natural uma ponte entre a temática da Alimentação Saudável e a temática do Natal.

**Figura 13** - *Decoração do envelope*



### **5.6.2. Pinheirinho dos Bons Valores**

A presente atividade dá seguimento à abordagem do Natal, a partir da exploração da história “O Primeiro Natal” que questiona o porquê de se festejar o Natal e os afetos primados durante esta época, sendo estes, a partilha, o convívio, a paz, o amor, a amizade e a interajuda. Relativamente às Áreas de Conteúdo, esta atividade contempla a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação - nomeadamente o

Domínio da Educação Artística e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por último, a Área do Conhecimento do Mundo.

A opção pelo conto desta história, partiu da constatação de que as crianças concediam mais importância aos bens materiais que recebiam na época natalícia. Com o intuito de tentar modificar a forma de pensar o significado do Natal destas crianças, efetuou-se o conto da história e dialogou-se sobre a mesma, enfatizando que a quadra natalícia não se baseia somente nas prendas que recebemos do Pai Natal. Assim, concluiu-se em conjunto que o festejo do Natal está intimamente relacionado com a paz, o amor e a partilha.

Após o intervalo, as crianças, em pequenos grupos, participaram na elaboração do pinheiro dos bons valores ao estamparem a sua mão no papel de cenário. Posto isto, cada criança proferiu um valor que desejasse para este Natal, completando a frase: “Para este Natal eu quero...”. A maioria das crianças referiu: amor, beijinhos, paz, carinho, esperança e abraços, o que me faz concluir que realmente passaram a encarar a época natalícia de outra forma, valorizando os afetos que nesta altura são tão importantes. Foi igualmente uma das atividades que surtiu mais entusiasmo por parte das crianças e que de certa forma potenciou “uma participação ativa da criança/aluno na (re)construção dos valores, levando-a a desenvolver uma atitude crítica, interventiva e reflexiva” (Bolarinho, 2018, p. 12).

**Figura 14 - Pinheirinho dos Bons Valores**



### 5.6.3. Massa de Modelar Caseira

Dando continuidade à temática do Natal, propôs-se no dia 10 de dezembro de 2019 a realização de massa de modelar caseira. Quanto às Áreas de Conteúdo, esta atividade espelha a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação –

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, a Área do Conhecimento do Mundo.

Assim sendo, antes de ser iniciada a atividade, as crianças sentaram-se no tapete, onde tentaram adivinhar, uma vez mais, o que iriam fazer. Durante este momento, uma das crianças questionou o seguinte:

---

*“Qual é a surpresa que trazes hoje? O que é que vamos fazer?”*

---

**DB, 10 de dezembro de 2019.**

A partir do referido, é possível constatar que o mistério envolto das atividades antes de estas serem desvendadas despoletava nas crianças muita curiosidade, o que se refletia na grande predisposição para participar e experimentar. Nesta ordem de ideias, referiu-se que iríamos aprender a confeccionar “plasticina”, elucidando-se sobre quais os ingredientes necessários para a elaboração da massa e as suas respetivas quantidades, sendo estes: 1 xícara de sal, 4 xícaras de farinha de trigo, 1 xícara e meia de água, 3 colheres de sopa de óleo e corantes alimentícios.

Num segundo momento, mais prático, passamos à confeção da massa de modelar. Para tal, unimos duas mesas de modo que todas as crianças pudessem estar ao redor das mesmas e observar o desenrolar da atividade. Em seguida, recapitulou-se os ingredientes e as crianças puderam adicioná-los com auxílio do adulto, efetuando ao mesmo tempo a contagem das quantidades. Saliente-se que as crianças sabiam referir quais as quantidades que estavam a ser adicionadas, porque estavam a seguir todos os passos da receita, atenciosamente. Depois de adicionados todos os ingredientes e a massa estar homogénea, dividiu-se a massa em diferentes recipientes e adicionou-se os corantes. Posteriormente, distribui-se a massa pelas crianças, sendo que foram elas quem selecionaram a cor da massa que desejavam moldar. É importante referir que as crianças não só moldaram livremente a massa como também realizaram figuras natalícias, uma vez que nos encontrávamos nessa época.

**Figura 15** - *Manuseamento da massa de modelar pelas crianças*



No final da atividade as crianças colocaram a sua massa num copo de iogurte, guardando-a no seu cacifo para a levar para casa.

Posto isto, considera-se que a atividade proposta é uma excelente forma de proporcionar às crianças momentos de grande diversão e alegria, pois foi visível o envolvimento, o prazer e o bem-estar de todas ao longo da mesma. Em conformidade com o supramencionado, Portugal (2012) refere que “se os níveis de bem-estar e implicação aumentam, os educadores sabem que estão no caminho certo, a promover e a desenvolver a autoconfiança das crianças, alimentando a sua curiosidade, motivação para a exploração e desenvolvimento de competências” p. (607).

Destaque-se que o momento foi de tal forma gratificante para as crianças que uma delas proferiu o seguinte:

---

*“Não agradecemos à professora Tanya?!”*

---

**DB, 10 de dezembro de 2019.**

Desta forma, todas as crianças agradeceram pelo momento proporcionado, o que me fez sentir muito feliz e realizada, uma vez que o trabalho desenvolvido foi reconhecido com sucesso. É de realçar que esta atividade surgiu da necessidade de atenuar as dificuldades das crianças inerentes à motricidade fina, tendo como principais objetivos a estabilização da extensão do pulso e o fortalecimento da pinça polegar/indicador. Neste sentido, Serrano e Luque (2015) defendem que o desenvolvimento da motricidade fina é crucial “para a interação da criança com o meio e acontece quando a criança se relaciona com os objetos e usa ferramentas, por exemplo nas atividades da vida diária” (pp. 14-15). Além disso é importante estarmos cientes de que “sem estas competências de motricidade

final, a criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar” (p. 20).

### **5.7. Atividade com a Comunidade Educativa**

A escola, como todos nós já sabemos, assume-se como uma instituição que educa e forma todos os futuros cidadãos. Assim sendo, torna-se importante a existência de cooperação entre este sistema e todos os outros, com o intuito de enriquecer as aprendizagens das crianças e também de toda a comunidade educativa. Segundo Silva et al. (2016):

o contributo prestado pelos diversos recursos da comunidade ao estabelecimento educativo traduz-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação. Garantir esta devolução dá visibilidade ao funcionamento do estabelecimento educativo e permite, nomeadamente, que a comunidade em geral compreenda as finalidades, as funções e os benefícios pedagógicos da educação pré-escolar. (p. 30).

Face ao desafio de desenvolver uma atividade direcionada para a comunidade durante esta PP, propôs-se a realização de uma ação de sensibilização intitulada “A Alimentação Saudável na Infância”, dado ser uma temática deveras fulcral para a faixa etária das crianças da Sala da Pré B. Além disso, os hábitos alimentares foram uma problemática encontrada neste grupo, uma vez que recusavam vários alimentos, comendo apenas com o auxílio e incentivo do adulto. Deste modo, pretendeu-se transmitir aos pais e encarregados de educação a importância da adoção de hábitos alimentares saudáveis desde cedo nas crianças e nos seus núcleos familiares, com o objetivo de os consciencializar que as suas escolhas alimentares influenciarão diretamente a saúde dos seus educandos bem como o comportamento dos mesmos face aos alimentos. De acordo com o referido, Barracho (2018) também declara que “a família desempenha um papel central na construção do ambiente alimentar, porque é a partir das atitudes e práticas alimentares parentais que a criança adquire determinados comportamentos e rotinas alimentares” (pp. 25-26).

Para a concretização desta ação de sensibilização estabeleceu-se contacto com duas nutricionistas a exercerem funções no Centro de Saúde de São Roque. Após a confirmação da data - dia 2 de dezembro de 2019, a divulgação desta ação de sensibilização passou pela exposição de alguns cartazes pela escola, apelando à presença da comunidade educativa e à entrega de comunicados aos encarregados de educação da Sala da Pré B. Com o objetivo de rastrear quantos pais/encarregados de educação tinham interesse em estar presente, também se optou por afixar uma lista à entrada da sala.

Os cartazes afixados pelo corredor possuíam desenhos de algumas crianças da sala, dado que se propôs no dia 13 de novembro de 2019 que realizassem desenhos alusivos à alimentação saudável com o intuito de serem digitalizados e inseridos nos cartazes. Saliente-se que a temática da alimentação saudável tem vindo a ser abordada regularmente com o grupo durante toda a intervenção.

Posto isto, no dia 27 de novembro, dialogou-se com o grupo sobre a importância da alimentação, solicitando a colaboração do mesmo na decoração dos cartazes. Desta forma, as crianças pintaram algumas figuras de frutas e legumes, recorrendo a tintas e esponjas. Depois das figuras estarem secas, foram recortadas e coladas ao redor dos cartazes.

**Figura 16 - Pintura das frutas e legumes com esponjas**



**Figura 17 - Cartaz da ação de sensibilização**



Chegado o dia 2 de dezembro de 2019, concretizou-se efetivamente a ação de sensibilização, sendo que os aspetos abordados culminaram: na compreensão da importância dos hábitos alimentares equilibrados para a promoção e manutenção da saúde; na sensibilização e motivação de toda a comunidade educativa para a adoção de práticas de alimentação e estilos de vida mais saudáveis; e, ainda, no incentivo e

capacitação dos encarregados de educação para escolhas alimentares mais adequadas do ponto de vista nutricional.

Após a ação de sensibilização, houve um pequeno convívio alimentar saudável. Refira-se também que apesar de não terem comparecido tantas pessoas como o desejável, acredita-se que quem esteve presente não ficou indiferente à importância da alimentação saudável, principalmente, nas idades mais precoces, onde as crianças se encontram em pleno desenvolvimento. Realce-se que as semanas que antecederam a ação de sensibilização e na semana em que a mesma ocorreu, promoveram-se diversos momentos de aprendizagem com as crianças sobre a temática. Acrescente-se ainda que esta atividade se apoiou igualmente no PEE “À Descoberta da Felicidade”, pois ao adotarmos hábitos alimentares mais saudáveis não só preservamos a nossa saúde, mas também nos tornamos seres humanos mais concretizados e felizes.

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

### **5.8.1. Enquadramento da Problemática**

A partir da observação realizada e da vivência com o grupo da Sala da Pré B durante o contexto da PP, pôde-se constatar que estas crianças possuíam muitas dificuldades no cumprimento das regras. Em diálogo informal com a equipa da sala, obteve-se a confirmação de que as regras eram um assunto pertinente a trabalhar com o grupo, sendo possível a visualização de atitudes de incumprimento das regras em diversas ocasiões do dia como é o caso da formação da fila, na organização do comboio, no refeitório, nas brincadeiras nas áreas e ainda em outras situações. Nesta perspetiva, a educadora cooperante concordou, de imediato, com a problemática indicada, visto já a ter identificado e ter plena noção de que essa era uma grande lacuna que necessitava ser trabalhada com o grupo em questão.

Segundo Montês et al. (2010) é imprescindível estabelecer limites e regras no contexto de jardim-de-infância, de modo que a criança consiga distinguir as atitudes mais corretas das menos incorretas. Desta forma, o Projeto de I-A recaiu sobre a área de Formação Pessoal e Social e pretendia dar resposta à seguinte questão:

*Como é que as crianças da Sala da Pré B poderão desenvolver atitudes de formação pessoal e social nomeadamente de cumprimento de regras?*

### 5.8.2. Estratégias de Intervenção

Identificado o problema como referido anteriormente, decidiu-se melhorar a convivência democrática e a cidadania do grupo da sala da Pré B. Ao observar-se atentamente este grupo compreendeu-se que as características do mesmo não permitiam a realização de atividades muito elaboradas nem de longa duração. Foi tendo em conta estes fatores que se definiu as seguintes estratégias de intervenção:

1. Quadros e cartazes com imagens alusivas às regras;
2. Conto de histórias;
3. Reforço positivo através da utilização de crachás para fortalecer as boas atitudes das crianças;
4. Diálogos reflexivos em grupo sobre a necessidade de cumprir as regras e de assumir responsabilidades.

Dada a panóplia de atividades que se realizou com o grupo, considerou-se por bem apresentar a atividade que mais surtiu melhorias no comportamento. Neste sentido, importa referir que na semana dedicada ao Pão-por-Deus, propôs-se ao grupo a criação de postais de amizade para oferecerem aos colegas. O postal continha no seu interior uma frase que o remetente teria de a completar, evidenciando a razão pela qual escolheu aquele destinatário. Após a abordagem a este tema, onde pretendeu-se cultivar nas crianças sentimentos de afetividade e amizade, decidiu-se, no dia 4 de novembro, contar a história “Monstro das Cores” que aborda os diversos tipos de emoções que sentimos consoante as situações que nos deparamos. Porém, antes do conto decidiu-se questionar as crianças sobre aquilo que sentiram quando receberam os postais dos seus colegas, sendo que grande parte das crianças respondeu que se sentiram felizes. A partir deste diálogo, referiu-se que para além de felizes, por vezes também nos podemos sentir tristes, outras vezes com medo e também zangados. Nesta senda, solicitou-se o relato de episódios em que as crianças sentiram essas emoções.

Após estes momentos, sucedeu-se o momento do conto da história e, posteriormente, selecionou-se as crianças que se comportaram melhor para auxiliarem o monstrinho das cores a organizar as suas emoções nos devidos frascos. É de salientar que ao longo da história, muitas foram as crianças que quiseram partilhar momentos e curiosidades sobre o assunto.

Em seguida, sugeriu-se a realização de um jogo, explicando as regras e questionando as crianças sobre as emoções presentes nas expressões faciais (figura 18). Para dar início ao jogo, as crianças formaram uma roda e colocou-se as imagens no centro da mesma de modo que as pudessem visualizar e selecionar. À medida que as crianças selecionavam a expressão facial que pretendiam imitar, poderiam ver-se ao espelho.

**Figura 18** - *Expressões faciais/emoções utilizadas no jogo*



É importante referir que as expressões contidas nas imagens, tinham as mesmas cores das emoções da história “Monstro das Cores”, de modo a haver uma interligação. Assim sendo, o amarelo representava a felicidade, o vermelho a raiva, o azul a tristeza, o verde a calma e o preto o medo.

Na semana seguinte, mais precisamente, no dia 11 de novembro de 2019, relembrou-se as emoções abordadas na semana anterior, uma vez que o quadro do comportamento foi elaborado tendo em consideração as cores das emoções da história, estando, portanto, interligado com essa temática. Deste modo, começou-se por mostrar o quadro do comportamento às crianças com diferentes emoções representadas, sendo que as crianças as souberam identificar com grande facilidade. Assim sendo, leu-se para o grupo o que estava escrito em cada um dos círculos do quadro: no círculo amarelo - “Estou feliz por cumpri as regras”, no círculo azul - “Estou triste porque ainda não consegui cumprir as regras” e, por último, no círculo vermelho - “Estou zangado porque preciso de aprender as regras”. Após visualizarem com atenção os três círculos que compõem o quadro do comportamento (figura 19), mostrou-se as trancas com as fotografias de todas as crianças e explicou-se que seriam colocadas no quadro do comportamento, consoante as suas atitudes. Para incentivar o cumprimento das regras e, conseqüentemente, o bom comportamento, elaborou-se crachás como recompensa, realçando que estes seriam usados apenas por quem cumprisse as regras e que logicamente estivesse no círculo

amarelo (figura 20). As crianças, a partir deste dia, passaram a se autoavaliar todos os dias, de acordo com o seu comportamento.

**Figura 19** - *Quadro do comportamento*



**Figura 20** - *Crachás de recompensa pelo bom comportamento*



É importante referir também que da mesma forma que o quadro do comportamento foi implementado também foram abordadas as regras a cumprir nas áreas da sala, na área do tapete, na formação da fila para o comboio e no refeitório, através de quadros/cartazes, diálogos e histórias, como já fora indicado anteriormente.

Conclua-se que se adequou as estratégias acima mencionadas tendo em consideração “o grupo de crianças, a sua dimensão, as diversas faixas etárias, o espaço educativo, a relação com o educador e a própria situação familiar.” (Marques, 2015, p. 35). Tendo em conta todos estes aspetos, constatou-se um maior respeito pelas regras, culminando na melhoria dos comportamentos e das responsabilidades inerentes às tarefas da sala.

### 5.8.3. Fases do Projeto

De modo que seja possível visualizar as diferentes etapas do Projeto de I-A, desenvolvido no contexto de EPE, resolveu-se elaborar um cronograma que nos aluda sobre os procedimentos, e ainda os respetivos meses e semanas em que decorreu esta intervenção pedagógica. Desde já saliento que a execução deste projeto decorreu no

período compreendido entre o dia 8 de outubro e o dia 11 de dezembro de 2019, com a duração semanal de três dias - segunda, terça e quarta-feira.

**Tabela 2 - Cronograma alusivo às fases do Projeto de I-A**

Fases	Procedimentos	DURAÇÃO								
		OUTUBRO				NOVEMBRO			DEZEMBRO	
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>
Planeamento	Observação									
	Identificação do Problema									
	Revisão Literária Preliminar									
	Definição de Estratégias									
Ação	Operacionalização das Estratégias									
Reflexão	Recolha e Análise de Dados									

### 5.9. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Concluída a respetiva prática em contexto de EPE, devo referir que esta reflexão é uma mais-valia, uma vez que me permite refletir sobre toda a minha intervenção pedagógica e, conseqüentemente, repensar como poderia melhorar as atividades que propus ao longo da minha intervenção. O ato de refletir também me possibilita progredir como futura profissional, no sentido de ser capaz, de futuramente, planear, propor e modificar as minhas intervenções, ajustando-as aos interesses individuais de cada criança e do grupo. Sousa et al. (2013) concordam igualmente que “a reflexão sobre a prática tem o poder de incentivar melhores práticas” (p. 168).

No início desta PP, senti-me insegura e temi não conseguir corresponder às necessidades do grupo e às expetativas da educadora cooperante. No entanto, o facto de a educadora cooperante estar sempre disponível para me auxiliar e opinar construtivamente de modo a melhorar a minha intervenção, permitiu-me não só crescer profissionalmente como também tornar-me numa pessoa mais confiante.

A primeira semana de observação também se revelou importante na medida em que me possibilitou familiarizar com o grupo e com a gestão do tempo e do espaço.

Todavia, importa referir que apesar do tempo de observação (dois dias) ter-se revelado fundamental, também foi muito breve, dado que não me permitiu compreender, desde logo, o tempo disponível para desenvolver as atividades. Nesta linha de pensamento, afirmo que a gestão do tempo foi um dos meus principais desafios, na medida em que necessitei de me ajustar à dinâmica da rotina diária, adaptando, por vezes, as planificações ao tempo que iria ter disponível.

Como futura profissional na área da educação, refiro que a minha PP regeu-se tendo por base o perfil específico de desempenho do EI delineado no DL N.º 241/2001, onde o mesmo deve conceber e desenvolver o currículo com vista ao desenvolvimento integral das capacidades das crianças.

Nesta senda, afirmo que o desenvolvimento de momentos de aprendizagem encontrava-se coadunado com a promoção de momentos de diálogo cruciais não só para o desenvolvimento oral da criança, mas também para o meu progresso profissional, pois ao expressarem livremente as suas opiniões relativamente às propostas e às vivências provenientes das mesmas, permitia-me adequar e melhorar as atividades. Perante o exposto, Silva et al. (2016) referem a importância da comunicação nestas faixas etárias, salientando que

cabe ao/à educador/a criar um clima de comunicação em que as crianças, outros profissionais e pais/famílias são escutados e as suas opiniões e ideias consideradas e debatidas. A participação das crianças no planeamento e avaliação implica que o/a educador/a seja um ouvinte atento, que toma em consideração as suas propostas e sugestões, questionando-as para perceber melhor as suas ideias e para que tomem consciência dos seus progressos. (p. 19).

Partindo do referido, acredito que escutar as vozes das crianças considerando as suas propostas, favorece não só a autoestima, mas fá-las sentir também parte integrante do seu processo de aprendizagem. Assim sendo e de acordo com a mais recente recomendação sobre “A voz das crianças e dos jovens na educação escolar” é possível afirmar que cada vez mais é valorizada a participação de todas as crianças e jovens em contextos escolares a fim de “terem oportunidade para exprimir as suas ideias e opiniões ao longo de todo o processo educativo, bem como de verem a sua participação ser

respeitada e considerada em todas as opções que lhes digam respeito” (Recomendação N.º 2/2021, p. 75).

No que diz respeito à minha atuação pedagógica, verifiquei que planear é uma tarefa que permite ao educador/a não só antecipar o que é importante trabalhar de modo a ampliar as aprendizagens das crianças, mas também agir em conformidade com o que se planificou, admitindo que em simultâneo possam surgir outras oportunidades de aprendizagem que não eram previsíveis, tirando sempre proveito das mesmas (Silva et al., 2016). Assim sendo, ao planificar as atividades tive em consideração os conhecimentos já adquiridos pelas crianças retirando o maior partido dos mesmos, com o intuito de poder desenvolver muitos outros conhecimentos e competências.

Dado o leque de experiências que proporcionei ao grupo, considero que a minha intervenção revelou resultados positivos, uma vez que não só garanti que todas as crianças se sentissem valorizadas e integradas como também decidi abraçar como tema para o meu Projeto de I-A, um dos maiores problemas deste grupo: a adaptação e apropriação das regras. Perante o desafio de melhorar o cumprimento de regras e os comportamentos do grupo, adotei “uma atitude elogiosa em relação aos bons comportamentos e [motivei] aqueles que por vezes não a cumprem.” (Marques, 2015, p. 37).

Para concluir, refiro que esta experiência foi muito enriquecedora tanto a nível pessoal como a nível profissional, uma vez que me possibilitou a obtenção de novos conhecimentos e permitiu-me refletir sobre as melhores atitudes a ter com as crianças, valorizando as suas sugestões. No geral, também considero que as atividades que realizei foram adequadas ao grupo em questão, uma vez que todas as crianças participaram e desfrutaram dos momentos com entusiasmo e diversão. Apesar das dificuldades sentidas e das dúvidas em relação ao mundo da criança, considero que as consegui enfrentar com sucesso, contudo, não seria possível sem o apoio constante da educadora cooperante e da orientadora científica às quais expresseo o meu enorme agradecimento.

## **Capítulo 6 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º/2.º ano de escolaridade**

*Numa escola de Chicago, contava J. Dewey, ensinava-se a nadar através dos mais variados exercícios, sem que os alunos entrassem na água. Um dia alguém perguntou a um dos alunos o que aconteceu no dia em que se lançou à água. Afundei-me - respondeu o jovem.*

(Trindade, 2018, p. 11).

### **6.1. Contextualização da Prática Pedagógica**

A PP II foi realizada na valência do 1.º CEB na EB1/PE da Lourencinha, sob orientação científica da Professora Doutora Fernanda Gouveia. É importante referir que devido à situação de calamidade pública provocada pela pandemia da doença Covid-19, a PP II não decorreu como seria expectável, uma vez que o Governo determinou a suspensão das atividades educativas e letivas dos estabelecimentos de ensino presencialmente, a partir de meados de março de 2020. Nesta ordem de ideias, a PP II se desenvolveu, portanto, entre o ano letivo 2019-2020 (em ensino remoto de emergência de 11 de maio a 26 de junho) e o ano letivo 2020-2021 (em ensino presencial de 21 de setembro a 14 de outubro). Sublinhe-se que no regime de ERE, efetuou-se 60 horas de intervenção e no regime presencial completou-se as restantes 60 horas.

### **6.2. Caracterização do Meio Envolvente**

A EB1/PE da Lourencinha localiza-se no sítio da Torre na freguesia e concelho de Câmara de Lobos, na parte sul da RAM. Este município encontra-se em constante crescimento, sobretudo a nível demográfico, contendo uma população maioritariamente jovem, apresentando, portanto, o mais baixo índice de envelhecimento da ilha da Madeira, de acordo com os censos de 2011. (PEE EB1/PE da Lourencinha, 2020-2024).

**Figura 21** - *Localização da freguesia de Câmara de Lobos no concelho de Câmara de Lobos*



*Nota.* <https://geneall.net/pt/mapa/316/camara-de-lobos/>

Um dos focos económicos deste concelho está situado no Parque Empresarial da Zona Oeste, onde estão inseridas várias empresas regionais. Outro setor também importante é a agricultura (cultura da banana, vinicultura e horticultura), existindo sedeadas neste concelho várias cooperativas agrícolas. Dadas as tradições piscatórias existentes no respetivo concelho, a captura do peixe-espada preto, também ocupa um grande número de trabalhadores (PEE EB1/PE da Lourencinha, 2020-2024).

Quanto ao nível socioeconómico da população da comunidade educativa, evidencia-se um crescimento do grau de escolaridade com a existência de bacharéis e licenciaturas, no entanto, a grande maioria possui habilitações relativas ao 3.º ciclo e secundário. No que diz respeito à situação profissional, grande parte trabalha por conta de outrem, nomeadamente, no setor terciário. Além disso, verifica-se também um valor significativo em situação de desemprego e, ainda, um número considerável de famílias monoparentais (PEE EB1/PE da Lourencinha, 2020-2024).

### **6.3. Caraterização da Instituição Educativa**

A EB1/PE da Lourencinha foi a primeira Escola Feminina do concelho de Câmara de Lobos, sendo que o seu nome se deve ao facto de neste local existir uma quinta onde residiam o conde e a sua condessa Lourença, a quem chamavam de Lourencinha. Com o

seu falecimento e a saída da família da casa, ergue-se, então a escola que data de 1940, de acordo com o I Volume do Elucidário Madeirense.<sup>1</sup>

Em conformidade com o PEE da EB1/PE da Lourencinha (2020-2024) a respetiva instituição de ensino contém parcerias com diversas instituições, tanto no concelho de Câmara de Lobos como em outros, as quais podem ser observadas no esquema 2 apresentado abaixo.

**Esquema 2 - Parcerias estabelecidas entre a EB1/PE da Lourencinha e outras instituições**

Junta de Freguesia de Câmara de Lobos	Câmara Municipal de Câmara de Lobos	Associação de Basquetebol da Madeira	Associação de Voleibol da Madeira
Associação Cultural e Desportiva de São João, Ribeira Brava	P.S.P	D.S.D.E. (Direção de Serviços do Desporto Escolar)	D.S.E.A. (Direção de Serviços de Educação Artística)
D.E.Q.V. (Departamento de Educação e Qualidade da Vida – C.M. Funchal)	A.R.M. (Águas e Resíduos da Madeira)	I.F.C.N. (Instituto das Florestas e Conservação da Natureza)	V.M.T. Madeira

*Nota.* Adaptado do PEE EB1/PE da Lourencinha, 2020-2024

Os diferentes espaços que constituem este estabelecimento de ensino, são os seguintes: 7 salas de aula curricular, 3 salas destinadas à EPE e 7 salas de aula para atividades de enriquecimento curricular (1 sala de Informática - equipada com 14 computadores, 1 sala de Expressão Plástica, 1 sala de Inglês, 1 sala de Expressão Musical e Dramática, 1 sala de Biblioteca e 2 salas para clubes). Além disso, também possui 1 secretaria, 1 gabinete para a direção, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 sala para os professores, 1 sala para os funcionários, 8 casas de banho (3 para adultos, 4 para os alunos do 1º CEB e 1 para as crianças da EPE) e 2 pequenas arrecadações. Saliente-se ainda que este edifício tem 2 andares e possui 1 elevador que permite o acesso ao piso superior, sendo, portanto, uma mais-valia para os casos de mobilidade reduzida. No exterior, existem dois pátios cobertos e um campo de jogos. Junto ao campo existem ainda 2 balneários, 1 arrecadação,

<sup>1</sup> Dados consultados no sítio da EB1/PE da Lourencinha: <https://escolas.madeira-edu.pt/eb1pelourencinha/In%C3%ADcio/tabid/4556/Default.aspx>

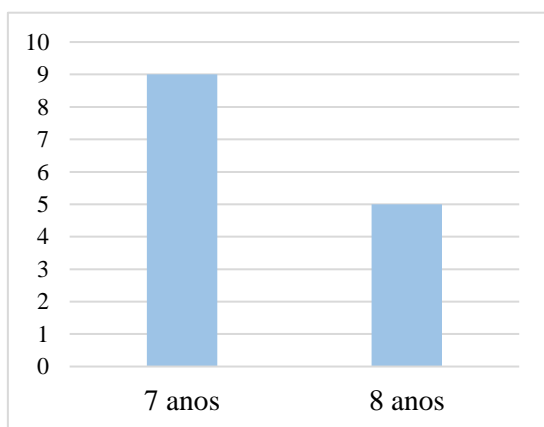
3 casas de banho e 1 sala de máquinas. Para além do referido, no lado sul da escola existe uma zona ajardinada e 1 parque infantil para as crianças da EPE, o qual não é utilizado por se encontrar em mau estado (PEE EB1/PE da Lourencinha, 2020-2024).

De um modo geral, as instalações encontram-se em bom estado e possibilitam o sucesso das aprendizagens dos alunos. Realce-se que todas as salas curriculares estão equipadas com aparelhos eletrónicos como é o caso de telas de projeção, projetores e computadores. Tais equipamentos não só permitem a utilização da tecnologia no quotidiano escolar como também proporcionam momentos de maior motivação, concentração, conduzindo efetivamente à melhoria do desempenho dos alunos e dos seus respetivos resultados académicos.

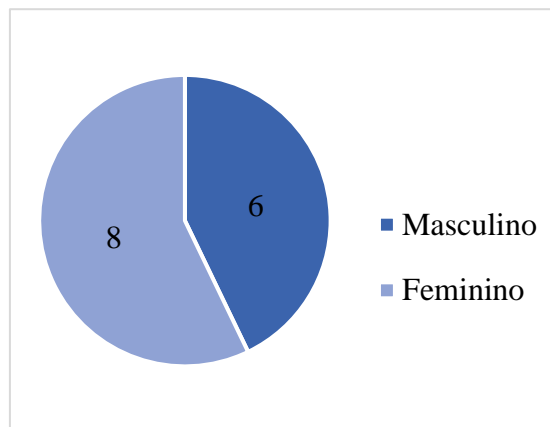
#### 6.4. Caracterização da Turma

A turma do 2.ºB é constituída por catorze alunos e contém seis elementos do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. As respetivas informações podem ser observadas, através dos seguintes gráficos:

**Gráfico 3** - *Faixas etárias dos alunos do 2.ºB*



**Gráfico 4** - *Géneros dos alunos do 2.ºB*



Relativamente ao nível socioeconómico da turma, no geral, os alunos residem num seio familiar médio/baixo, onde as habilitações literárias dos encarregados de educação estão entre o 1.º ciclo e o secundário. A maior parte dos alunos reside na freguesia de Câmara de Lobos, à exceção de dois alunos que residem na freguesia do Estreito de Câmara de Lobos.

No que diz respeito à dinâmica da turma em análise constatou-se que existem diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho, demonstrando ser uma turma heterogénea. Todavia, tal situação não afetou o decorrer das aulas, pois existe uma boa dinâmica de trabalho. De um modo geral, a turma é trabalhadora, empenhada e interessada, participando nas tarefas propostas com grande predisposição e motivação para aprender. Ao longo da intervenção pedagógica, verificou-se, igualmente, uma evolução dos alunos em todas as áreas bem como uma maior autonomia na realização dos trabalhos. No entanto, existe um pequeno grupo que demonstra mais dificuldades em acompanhar a turma e, que por vezes, necessitam do auxílio do adulto na elaboração das atividades.

Quanto ao domínio da leitura, apesar de existirem dificuldades no início do ano letivo, houve alguns progressos, pois leem de forma mais segura e mais fluente. Em relação à escrita, evidenciam algumas dificuldades na produção de textos, nomeadamente na construção frásica, ortografia, organização textual, aplicação de pontuação correta e encadeamento de ideias com criatividade. No entanto, verificaram-se melhorias tanto na leitura como na escrita aquando da aplicação das estratégias delineadas no projeto de I-A que será apresentado no capítulo seguinte.

Em relação à área de Matemática, os alunos revelam dificuldades na aquisição e aplicação dos conteúdos, mais precisamente ao nível do cálculo mental e raciocínio lógico, operações e, interpretação e resolução de problemas. Esta é a área que a turma, de um modo geral, apresenta mais dificuldades.

Através da observação participante efetuada ao longo da PP, verificou-se que cinco alunos usufruíam de apoio pedagógico, realizado por uma docente fora da sala de aula. Quatro destes alunos estão a repetir o 2.º ano de escolaridade, sendo que esta é a primeira vez que usufruem de currículo de segundo ano, pois no ano letivo anterior beneficiaram de um currículo adaptado ao primeiro ano. No geral, estes alunos demonstram pouco empenho e autonomia, necessitando de um apoio mais individualizado e constante dentro da sala de aula, o que revela insegurança na aplicação dos conhecimentos. O aluno que usufrui de apoio pedagógico, mas não está inscrito na Educação Especial, exhibe lacunas na consolidação de algumas consoantes e casos de leitura estudados no ano letivo anterior. Por se encontrar um pouco aquém do seu grau de escolaridade a professora cooperante decidiu adaptar o currículo ao primeiro ano de escolaridade.

A caracterização da turma do 2.ºB, embora que realizada progressivamente ao longo da intervenção pedagógica, possibilitou que adequasse as estratégias utilizadas, as atividades e os materiais aos interesses e necessidades dos alunos, resultando numa aprendizagem mais profícua. Em modo de conclusão, refira-se que é fulcral que se conheçam as características dos alunos, uma vez que “é através desse conhecimento que se poderá respeitar a individualidade de cada um, bem como considerar o seu caráter dinâmico” (Mesquita, 2011, p. 88).

### 6.5. Organização do Espaço e Tempo Pedagógicos

A **organização da sala** espelha a intencionalidade do professor e a forma como atua e pensa o espaço. É neste espaço que se concretizam diversas atividades, com o intuito de desenvolver na íntegra as aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso dos mesmos. A sala de aula do 2.º B encontra-se no piso superior da EB1/PE da Lourencinha e é um espaço amplo, arejado e muito iluminado, pois uma das laterais da sala está preenchida com janelas, como se pode observar na figura 22.

**Figura 22** - Sala de aula do 2.ºB



Devido às medidas impostas para a contenção do vírus, a organização da sala era notoriamente tradicionalista, dado que as mesas de trabalho estavam separadas e dispostas em quatro filas. Pontualmente, aquando da minha intervenção, onde propunha a implementação da tutoria entre pares, as mesas eram agrupadas em duplas.

Este espaço disponha de cinco armários de arrumação ao fundo da sala, em quatro deles eram colocados os materiais dos alunos como é o caso de manuais escolares, cadernos, trabalhos, capas de argolas, cartolinas e Material Multibásico (MAB). No outro armário eram colocados alguns materiais dos alunos e da professora cooperante como é

o caso de lápis de cor, afias, borrachas, jogos, tesouras, colas, papéis coloridos, régua e material manipulativo. Destaque-se, igualmente, que ao fundo da sala havia o cantinho da leitura (figura 23), onde continha uma pequena estante com histórias, um tapete e algumas almofadas com o objetivo de tornar o lugar mais acolhedor. Este cantinho era utilizado pelos alunos quando terminavam as atividades propostas mais cedo.

**Figura 23** - *Alunos no cantinho da leitura*



A sala também continha três *placards* de cortiça, dois nas laterais do quadro de ardósia e um na parede oposta às janelas. Os quadros de cortiça eram utilizados para colocar o horário visual, os aniversários dos alunos, o quadro do 100, o quadro do comportamento, as estações do ano, o silabário, o abecedário, o calendário e a roda dos alimentos. As paredes eram igualmente utilizadas para colocar alguns conteúdos programáticos como os meses do ano, os números ordinais, os casos de leitura e, ainda, as regras da sala. Saliente-se que os trabalhos realizados pelos alunos eram normalmente afixados no corredor, junto à sala.

**Figura 24** - *Sala de aula do 2.ºB de outra perspectiva*



A secretária da docente estava apetrechada com computador e demais material informático, fundamental para a incrementação de tecnologia no decorrer das atividades. Além disso, a secretária também continha gavetas para armazenamento de materiais e encontrava-se localizada numa das extremidades da sala, o que não impedia a visualização do quadro pelos alunos. Esta sala, também continha projetor e tela de projeção integrada no quadro de ardósia.

Da mesma forma que a organização da sala de aula é fundamental para o sucesso e qualidade da aprendizagem, a rotina e a gestão adequada do tempo são também aspetos fundamentais e que se deve ter em consideração. No que respeita à **organização do tempo pedagógico**, a componente curricular da turma do 2.ºB decorria no turno da manhã, iniciando-se às 08h30 e terminando às 13h30. As atividades de enriquecimento curricular destinavam-se ao turno da tarde, sendo estas: Educação Físico-Motora, Tecnologias da Informação e Comunicação, Clube das Artes, Estudo, Música, Ocupação de Tempos Livres, Plástica, Inglês, Biblioteca, Clube TIC, Clube Computação, Clube Eco-Escolas e Clube Contos. Realce-se que no turno da manhã os alunos também usufruíam de algumas atividades de enriquecimento curricular. No entanto, durante os dias em que intervinha apenas usufruíam de Educação Físico-Motora à segunda-feira. Tais informações podem ser observadas na tabela 3 apresentada abaixo.

**Tabela 3 - Horário semanal do 2.ºB**

	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:30	Português/Artes Visuais	Português	Português	Português	Português
9:00					
9:00	Português	Matemática	Português/Artes Visuais	Matemática	Cidadania/TIC
9:30					
10:00					
10:00	<b>Intervalo</b>				
10:30	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio	Português/Apoio ao Estudo
11:00					
11:30		Estudo do Meio			Inglês
12:00					
12:30					
12:30					

13:00	EFM				Música
13:00 13:30		Estudo do Meio/Artes Visuais	Matemática/Apoio ao Estudo	Artes Visuais	
13:30 14:30	<b>Almoço</b>				
14:30 15:30	Clube das Artes	Estudo	Clube Eco-escolas	Biblioteca	Clube TIC
15:30 16:30	Estudo	Plástica	TIC	Plástica	Clube Computação
16:30 17:00	<b>Intervalo</b>				
17:00 18:00	Música	Inglês	EFM	Estudo	Clube Contos
18:00 18:30	OTL	OTL	OTL	OTL	OTL

## 6.6. Prática Pedagógica em Regime de Ensino a Distância

Devido à situação pandémica originada pela doença Covid-19, suspenderam-se as atividades educativas presencialmente, a partir do dia 12 de março. Deparando-se com tal situação, as escolas efetuaram as adaptações educativas necessárias para continuarem o seu trabalho, adotando, então, o regime de ensino remoto de emergência (ERE), como uma alternativa à contenção do contágio. Deste modo, “as salas de aulas, vazias no espaço físico da escola, transformaram-se em espaços virtuais” (Cruz et al., 2020, p. 117). Perante esta drástica alteração dos padrões escolares apercebemo-nos de que realmente “tudo mudou, a escola também. [Mas] ninguém desistiu das crianças. Ensinar e educar é, com efeito, um ato de amor em qualquer lugar.” (Cruz et al., 2020, p. 63).

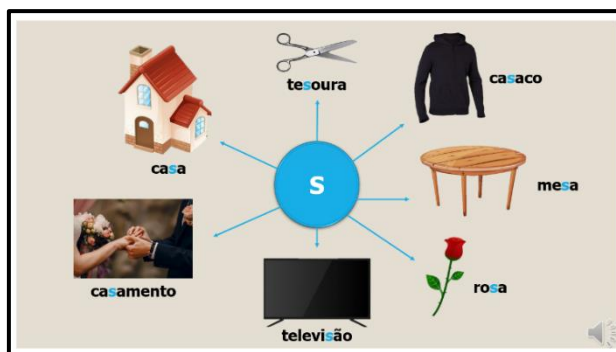
A intervenção pedagógica neste regime apenas se iniciou depois de uma reunião via *Zoom* com a orientadora científica e com a professora cooperante, onde se pôde verificar qual o método de trabalho que a mesma iria adotar. Deste modo, a professora cooperante optou por realizar planificações com os conteúdos programáticos que os alunos deviam trabalhar ao longo da semana, colocando as respetivas páginas dos manuais. Nessas mesmas planificações também os orientava para as emissões televisas de apoio pedagógico - telescola. A docente optou por não realizar aulas síncronas dada a faixa etária e as características do grupo. Neste sentido, ficou agilizado que poderia auxiliar a professora cooperante, realizando materiais de apoio, tendo por base as planificações efetuadas pela mesma.

Assim sendo, decidiu-se transmitir os conteúdos aos alunos recorrendo a *PowerPoints*, *Words* e vídeos. Tendo em conta o tipo de crianças e as necessidades que possuíam optou-se por utilizar áudios nos respetivos *PowerPoints* com o intuito de facilitar a compreensão e interpretação dos conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Nesta senda, passo a referir algumas das estratégias utilizadas, sendo estas: conto de histórias, explicitação das regras dos casos de leitura, exemplos de palavras de acordo com o caso de leitura ou a letra estudada, exercícios de ortografia e de divisão silábica, ditados de palavras, hora da leitura, jogos virtuais (como o bingo, o jogo da memória e o *quizz*), confeção de receitas, revisão de números e abordagem de novos números utilizando o ábaco e o MAB, resolução de operações matemáticas de adição e subtração recorrendo a diferentes estratégias de cálculo, exercícios de identificação dos números no quadro do 100, utilização de áudios com os sons da Natureza para os identificarem e, ainda, a utilização de vídeos nos *PowerPoints* de acordo com o conteúdo programático.

Dada a variedade de atividades efetivadas passar-se-á à descrição detalhada do momento de aprendizagem intitulado: “**O caso de leitura -s entre vogais**”. Esta atividade surgiu da necessidade de os alunos compreenderem a forma como se lê o **-s** quando se encontra entre vogais, uma vez que se encontram numa fase de iniciação à leitura e à escrita. Assim sendo, optou-se por realizar um *PowerPoint* com áudios, onde num primeiro momento começou-se por explicitar que o **-s tem o som -z quando está entre duas vogais**. Depois desta breve explicação, mostrou-se alguns exemplos de palavras, acompanhadas das respetivas imagens (figura 25). À medida que as palavras apareciam, salientou-se que em todas elas o -s estaria entre vogais, daí ler-se daquela forma. Após a leitura das palavras, solicitou-se sempre que os alunos as repetissem.

**Figura 25** - Exemplos de palavras do caso de leitura -s entre vogais

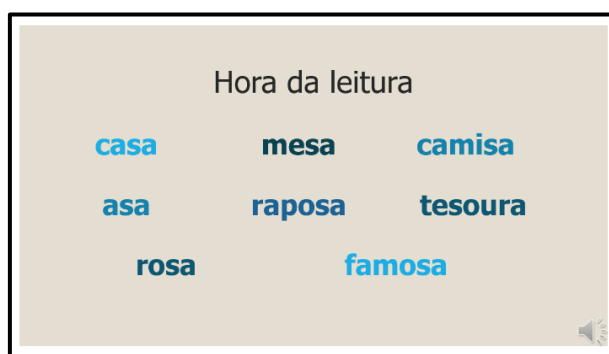


Ulteriormente, passou-se à divisão silábica, recorrendo a palmas e questionou-se os alunos sobre a respetiva quantidade de sílabas presentes em cada palavra (figura 26). Em seguida, propôs-se aos alunos um exercício onde deveriam ligar as palavras a cada imagem e para concluir, voltou-se a relembrar a regra deste caso de leitura e propôs-se no fim do *PowerPoint* a hora da leitura (figura 27), onde o objetivo seria que os alunos em suas casas praticassem a leitura do respetivo caso de leitura, sendo exemplos dessas palavras: casa, mesa, camisa, asa, raposa, tesoura, rosa e famosa.

**Figura 26** - *Divisão silábica de algumas palavras associadas ao caso de leitura em estudo*

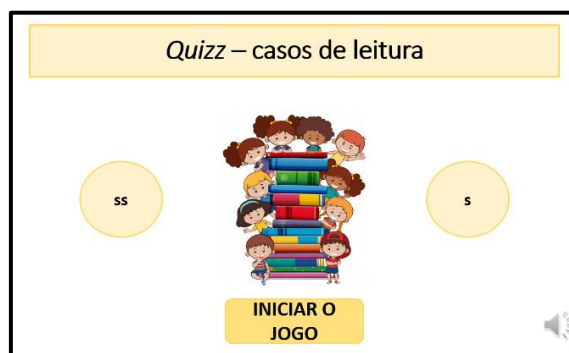


**Figura 27** - *Hora da leitura para os alunos praticarem o caso de leitura em estudo*



A este propósito e em modo de consolidação realizou-se outro *PowerPoint* com o jogo do *quizz* com os casos de leitura -s e -ss. Nesta perspetiva, explicou-se aos alunos que deveriam selecionar a forma correta da palavra apresentada. Após selecionarem uma das duas opções apresentadas, conseguiam verificar se a opção que escolheram era a correta ou não. Para continuarem o jogo, apenas teriam de clicar na seta intitulada de “próximo” e, de imediato, avançavam para a próxima questão.

**Figura 28** - Jogo quiz com os casos de leitura -ss e -s



**Figura 29** - Exemplo de uma questão efetuada aos alunos e do que aparece após selecionarem uma das opções



Posto isto, torna-se importante referir que o facto de não poder estar em contacto com os alunos nem mesmo através de aulas síncronas, restringiu-me um pouco, na medida em que não observava as suas reações nem recebia o *feedback* dos mesmos aos materiais realizados, não podendo de certa forma melhorá-los e adequá-los às suas necessidades. Neste sentido, acredito que as aulas presenciais são uma mais-valia para os alunos e para os docentes, uma vez que é possível realizar atividades mais dinâmicas e adequadas às suas características. Certo é também que só presencialmente o professor consegue perceber se o aluno compreendeu ou não os conteúdos lecionados, podendo melhorar e adaptar as estratégias às realidades da turma. Cruz et al., (2020) afirmam igualmente que se aperceberam “desde logo que esta nova experiência não permitia com facilidade ler os alunos... Instalou-se um nevoeiro. A presença física frequente traz obviamente à comunicação mais clareza.” (p. 42).

## 6.7. Prática Pedagógica em Regime de Ensino Presencial

No ano escolar 2020/2021, realizei a minha intervenção pedagógica presencialmente com a mesma professora cooperante e com a mesma turma, esta que já se encontrava no 2.º ano de escolaridade. É importante mencionar que neste início de ano letivo incerto, foram tomadas algumas medidas com o intuito de reduzir o risco de contágio, sendo estas: a utilização de máscara, a desinfecção das mãos com álcool gel, a medição da temperatura corporal à entrada do recinto escolar, e, ainda, o distanciamento físico, que conduziu à alteração da organização do espaço da sala de aula. Como referido anteriormente, esta intervenção pedagógica em regime presencial realizou-se no ano letivo 2020-2021 entre o dia 21 de setembro e o dia 14 de outubro, perfazendo quatro semanas, sendo a primeira de observação participante.

## 6.8. Momentos de Aprendizagem


As atividades planificadas ao longo da PP II foram desenvolvidas à luz das AE, das planificações semanais da professora cooperante, do Plano Anual de Atividades e do PEE da EB1/PE da Lourencinha. Tendo em consideração as diretrizes fornecidas pela professora cooperante e pela orientadora científica, procurou-se a implementação de atividades que fossem ao encontro das necessidades da turma e, que igualmente desencadeassem o interesse da mesma. Deste modo, passa-se assim, a expor três momentos de aprendizagem desenvolvidos, sendo estes: (1) **O dígrafo -nh**; (2) **Comprimento – Vamos medir?**; (3) **A Área**.

### 6.8.1. O dígrafo -nh

Durante a terceira semana de intervenção, explorou-se a obra *Os ovos misteriosos* de Luísa Ducla Soares e desafiou-se os alunos a tentar descobrir o conteúdo da história. Desta forma, mostraram-se ilustrações da mesma, a fim de facilitar a tarefa. De seguida, solicitou-se o preenchimento do mapa da história com o título da obra, o nome da autora e as personagens que integravam a obra. Saliente-se que para a descoberta das personagens, procedeu-se à leitura das adivinhas que estavam contidas no mapa (figura 30). À medida que os alunos adivinhavam, escreviam o nome da personagem na lacuna que se encontrava no final da adivinha.

**Figura 30** - Mapa da história "Os ovos misteriosos" de Luísa Ducla Soares

**Mapa da história:** Os ovos misteriosos  
de Maria Luísa Ducla Soares



<b>Título:</b>	
<b>Autora:</b>	
<b>Descobre as personagens da história através das seguintes adivinhas:</b>	
<p><b>1.</b> Sou uma ave Gosto de cacarejar Se fores à capoeira Os meus ovos podes encontrar Sou a _____</p> <p><b>2.</b> Sou uma ave Tenho penas coloridas Sou famoso por falar E pela minha canção preferida Sou o _____</p> <p><b>3.</b> Sou comprida, esguia e bela Deslizo com muita mestria Todos têm medo de mim E da minha venenosa mordidela. Sou a _____</p> <p><b>4.</b> Sou uma ave de pescoço comprido Enterro a cabeça no chão Tenho aves no nome Já só falta a terminação. Sou a _____</p>	<p><b>5.</b> Tenho a pele verde e dentes afiados Sou um réptil ameaçador Quando me aproximo a rastejar Por todo o lado espalho o terror. Sou o _____</p> <p><b>6.</b> Sou uma ave De penugem amarela A galinha é minha parente Para grande alegria dela. Sou o _____</p> <p><b>7.</b> Sou uma ave pequena Os caçadores gostam de mim Voa, voa Desta vez foi por um triz. Sou a _____</p>

Ulteriormente iniciou-se a leitura da obra, sendo que no momento em que os alunos visualizavam o ninho com os ovos de diferentes cores e tamanhos eram desafiados a pensar sobre o animal que poderia nascer daquele ovo, com o objetivo de lhes relembrar as respetivas personagens da história. Neste sentido, considera-se que tanto ouvir como ler histórias são meios que potenciam a aprendizagem na medida em que o aluno amplia o seu domínio oral e enriquece o seu léxico. Como afirma Viana et al. (2014) “a leitura de histórias desde idades precoces promove nas crianças um conjunto de competências essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e afetivo, com repercussões essenciais a nível das competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 242).

Entretanto, efetuou-se um diálogo sobre a história e solicitou-se o reconto da mesma. Após a organização dos acontecimentos da história numa ordem lógica, os alunos executaram o jogo do *quizz*, onde responderam a questões sobre a obra (figura 31). O uso deste jogo é, na minha opinião, uma forma interativa de aprofundar, consolidar, reforçar e, ainda, avaliar formativamente a aprendizagem dos alunos.

**Figura 31** - *Jogo quizz da obra "Os ovos misteriosos"*



Nota. <https://www.slideserve.com/obelia/os-ovos-misteriosos>

Além disto, os alunos também preencheram no caderno um roteiro de leitura sobre a obra (figura 32) e, por último, reviram o singular e o plural a partir de palavras presentes na mesma. Nesta última tarefa, procedeu-se à explicação das regras no plural e à leitura das palavras pelos alunos nos dois formatos (singular e plural).

**Figura 32** - *Roteiro de leitura da obra "Os ovos misteriosos"*

**Roteiro de Leitura:** *Os ovos misteriosos*  
de Maria Luísa Ducla Soares

1. Qual é a personagem principal da história: *Os ovos misteriosos*?

---

2. Liga as personagens às suas ações.

O papagaio	Estava sempre dentro de água.
O pinto	Melia-se em todos os buracos.
O crocodilo	Só queria comer.
A galinha	Falava, falava sem parar.
A serpente	Portava-se como um pinto.
A avestruz	Procura comida para os filhos.

3. Desenha a tua personagem favorita da história. Indica o seu nome.

---

Para a introdução do dígrafo **-nh**, optou-se por contar uma pequena história sobre o respetivo dígrafo, referindo que a letra **-h** se sentia muito, muito triste por ser a única letra do alfabeto que não possuía som e, por isso mesmo, decidiu juntar-se à consoante **-n** para formarem o som **[-nh]**. Após a leitura repetitiva do dígrafo, questionou-se os alunos sobre o modo como se leem ambas as consoantes juntas. Entretanto, foi entregue a cada aluno dois cartões um verde e um vermelho, indicando que iriam realizar um jogo e que

deveriam mostrar o cartão verde caso ouvissem uma palavra com o dígrafo [-nh] e o cartão vermelho caso achassem que a palavra referida não tinha o respetivo dígrafo. É importante referir que, aquando deste momento, lembrou-se a obra *Os ovos misteriosos* e que as palavras lidas foram retiradas dessa mesma obra. Durante este momento os alunos mantiveram-se em silêncio para conseguirem identificar as palavras que continham o dígrafo [-nh] através do seu som.

Sublinhe-se que esta é uma estratégia muito interessante na medida em que se desenvolve a consciência fonémica do aluno e, conseqüentemente, a sua capacidade de compreender que a linguagem é formada por palavras, as palavras por grafemas e os grafemas por fonemas (sons). De acordo com McNamara, Scissons e Gutknecht (2011) como citado em Cruz (2020),

para quem está a aprender a ler, uma boa consciência fonémica facilita o entendimento de que as palavras escritas são compostas por grafemas (...), os quais correspondem aos fonemas (...), motivo pelo qual as crianças com melhor consciência fonémica tendem a tornar-se melhores leitores (p. 11).

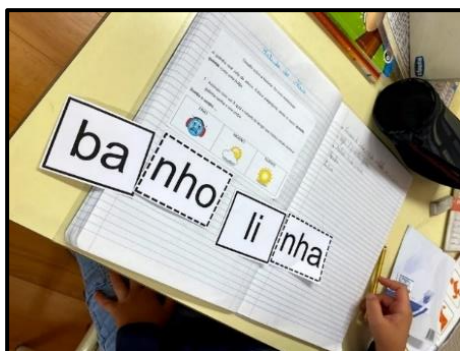
Saliente-se ainda que o facto de se recorrer a uma estratégia com cartões verdes e vermelhos possibilitou a participação de todos os alunos de forma adequada, sem que houvesse tanto ruído na sala de aula, uma vez que não tinham de falar para confirmar se o dígrafo existia ou não na palavra lida/ouvida.

Posteriormente, afixou-se palavras no quadro referentes ao dígrafo com o intuito de promover um momento de leitura coletiva. Durante este momento, relemos as palavras várias vezes bem como identificamos o dígrafo na palavra. Além disso, também se questionou os alunos sobre a quantidade de sílabas existentes em cada uma das palavras. Além da leitura coletiva também houve um momento de leitura individual por sugestão dos alunos e um momento em que os alunos puderam referir várias palavras que conheciam e que continham o dígrafo em questão, a título de exemplo: junho e Espanha.

Nesta sequência de ideias, distribuiu-se sílabas por todos os alunos de modo que as pudessem explorar livremente formando palavras. Saliente-se que todas as palavras que encontrassem deveriam constar obrigatoriamente as sílabas [-nha] e [-nho], sendo esta a única regra deste jogo de ordenação de sílabas (figura 33). À medida que os alunos uniam as sílabas e, conseqüentemente, formavam palavras registavam-nas no caderno.

Ao longo desta atividade, pude verificar o entusiasmo dos alunos em descobrir cada vez mais palavras. De modo a incentivá-los, procedeu-se à carimbagem de carinhas nos cadernos dos alunos que encontrassem mais de oito palavras com o dígrafo [-nh]. É de mencionar que todos os elementos da turma, predispuseram-se a superar o desafio com sucesso, conseguindo encontrar até mais do que oito palavras. Para além do reforço positivo através da carimbagem também se recorreu ao reforço verbal para elogiar o esforço demonstrado pelos alunos nesta tarefa. Considera-se, desta forma, que o docente ao utilizar estratégias de reforço positivo aumenta a autoestima dos alunos e, igualmente, as probabilidades de tais comportamentos voltarem a repetir-se no futuro.

**Figura 33** - *Jogo de ordenação de sílabas*



À medida que os alunos iam terminando a atividade proposta, solicitou-se que criassem frases a partir das palavras encontradas no jogo de ordenação das sílabas. Para terminar a introdução do dígrafo realizou-se o jogo da leitura em pipoca, onde cada aluno retirou do envelope uma palavra. Ao terminarem de ler a palavra, selecionavam o colega que desejasse que lesse a seguir e assim sucessivamente. Pelo simples facto de gostarem do jogo, realizamo-lo uma segunda vez. Posto isto, importa referir que “o jogo provoca nas crianças uma intensidade muito maior na aplicação dos conhecimentos e uma vontade enorme de realizar as tarefas” (Sencadas, 2015, p. 22), como se pôde constatar através dos jogos propostos.

### **6.8.2. Comprimento – Vamos medir?**

A atividade “Comprimento – Vamos medir?” foi igualmente desenvolvida na terceira semana de PP e tinha como objetivo que os alunos desenvolvessem a noção de comprimento, utilizando unidades de medida não convencionais.

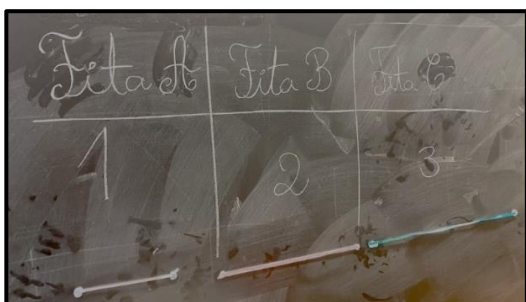
Para introduzir a unidade de medida - comprimento, os alunos visualizaram um vídeo da Escola Virtual intitulado *Distâncias e comprimentos*. Nesta sequência, promoveu-se um diálogo sobre o vídeo, de modo que partilhassem os seus conhecimentos acerca da utilidade do comprimento no quotidiano.

Em seguida, explicou-se aos alunos que iriam proceder à medição de diferentes objetos, utilizando diferentes unidades de medida. No quadro, afixou-se três fitas (A, B e C) e questionou-se os alunos se as fitas que estavam a observar apresentavam o mesmo comprimento, isto é, se tinham o mesmo tamanho, sendo que verificaram de imediato que possuíam tamanhos distintos. De seguida, também se efetuou a seguinte questão orientadora: “Quantas vezes acham que cabe a caneta em cada fita?” de modo que os alunos dessem as suas sugestões.

Após este momento, os alunos procederam às respetivas medições, onde se começou por distribuir a fita A por cada aluno, propondo que considerassem a caneta a unidade de medida de comprimento. Ao efetuarem a medição verificaram que na fita A apenas cabia uma caneta e, portanto, procederam ao registo no caderno. De seguida, distribuiu-se a fita B e desafiou-se novamente os alunos a medi-la, continuando a considerar a caneta a unidade de medida de comprimento. Verificaram que na fita B cabiam duas canetas, procedendo novamente ao seu registo no caderno. Por último, distribuiu-se a fita C e os alunos verificaram que cabiam três canetas naquela fita, efetuando o seu registo na tabela presente no caderno de matemática.

É de salientar que não se distribuíram as três fitas ao mesmo tempo propositadamente, uma vez que os alunos poderiam confundi-las no momento de efetuar as medições. Realce-se igualmente que ao mesmo tempo que os alunos efetuaram as medições acima descritas no seu respetivo lugar também se exemplificou no quadro de forma que os alunos conseguissem perceber o que estava a ser solicitado (figura 34).

**Figura 34** - *Medição das fitas A, B e C, considerando a caneta a unidade de medida de comprimento e respetivo registo*



Quantas vezes cabe a <u>caneta</u> em cada fita?		
Fita A	Fita B	Fita C

Num segundo momento, distribuiu-se cliques pelos alunos, mencionando que deveriam considerá-lo a unidade de medida de comprimento. Logo em seguida, propôs-se que medissem o comprimento de uma caneta, verificando quantos cliques “cabiam” na mesma. Nesta senda, também se efetuou a respetiva medição no quadro, afixando uma caneta e utilizando os cliques como unidade de medida. No momento seguinte, propôs-se que medissem a sua borracha, porém nem todas as borrachas possuíam o mesmo tamanho, constatando-se que os resultados não eram iguais, explicou-se que dependendo do tamanho do objeto que está a ser alvo de medições poderão caber menos cliques se o objeto for mais pequeno ou mais cliques se o objeto for maior. Ao compreenderem a situação, realizaram o registo no seu caderno de quantas vezes coube o clipe na sua borracha.

Por último, sugeriu-se que efetuassem as medições das suas régua considerando novamente o clipe como unidade de comprimento, mais uma vez, verificou-se que existiam régua maiores do que outras, daí que cada um deveria efetuar a sua medição. No entanto, também se efetuou a medição da régua no quadro, onde se salientou que os alunos não deveriam copiar o resultado, pois a régua exposta poderia não ter o mesmo comprimento que a dos alunos e, portanto, a deles caso fosse maior caberia mais cliques e caso fosse menor caberia menos cliques. No fim destes exercícios, pôde-se constatar que os alunos compreenderam que a medida da distância entre dois pontos depende não só da unidade de comprimento, mas também do comprimento do objeto.

**Figura 35** - *Medição da caneta, da borracha e da régua considerando o clipe a unidade de medida de comprimento e respetivo registo*



Num terceiro momento, desafiou-se a turma a considerar os palitos a unidade de medida de comprimento, solicitando a medição do manual e a largura da secretária. Contudo, surgiram situações como colocar os palitos na vertical para medir os objetos. Neste sentido, realce-se que é muito importante exemplificar e orientar os alunos com





exatidão, pois tornou-se necessário alertar que deveriam colocar os palitos na horizontal para poderem efetuar as medições corretamente. Depois da realização das medições, efetuaram o registo numa tabela presente no caderno diário (figura 36).

**Figura 36** - *Registo da medição do manual e da mesa considerando o palito a unidade de medida de comprimento*

Quantas vezes cabe o <u>palito</u> em cada objeto?	
<p>Manual</p> 	<p>Largura da mesa</p> 

Para terminar, os alunos efetuaram a medição da sua secretária tendo como unidade de medida de comprimento o palmo da mão. Novamente os alunos puderam constatar que a medida da distância entre dois pontos depende igualmente do tamanho da unidade de comprimento, neste caso o tamanho da mão. Posteriormente, desafiou-se os alunos a medir a sua secretária considerando o lápis a unidade de medida. Como nem todos os lápis possuem o mesmo tamanho depois de os afiarmos cada um deveria realizar a sua medição tendo em conta o seu lápis. Nesta ordem de ideias, demonstrou-se quantas vezes cabia o lápis na secretária e referiu-se que se tivessem um lápis mais pequeno logicamente iria caber mais vezes na secretária. Posto isto, efetuaram o registo nos seus cadernos (figura 37).

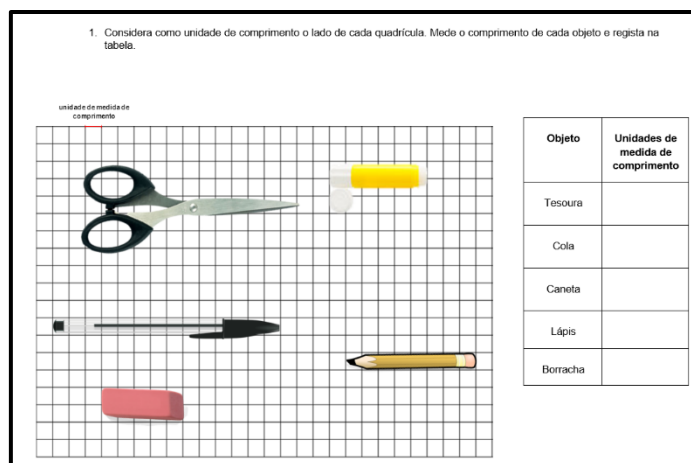
**Figura 37** - *Registo da medição do comprimento da mesa considerando o palmo da mão, a palhinha e o lápis as unidades de medida de comprimento*

<p>Comprimento da mesa</p> 	Unidades de comprimento		Medida
	Palmo		
	Palhinha		
	Lápis		

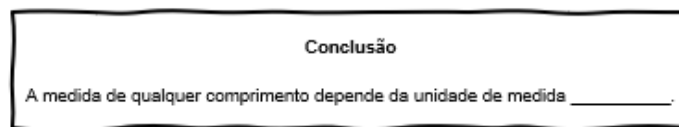
No dia 7 de outubro de 2020, prosseguiu-se com os exercícios sobre o comprimento que não foram possíveis terminar no dia anterior. Assim sendo, propôs-se a medição da secretária e distribuí-se palhinhas para as considerarem a unidade de medida de comprimento. Como apresentavam o mesmo tamanho, solicitou-se aos alunos que efetuassem as medições e referissem quantas palhinhas cabiam nas suas secretárias. Nesta senda, constatou-se que os alunos detinham opiniões distintas e, por isso, efetuou-se a medição em conjunto na secretária de um dos colegas para se chegar a um consenso. Concluído este exercício, promoveu-se um debate com a turma para compreenderem que apesar das secretárias terem o mesmo tamanho, a medida da distância entre dois pontos depende da unidade de comprimento, pois com o palmo da mão observamos um valor, com o lápis observamos outro e, por fim com a palhinha verificamos outro valor diferente dos restantes.

Num momento ulterior, pediu-se que realizassem um exercício no caderno, considerando a unidade de medida de comprimento o lado da quadrícula, tendo que efetuar a medição de cada um dos objetos apresentados, sendo estes a tesoura, a cola, a caneta, o lápis e a borracha, registando os valores na tabela (figura 38).

**Figura 38** - *Registo da medição dos objetos (tesoura, cola, caneta, lápis e borracha) considerando o lado da quadrícula a unidade de comprimento*



Para concluir este conteúdo solicitou-se que observassem a conclusão colada no caderno (figura 39), de modo a preencherem a lacuna. Para facilitar, procedeu-se à sua leitura e questionou-se os alunos sobre o que achariam que se deveria escrever. Após divagarem, explicou-se que, se a medida da secretária dependia da unidade de medida utilizada, então deveríamos escrever na lacuna a palavra “utilizada”.

**Figura 39** - Conclusão referente à unidade de medida do comprimento

A aprendizagem da Matemática não se deve, portanto, restringir ao uso do quadro, pois é possível constatar que quando este método é utilizado com regularidade são evidenciadas mais dificuldades nos alunos na compreensão de determinados conteúdos. Por se pensar de tal forma, acredita-se que a utilização de materiais manipuláveis no processo de ensino aprendizagem dão oportunidade aos alunos de aprenderem a partir de experiências concretas, o que lhes facilita a compreensão. Posto isto, torna-se importante mencionar que “a utilização de materiais didáticos permite concretizar os mais diversos conteúdos abstratos da matemática e, assim, ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades iniciais sentidas nesta disciplina (Botas & Moreira, 2013; Rocha & Teixeira, 2018 como citado em Rodrigues et al., 2020, p. 497).

### 6.8.3. A Área

A área também foi um conteúdo programático que se desenvolveu durante a terceira semana de intervenção. Para este conteúdo foram realizadas diversas atividades práticas com o objetivo de os alunos assimilarem de uma forma simplificada em que se baseia esta unidade de comprimento. Desta forma, além de se ter abordado o comprimento, também se abordou a área, utilizando novamente unidades de medida não convencionais. Para iniciar este conteúdo questionou-se os alunos em que consistia a medida de comprimento - área. Ao verificarem-se dificuldades, explicou-se que a área corresponde ao espaço ocupado pela superfície de uma figura. De modo a facilitar, desenhou-se a simulação da figura geométrica – o quadrado, referindo que todo o seu interior correspondia à área.

Posto isto, recorreu-se ao tangram e explicitou-se novamente aos alunos que a área é todo o espaço ocupado pelas figuras do tangram. Nesta sequência, solicitou-se à turma que explorasse livremente o tangram, criando figuras.

**Figura 40** - *Figura realizada por um aluno através do manuseio livre do tangram*

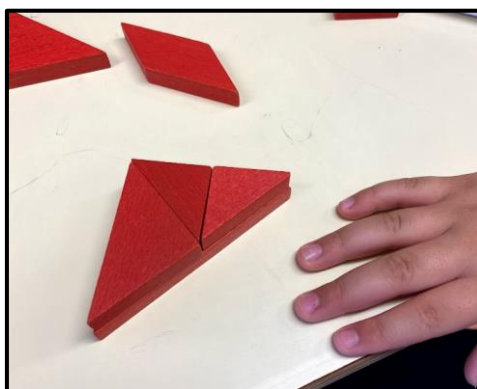


Após este momento de exploração livre, encorajou-se os alunos a sobrepor as peças do tangram, com o objetivo de os levar a descobrir figuras equivalentes. Num primeiro momento, orientou-se os alunos para a seleção das seguintes peças do tangram: dois triângulos pequenos e o quadrado. De seguida, pediu-se que sobrepussem os dois triângulos ao quadrado e questionou-se se os dois triângulos possuíam a mesma área que o quadrado. Pelo facto de estarem a manusear o material puderam verificar com facilidade que realmente os dois triângulos possuíam a mesma área que o quadrado.

Num segundo momento, orientou-se os alunos para a seleção das seguintes peças: dois triângulos pequenos e o losango. Posto isto, incentivou-se que verificassem se os triângulos possuíam a mesma área que o losango ao sobrepor as peças. Após a verificação, questionou-se a quantidade de triângulos que são necessários sobrepor ao losango para se obter a mesma área.

Entretanto, desafiou-se os alunos a manusearem o tangram, com o objetivo de selecionarem peças que quando sobrepostas possuísem a mesma área. Saliente-se que os alunos conseguiram realizar com sucesso este desafio, apresentando uma grande variedade de opções, sendo elas muito distintas das que se apresentou à turma inicialmente. Na figura abaixo está representado um dos exemplos criados (figura 41).

**Figura 41** - Sobreposição de peças com a mesma área criando figuras equivalentes



Depois de os alunos compreenderem em que consiste a área, através do manuseio das peças de tangram, retirou-se um excerto do texto *Vamos descobrir o meio!* de Luísa Ducla Soares que havia sido explorado no dia anterior e procedeu-se à sua leitura:

---

*As lagartixas subiam para as mesas, o coelho pulava e a raposeca, apesar de pequena, corria como louca atrás do coelho.*

---

Em seguida, dialogou-se com os alunos questionando-os “E se tentássemos descobrir a área das vossas mesas?”. Assim, desafiou-se a turma a considerar como unidade de medida de área – o quadrado, com o objetivo de se descobrir a área correspondente às suas mesas. Para tal, solicitou-se ao aluno da frente que se levantasse e disponibilizasse a sua mesa de forma que todos os alunos pudessem visualizar. Num momento posterior, referiu-se que toda a superfície da mesa teria de ser preenchida e que isso iria corresponder à área da mesa. À medida que o aluno selecionado colocava os quadrados na sua mesa, os restantes alunos efetuavam a contagem do número de quadrados que estavam a ser colocados. Quando toda a área da mesa foi preenchida verificou-se que foram necessários oitenta quadrados, procedendo-se ao seu registo (figura 42).

**Figura 42** - Medição da área da mesa considerando como unidade de área - o quadrado e respetivo registo



1. Considerando o quadrado a unidade de medida de área, mede a área da tua mesa da sala de aula.

	Unidades de Área	Medida
<p>Área da mesa</p> 		

## **6.9. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB – 1.º/2.º ano de escolaridade**

A PP II desenvolvida no contexto de 1.º CEB decorreu de forma atípica devido ao surgimento da doença Covid-19. Por esta razão, todos os cenários que pareciam imutáveis alteraram-se, principalmente na área da educação, onde os estabelecimentos de ensino encerraram e substituíram o regime presencial por ambientes virtuais de aprendizagem. É importante referir que a primeira semana de estágio, nomeadamente, de observação decorreu na EB1/PE da Lourencinha e que após essa primeira semana é que surgiram informações de que as escolas realmente iriam encerrar, ficando esta intervenção pedagógica suspensa até se encontrarem soluções. Perante o exposto, afirmo que realmente nada fazia prever que tal situação fosse acontecer, sendo que fiquei reticente e com alguma inquietude por não saber como realmente este estágio iria futuramente decorrer.

Passado algumas semanas, fui informada de que a PP iria continuar tendo por base o novo regime adotado. Neste sentido, houve uma reunião com a professora cooperante e a orientadora científica, com o objetivo de compreender em que poderia contribuir. Assim sendo, ficou agilizado que iria construir materiais de apoio à aprendizagem, de acordo com as planificações da professora cooperante. Neste sentido, testemunho que o meu estágio em ERE apesar de enriquecedor, afigurou-se como uma viagem turbulenta e de muito receio, pelo facto de ninguém se encontrar preparado para esta nova experiência. Inicialmente, vivi momentos de alguma preocupação por não saber a melhor forma de trabalhar os conteúdos com uma turma de 1.º ano de escolaridade que se encontrava numa fase de iniciação à leitura e à escrita. Após alguma reflexão, considerei que a melhor opção seria a introdução de áudios nos materiais de apoio, a fim de facilitar a compreensão dos alunos face às tarefas propostas. É de realçar que na criação dos materiais tive em consideração aqueles alunos que poderiam não dispor de ajuda familiar.

Ainda no que diz respeito à realização dos materiais, senti a necessidade de investigar quais as estratégias que poderia implementar de acordo com as ferramentas digitais que tinha à disposição a fim de tornar os materiais de apoio mais dinâmicos, interativos e diversificados estimulando assim nos alunos sentimentos de prazer e agrado pela aprendizagem.

Perante o exposto, importa referir que apesar de toda a dedicação para uma prática de qualidade, senti-me um pouco restringida por não poder estar em contacto com os

alunos nem mesmo através de aulas síncronas. Desta forma, não conseguia observar a reação das crianças nem recebia o *feedback* das mesmas aos materiais produzidos, o que fez com que não os conseguisse melhorar nem adaptar às suas necessidades. Por estas razões, além de restringida também me senti impotente por entregar a todos os alunos o mesmo produto, tendo consciência de que cada um possui as suas individualidades.

Relativamente ao #EstudoEmCasa este surgiu, portanto, como um complemento à avaliação durante este regime, onde éramos incentivados a visualizar as emissões televisas respeitantes ao nosso ano de estágio. A partir das visualizações, tínhamos a hipótese de realizar uma reflexão crítica ou uma planificação, alternando de semana a semana. Deste modo, considero que esta foi uma ótima ideia, na medida em que poderia não só observar os docentes neste contexto como também refletir e extrair ideias para aplicar no meu estágio.

Esta intervenção pedagógica em regime de ERE foi, portanto, pautada por uma sucessão de aventuras, onde me deparei com muitos desafios quer a nível informático quer a nível de construção de materiais cada vez mais interativos, onde o aluno detivesse um papel ativo. No entanto, acredito que a vida está cheia de desafios que, se aproveitados de forma criativa, transformam-se em oportunidades, querendo isto dizer que este desafio me tornou numa melhor profissional, dado que permitiu aprimorar capacidades como a criatividade, a resiliência, a adaptação a situações imprevisíveis e a aquisição de novas competências informáticas cruciais para o meu futuro na área da educação.

Em relação à minha intervenção pedagógica em regime presencial, esta foi uma continuação da PP II e desenrolou-se entre os meses de setembro e outubro de 2020, isto é, no ano letivo seguinte ao ERE. Num primeiro momento admito que temi, uma vez mais, não estar à altura do desafio e de não conseguir corresponder às expectativas dos alunos e da professora cooperante. Todavia, o à-vontade da professora cooperante bem como a sua incansável disponibilização, concedeu-me a força necessária para encarar este desafio com pujança e dedicação.

Importa referir que esta intervenção se desenrolou ao longo de quatro semanas e durante as mesmas, pretendeu-se rever na íntegra os conteúdos programáticos do 1.º ano do período transato, com o propósito de os alunos puderem rever, consolidar e esclarecer eventualmente dúvidas que pudessem surgir. Assim, poderíamos avançar para os conteúdos de 2.º ano, conscientes de que os alunos estariam preparados.

Num primeiro momento também considerei que apenas uma semana de observação seria reduzida para compreender a dinâmica da turma e as suas respetivas características e necessidades, estes que são aspetos cruciais no momento de planificação. Deste modo, as grandes dificuldades sentidas estiveram relacionadas com a gestão do tempo e com a planificação de atividades apelativas, onde o aluno detivesse um papel central na aquisição das suas aprendizagens.

Apesar do referido, acredito que ao longo destas semanas pude melhorar a gestão do tempo bem como implementar atividades que os discentes realmente gostassem, tornando este processo de ensino-aprendizagem mais interessante e atrativo. Neste sentido, importa mencionar que aquando dos momentos de aprendizagem propostos, foquei-me em promover a diferenciação pedagógica, a interdisciplinaridade e a incrementação de recursos didáticos, com o propósito de conseguir diminuir as dificuldades evidenciadas em determinados conteúdos.

Em relação às vantagens provenientes desta intervenção, realço a importância do contacto com os alunos, uma vez que a partir do mesmo pude considerar as suas dúvidas e inquietações e receber o seu *feedback* às atividades desenvolvidas, o que me possibilitava melhorar e ajustar as atividades e os recursos materiais ao grupo de alunos. A partir deste *feedback* também aperfeiçoava toda a minha *práxis*, com o objetivo de estar cada vez mais próxima de uma educação de qualidade.

Por falar em educação de qualidade, torna-se importante mencionar que um dos meus grandes objetivos passou por melhorar as competências dos alunos ao nível da leitura e da escrita. Nesta perspetiva e através do projeto de I-A pretendeu-se colmatar as dificuldades existentes neste âmbito e simultaneamente maximizar essas competências. Sublinhe-se que nesta PP apenas se formulou a questão-problema e na PP III passou-se à implementação das estratégias.

Em modo de conclusão, refira-se que perante todos os obstáculos e desafios com que me deparei nesta PP, nunca descurei a minha postura crítico-reflexiva e sempre procurei melhorar e adaptar esta *práxis* às situações, necessidades e características dos alunos, pois acredito que ser professor é “termos que nos readaptar todos os dias aos alunos que temos à frente, às situações de aprendizagem (...) e não estabelecer um padrão rígido que nos diga um professor faz isto, um professor faz aquilo, nesta ou naquela situação” (Mesquita, 2011, p. 89).

## **Capítulo 7 – Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade**

### **7.1. Contextualização da Prática Pedagógica**

Este capítulo, tal como os anteriores, visa abordar crítica e reflexivamente a PP III, realizada também em contexto de 1.º CEB, na mesma instituição educativa (EB1/PE da Lourencinha). Tratando-se da mesma turma, na qual se efetuou a PP II e, sendo igualmente a mesma sala, dispensa-se as caracterizações do meio, escola, sala e turma, pois são idênticas à do capítulo anterior. Esta PP decorreu entre o dia 26 de outubro e o dia 16 de dezembro de 2020, onde contou com uma intervenção de três dias semanais, durante oito semanas.

### **7.2. Momentos de Aprendizagem**

As atividades desenvolvidas na PP III foram planificadas com o intento de despertar o interesse, cultivar a motivação e melhorar na globalidade o desempenho dos alunos. Para tal, procedeu-se à consulta de documentos orientadores como as AE e o PA e implementou-se estratégias que amenizassem as necessidades da turma e que maximizassem as suas potencialidades. Perante o mencionado, segue-se a apresentação dos seguintes momentos de aprendizagem: (1); **Rodolfo O Monstro**; (2) **Jogo do Banqueiro**; (3) **Atividade Prática: “Por que mudam as folhas de cor no outono?”**.

#### **7.2.1. Rodolfo O Monstro**

O momento de aprendizagem selecionado e denominado por *Rodolfo O Monstro* foi dinamizado na sexta semana de intervenção. Importa referir que o Rodolfo integra uma obra que pretende consciencializar os seus leitores para a aceitação de pessoas diferentes na sociedade. Assim sendo, o leque de atividades foi desenvolvido na semana em que é assinalado o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, dia 3 de dezembro.

Primeiramente, começou-se por apresentar o Monstro Rodolfo através de um avental e solicitou-se aos alunos que seguissem as orientações do Monstro a partir daquele momento. Assim sendo, os alunos posicionaram-se atrás das suas secretárias e realizaram alguns exercícios relativos ao conteúdo programático Direções e Itinerários, dando voltas inteiras, meias-voltas e quartos de volta (figura 43). É de referir que os alunos imitavam

o Rodolfo (a pessoa que vestia o avental) e num momento posterior o Rodolfo observava-os para verificar se realmente os alunos faziam os movimentos corretamente. Com o objetivo de dificultar as tarefas, foram incluídas as noções de esquerda e direita, registrando-as no quadro.

**Figura 43** - *Movimentos relacionados com o conteúdo programático Direções e Itinerários*



Entretanto, sorteou-se alunos para vestirem o avental do Rodolfo e se dirigirem à frente, proferindo algumas ordens para os seus colegas as realizarem. Os colegas, por sua vez, acarretaram as ordens e realizaram corretamente os exercícios, identificando com facilidade os termos utilizados pelo “Rodolfo”. Entretanto os alunos também realizaram o jogo do “Rodolfo Manda”, onde deveriam seguir as ordens que o Rodolfo emanasse, a título de exemplo:

---

*O Rodolfo manda... dar uma volta completa para a direita*

---

**DB, 30 de novembro de 2020.**

**Figura 44** - *Jogo o "Rodolfo Manda"*



Posteriormente, solicitou-se que todos alunos realizassem itinerários pela sala, consoante o que fora mencionado pelo Rodolfo, a título de exemplo:

---

*Dar dois passos em frente, um quarto de volta à esquerda e mais dois passos em frente*

---

**DB, 30 de novembro de 2020.**

Em seguida, também se propôs que aos pares os alunos realizassem itinerários pela sala, onde primeiramente um aluno dava a ordem e o outro a realizava e vice-versa.

**Figura 45** - Realização de itinerários pela sala aos pares



Para concluir, distribuiu-se um registo com as direções: volta inteira, meia-volta e quarto de volta e visualizou-se um vídeo que se encontra na Plataforma da Escola Virtual intitulado: *Volta inteira, meia-volta e quarto de volta*. O vídeo encontra-se muito bem concretizado, pois a partir do mesmo, os alunos conseguiram compreender que as mudanças de direção estão diretamente relacionadas com os quartos de volta. Por fim, realizou-se a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) – “Verificação Para-Brisas” e passou-se a explicar-lhes que o para-brisas **limpo** significava que tinham compreendido completamente os conceitos, **com salpicos** significava que entenderam a maior parte, mas algumas coisas não estavam claras e **sujo** significava que não tinham entendido nada. Grande parte dos alunos referiu que o seu para-brisas estava limpo e um aluno referiu com salpicos. Perante o exposto, sublinhe-se que ao longo de toda a PP utilizou-se técnicas de avaliação formativa por se acreditar que “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem [pois] fornece dados que possibilitam adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida” (Lopes & Silva, 2012, p. 13).

No dia seguinte, dialogou-se com os alunos para lhes relembrar do amiguinho Rodolfo, passando à sua dramatização, através do avental contador de histórias (figura 46).

**Figura 46** - *Dramatização da história "Rodolfo O Monstro" através do avental*



É de referir que se decidiu contar a história “Rodolfo O Monstro” de Roberta Paz através da dramatização, uma vez que cativa os alunos para o mundo da literatura, motivando-os para a leitura de outras obras. Em relação ao conteúdo da obra, refira-se que num primeiro momento são retratadas as características do Monstro e o quanto ele é feliz consigo mesmo. Por sua vez, num segundo momento, surge uma fada com o objetivo de lhe concretizar um desejo, sugerindo que o poderia tornar num ser humano. Nesta parte da história o Rodolfo recusa-lhe a proposta, referindo que gosta dele mesmo tal como ele é. Desta forma, esta história visa sensibilizar os alunos para o respeito pela diferença e para aceitação do outro.

Depois deste momento de dramatização, sorteou-se um aluno para a recontar, sendo que este poderia recorrer ao avental e aos seus acessórios. Entretanto, promoveu-se um diálogo sobre a história e estabeleceu-se uma comparação entre o conteúdo da história e a importância de respeitarmos as pessoas diferentes e as integrarmos na sociedade. Além disso, também se abordou a importância do amor próprio e aceitação das diferenças, pois cada um de nós é especial e único tal como é.

Em seguida, os alunos formaram uma roda para realizarem uma atividade de leitura, onde cada aluno iria ler uma frase da história (figura 47). As frases iniciais eram mais curtas e mais fáceis e, portanto, os alunos com mais dificuldades foram os primeiros. Os alunos com mais facilidade na leitura participaram a partir do momento em que surgiram frases maiores e com palavras mais complexas. Nesta perspetiva é essencial que

os professoresensem o currículo de uma forma mais flexível e aberta às diferenças, reconhecendo que apesar das limitações dos seus alunos é possível “desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades” (Magalhães, 2011, como citado em Marin & Braun, 2020, p. 7). Assim, cabe refletir sobre a diferenciação pedagógica “como uma resposta educativa às necessidades dos estudantes [onde] cada um será visto em sua singularidade e lhes serão oferecidas propostas pedagógicas que favoreceram o seu desenvolvimento” (Marin & Braun, 2020, p. 11).

**Figura 47 - Roda de leitura**



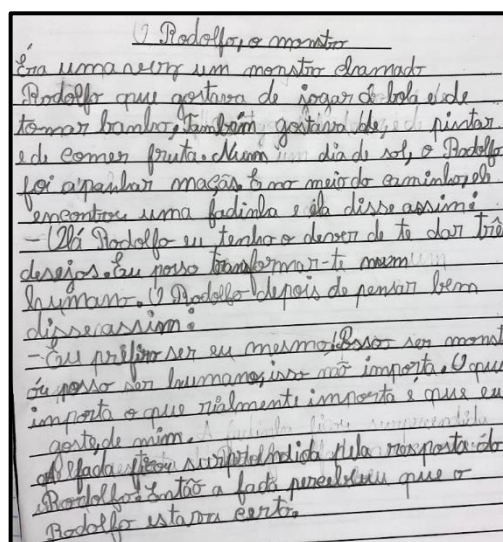
Entretanto, os alunos realizaram uma ficha de interpretação da história composta por sete perguntas de escolha múltipla e uma pergunta de resposta completa (figura 48). Para tal, realizou-se a leitura das perguntas e das respostas e os alunos selecionavam a resposta que consideravam correta. Na última questão realizou-se um debate de modo que em conjunto construíssemos uma resposta.

**Figura 48 - Ficha de interpretação da história "Rodolfo O Monstro"**

<p>Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lourencinha</p> <p><b>Ficha de interpretação da história</b></p> <p>Rodolfo O Monstro de Roberta Paz</p>	
<p>Rodola a resposta correta.</p>	
<p>1. Como se chama o Monstro da história?</p> <p>a) Rafael. b) Ricardo. c) Rodolfo.</p>	
<p>2. O Rodolfo não gosta de:</p> <p>a) Cara feia nem de brigas. b) Brincar. c) Passear.</p>	
<p>3. O Rodolfo adora:</p> <p>a) Brigas. b) Dormir em todo o lado. c) Conversar e olhar-se ao espelho porque se acha lindo.</p>	
<p>4. Certo dia apareceu uma...</p> <p>a) Princesa. b) Linda Fadinha. c) Borboleta.</p>	
<p>5. A Fadinha porque que foi ao encontro do Rodolfo?</p> <p>a) Para lhe realizar um desejo. b) Para dizer que ele estava em perigo. c) Para pedir-lhe um favor.</p>	
<p>6. Quando a Fadinha apareceu o Rodolfo ficou...</p> <p>a) Contento. b) Assustado. c) Confuso.</p>	
<p>7. A Fadinha sugeriu que podia transformá-lo:</p> <p>a) Numa girafa. b) Num pássaro. c) Num ser humano.</p>	
<p>8. Qual foi a decisão de Rodolfo?</p> <p>_____</p>	

Após todo este momento de leitura e interpretação da história, propôs-se aos alunos uma atividade de produção escrita, inspirada na história que fora abordada. Para facilitar a proposta, debateu-se quais as palavras que mais seriam utilizadas e escrevemo-las no quadro. Além disso, também se colocou no quadro os acessórios utilizados no avental para que os alunos pudessem retirar ideias. Sublinhe-se que ao longo de toda a PP decidiu-se propor atividades de produção escrita por se acreditar que “saber escrever é para o aluno, tanto no aspecto formativo como no utilitário, inquestionável, tratando-se de uma aquisição que muito o beneficiará, no enquadramento da sociedade actual” (André, 2018, p. 18).

**Figura 49** - Produção escrita de um aluno inspirada na obra trabalhada



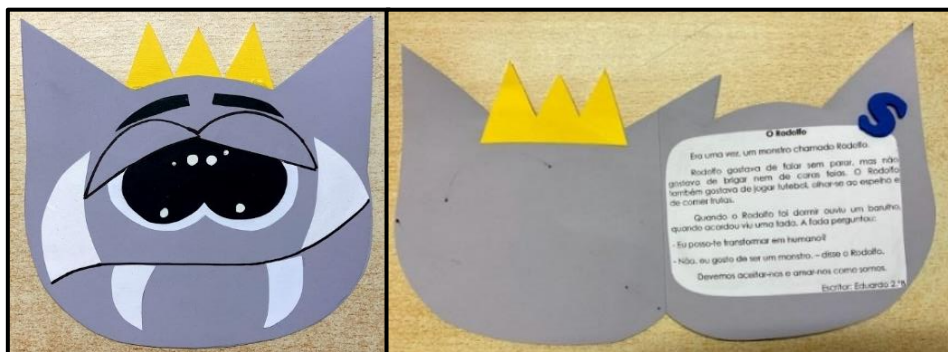
É importante mencionar que aquando da solicitação da atividade de produção escrita, clarificou-se o seu propósito, referindo que os textos seriam afixados no corredor. Para acompanhar as produções escritas, realizou-se um Monstro Rodolfo em formato grande e sugeriu-se aos alunos que referissem títulos que fossem ao encontro da mensagem que se pretendia transmitir (figura 50). Durante o momento que os alunos partilharam as suas ideias, efetuou-se o seu registo no quadro para que posteriormente a turma pudesse votar no título que mais gostavam. Após a votação, o título selecionado foi “Somos todos diferentes, mas somos amigos”. A acompanhar este título estava também um outro que aludia à mensagem que a fadinha proferiu no fim da história: “Devemos aceitar-nos e amar-nos como somos”. Os textos que surgiram deste momento de produção escrita foram também incluídos nos cartões interativos de leitura de modo que todos os alunos conseguissem efetuar a leitura das produções escritas uns dos outros.

**Figura 50** - Exposição no corredor com as produções escritas dos alunos



Para clarificar, os cartões interativos de leitura, eram efetuados a partir das produções escritas dos alunos e a sua aparência era alusiva ao tema do texto (figura 51). Esta ideia de criar cartões de leitura interativos surgiu porque um aluno escrevia muitas histórias em casa e trazia-as para as lermos para a turma. Depois disso, fomentou-se a todos os alunos que criassem histórias para que as pudéssemos ler. No entanto, como eram sempre os mesmos alunos a trazer histórias, começou-se a construir cartões com os textos que todos os alunos realizavam em aula, com o intuito de motivar os menos motivados para a escrita. Os alunos menos motivados ao verem os seus textos também em cartões que todos podiam ler e trocar entre si, começaram a criar as suas histórias tanto em casa como na escola.

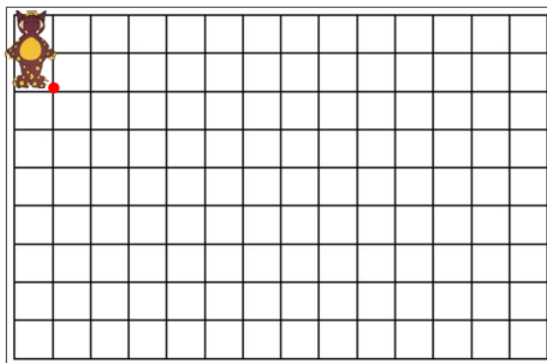
**Figura 51** - Cartão interativo de leitura efetuado a partir das produções escritas dos alunos



Num momento posterior, voltou-se a relembrar os termos aprendidos no dia anterior, realizando movimentos com o corpo de uma volta, de meia-volta e de um quarto de volta. À semelhança do que acontecera na aula anterior, à frente dirigiram-se alguns alunos que deram indicações aos colegas para se movimentarem pela sala, realizando itinerários. Posteriormente, distribuiu-se pelos alunos uma grelha para realizarem um

percurso e referiu-se que quanto mais simples fosse o percurso melhor, pois iriam realizar um jogo a pares onde teriam de descrever o percurso traçado com a terminologia adequada (figura 52). O jogo proposto consistia em telecomandar um colega tendo em conta o percurso efetuado, mas para tal tornava-se necessário que o aluno soubesse interpretar o itinerário que realizou para puder num momento posterior orientar o seu par.

**Figura 52** - *Grelha entregue aos alunos para traçarem o itinerário do robô Rodolfo*



Entretanto, os alunos deslocaram-se ao exterior para realizarem o jogo (figura 53) e explicou-se novamente as funções de cada elemento do par. Assim sendo, a pares teriam de chegar a um acordo de quem iria fazer de robô. Referiu-se também que o colega que iria fazer de robô teria de ouvir atentamente as indicações do seu par e que os alunos que iriam dar as indicações teriam de olhar com atenção para o percurso traçado. Em seguida, os papéis invertiam-se e o colega que primeiramente fez de robô passava a dar as indicações.

**Figura 53** - *Concretização do jogo do Robô Telecomandado no exterior*



Para finalizar, realizou-se a TAF “Cartões do Semáforo”, onde se verificou que oito alunos compreenderam os conteúdos ao levantarem o cartão verde, seis alunos compreenderam apenas alguns dos conteúdos ao levantarem o cartão amarelo e nenhum

aluno levantou o cartão vermelho. Realce-se que o processo de avaliação formativa “inclui todas as atividades em que professores e alunos obtêm informações sobre como decorre a aprendizagem e os utilizam para modificar o ensino e a aprendizagem, com o objetivo expresso de melhorar o desempenho dos alunos” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Saliente-se que embora o enfoque deste momento de aprendizagem esteja direcionado para as atividades realizadas no âmbito da disciplina de português não se poderia deixar de abordar as atividades que foram realizadas em matemática e que são um exemplo de interdisciplinaridade.

### **7.2.2. Jogo do Banqueiro**

A utilização de jogos em sala de aula é de grande importância, uma vez que “o jogo é facilitador da aprendizagem devido ao seu caráter motivador e é um dos recursos didáticos que podem levar as crianças a gostarem mais de Matemática” (Alves & Brito, 2013, p. 2). Outros autores referem igualmente que a implementação dos jogos é essencial na medida em que estes respeitam o ritmo de cada aluno e permitem que o erro seja encarado de uma forma mais natural, fator indispensável para manter a motivação dos alunos ao longo da aprendizagem.

Segundo Correia (1995) como citado em Rodrigues (2013) no que diz respeito aos recursos utilizados aquando da utilização de jogos é possível apurar que os recursos didáticos como todo o material que pode ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem permitem uma melhor apreensão dos conhecimentos, uma vez que possibilitam “desconstruir a complexidade e abstração e tornar acessíveis e relevantes informações e experiências de aprendizagem [dado o seu] potencial de concretização, manipulação e ludicidade” (Formosinho, 1998 como citado em Pacheco 2013, p. 34).

Tendo em consideração a literatura acima descrita implementou-se um conjunto de estratégias que minimizassem as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente à aprendizagem de conteúdos matemáticos. De um modo sucinto a atividade selecionada designada por Jogo do Banqueiro surgiu aquando da lecionação da centena, durante a terceira semana de intervenção pedagógica, onde o objetivo passava pela compreensão da centena, designando 100 unidades por uma centena e reconhecendo que uma centena é igual a 10 dezenas. Antes de se propor o jogo do banqueiro, explorou-se com os alunos a centena, afixando a placa do 100 no quadro de modo que em conjunto se efetuasse a

contagem das unidades, onde se concluiu que realmente uma centena contém 100 unidades. Num momento posterior, os alunos também verificaram quantas dezenas existiam na placa do 100, com o objetivo de compreenderem melhor efetuou-se o recorte da centena, formando 10 dezenas (figura 54). Saliente-se que também se desafiou os alunos a explorar e manusear o material multibásico (MAB) de modo a desconstruírem a complexidade e abstração do conteúdo em questão.

**Figura 54** - *Recorte da centena em dezenas - método utilizado para os alunos compreenderem que uma centena é composta por 10 dezenas*



Após o momento de exploração e compreensão da centena, propôs-se então aos alunos a realização do jogo do banqueiro (figura 55), com o objetivo de relacionarem as unidades, as dezenas e a centena, efetuando as trocas das 10 unidades para 1 dezena e das 10 dezenas para 1 centena. Depois de compreendidas as regras, iniciaram o jogo selecionando num primeiro momento um dos jogadores para desempenhar a função de banqueiro, tendo este como responsabilidade efetuar as trocas necessárias. Desta forma, cada jogador deveria pedir com educação ao “senhor banqueiro” as unidades relativas aos pontos obtidos, através do dado que lançavam. Assim sendo, os alunos ao atingirem 10 unidades deveriam pedir ao banqueiro para as trocar por 1 dezena e assim sucessivamente. O jogo terminava quando um dos jogadores adquirisse 10 dezenas e as trocasse por uma centena.




**Figura 55 - Jogo do banqueiro**

No final do jogo, os alunos foram solicitados a efetuar o registo da ficha do jogo do banqueiro (figura 56), onde tinham de preencher o nome dos jogadores e os pontos obtidos por cada jogador, colocando-os por ordem crescente e nas respetivas classes (centena, dezenas e unidades). Além do referido, também teriam de responder se algum dos jogadores atingiu uma centena e se sim, quem.

**Figura 56 - Ficha de registo do jogo do banqueiro**

**O Jogo do Banqueiro**

Regista na tabela a pontuação que cada um dos jogadores obteve:

Nome dos jogadores	 Centena	 Dezena	 Unidade

- Escreve por ordem crescente os resultados obtidos no grupo:  
\_\_\_\_\_
- Algum dos jogadores atingiu uma placa (uma centena)? Se sim, quem foi?  
\_\_\_\_\_

Posto isto, considera-se que este jogo é um ótimo exemplo, pois compreende-se que o lúdico e a aprendizagem podem conjugar-se perfeitamente, auxiliando os alunos na construção do conhecimento e na exteriorização do pensamento. Sublinhe-se que os alunos ao estarem a jogá-lo, além de estarem a adquirir o sentido de número também estão a desenvolver um sistema de trocas que os ajudará na compreensão do sistema de numeração decimal.

É ainda importante referir que durante e após a implementação do jogo todos os alunos conseguiram assimilar com sucesso os conteúdos, atingindo assim os objetivos delineados.

No que diz respeito ao comportamento dos alunos, observou-se que estes estavam motivados e interessados e acredita-se que tais comportamentos ocorreram pelo facto de possuírem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e por encararem o jogo como uma tarefa prazerosa.

### **7.2.3. Atividade Prática: “Por que mudam as folhas de cor no outono?”**

A Atividade Prática (AP) selecionada caracteriza-se por ser uma atividade do tipo laboratorial. Esta consiste na extração de pigmentos, através de uma técnica designada por cromatografia, a qual partiu da seguinte problemática: *Por que mudam as folhas de cor no Outono?*. Compreenda-se que aquando da sua implementação, o tema das plantas na área curricular de Estudo do Meio já havia sido introduzido, portanto, a respetiva atividade veio enriquecer a compreensão dos alunos acerca do mundo que os rodeia. Sublinhe-se ainda que a atividade foi implementada aquando da lecionação do conteúdo “variação do aspeto das plantas ao longo do ano”, com o objetivo de que os alunos constatassem que realmente as plantas sofrem alterações e apresentam um aspeto diferente ao longo do ano.

Assim sendo, os objetivos desta AP são os seguintes: reconhecimento da existência de outros pigmentos nas folhas para além da cor verde e compreensão da mudança de cor que se deve à diminuição da luz que ocorre, especificamente, no outono.

A 24 de novembro de 2020, iniciou-se a AP interligando-a com a área do português, onde se questionou os alunos sobre o antónimo da palavra quente, visto ser um dos conteúdos programáticos relembrados durante a manhã. Após alguma hesitação souberam responder que o antónimo de quente era frio. Em seguida, solicitou-se aos alunos que referissem quais as estações do ano que eram mais frias e mais quentes. Ao responderem, recorreu-se à árvore das estações do ano que se encontrava afixada na sala com o objetivo de indicarem as características de cada estação. Quando se abordou a estação do outono, os alunos souberam indicar que as folhas mudavam de cor e caíam das árvores, mas ao questionar-lhes a razão pela qual as folhas mudam de cor, não souberam

responder. Assim sendo, passou-se à realização da respectiva AP com o intuito de se descobrir a razão de tal se suceder.

Num primeiro momento, distribuiu-se os diagramas de Gowin e solicitou-se aos alunos que preenchessem a parte referente ao pensar, referindo-se que deveriam expressar os seus conhecimentos sobre o porquê de as folhas mudarem de cor. Os alunos demonstraram alguma inquietação por não saberem o que escrever e, portanto, concedeu-se algumas pistas:

---

*“Será que as folhas têm outras cores lá dentro?”*

*“Será que é quando o tempo muda que as folhas mudam de cor?”*

---

**DB, 24 de novembro de 2020.**

Saliente-se que durante a solicitação do preenchimento da parte do pensar, desenhou-se no quadro um Vê de Gowin para que os alunos compreendessem onde deveriam escrever.

No dia seguinte, deu-se continuidade à atividade, distribuindo-se novamente os diagramas de Gowin e lembrando que iriam continuar a descobrir a razão pela qual as folhas mudam de cor no outono. De forma que fossem os alunos a descobrirem os materiais necessários para realizar a atividade realizaram-se diversas questões abertas onde os alunos aderiram com grande afluência:

---

*“O que é que acham que é necessário para a experiência? Acham que vamos necessitar de folhas?”*

*“Então... se as folhas são precisas onde é que acham que as vamos colocar?”*

*“Num balde, num prato, numa banheira, numa taça ...” – referiram alguns alunos.*

*“E acham que será preciso utilizar só folhas e uma taça? Acham que vamos utilizar mais algum material?”*

---

**DB, 25 de novembro de 2020.**

Pelo facto dos restantes materiais serem mais difíceis, mostrou-se a embalagem do álcool e questionou-se o nome do líquido que se encontrava no interior, sendo que água, gel desinfetante e álcool foram algumas das respostas dadas. Após este momento, questionaram a utilidade do álcool, sendo que se respondeu que o álcool era necessário para poderem misturá-lo com as folhas. Posto isto, questionou-se o que é que se pode utilizar para misturar ambos os materiais, descobrindo-se assim mais um material, a colher. Por último, visualizaram os filtros que são os responsáveis pela extração dos pigmentos que realmente existem dentro da folha de cor aparentemente verde.

É importante referir que ao mesmo tempo que os alunos descobriam os materiais, registava-se-lhos no quadro. De seguida, distribuiu-se uma cábula com os materiais que eram necessários para colarem no diagrama e iniciou-se novamente um diálogo de modo que os alunos descobrissem os procedimentos a realizar durante a atividade.

---

*“Bem, já sabemos que serão precisas folhas como vimos nos materiais, mas será que as vamos utilizar inteiras?”*

*“Podemos utilizar inteiras!” – respondeu um aluno.*

*“Mas também podemos cortá-las para ser mais fácil de as esmagar!”*  
*– referiu outro aluno.*

---

**DB, 25 de novembro de 2020.**

Desta forma, escreveu-se no quadro o 1.º procedimento da experiência: Cortar as folhas em pedaços. No decorrer do diálogo, verificou-se que os próprios alunos já conseguiam desmitificar os procedimentos seguintes de uma forma natural:

---

*“Então se é necessário cortar as folhas aos pedaços, o que é que vamos fazer depois? Vamos colocar onde as folhas em pedaços?”*

*“Na taça!” – referiu uma aluna.*

*“Boa, na taça, portanto o 2.º procedimento da experiência será:  
Colocar os pedaços na taça. Concordam?”.*

---

**DB, 25 de novembro de 2020.**

Os alunos concordaram e, assim, procedeu-se ao registo do 2.º procedimento da atividade no quadro.

Além disso, continuou-se o diálogo de modo a descobrirem os restantes passos.

---

*“Imaginemos que já temos as folhas cortadas e na taça o que é que acham que vamos fazer a seguir? Vamos colocar algo dentro da taça?”*

*“- Álcool! Vamos deitar o álcool dentro da taça!” – respondeu um aluno.*

---

**DB, 25 de novembro de 2020.**

Novamente, confirmou-se que este seria efetivamente o 3.º procedimento e por isso registamo-lo também no quadro: Adicionar o álcool até cobrir as folhas.

---

*“Mas e então, depois de colocarmos o álcool o que é que vamos fazer? A professora já referiu isto antes... vamos lá observar os materiais e verificar o que é que falta utilizar.”*

*“- Vamos esmagar as folhas com a colher!” - disse um aluno.*

---

**DB, 25 de novembro de 2020.**

Desta forma, apresentou-se o 4.º procedimento, registando-o no quadro: Esmagar as folhas com a ajuda da colher. Por último, questionou-se se sabiam para que servia a tira de papel de filtro, ao responderem que não, referiu-se que iríamos utilizá-la para a colocarmos dentro da taça e observarmos o que iria acontecer. Desta forma, registei no quadro o 5.º e 6.º procedimento: Colocar a tira de papel de filtro na taça e observar o que acontece. Posto isto, distribuiu-se pela turma a cábula com os procedimentos da atividade para que a pudessem colar no diagrama.

Reunidas as condições, entregou-se os materiais necessários para a realização da atividade, excetuando o álcool, uma vez que é uma substância perigosa para as crianças utilizarem sem a vigilância do adulto. Os alunos ao saberem já todos os procedimentos, começaram por cortar as folhas e as colocar na taça. Posteriormente, entregou-se o álcool aos alunos e supervisionou-se a colocação do líquido na taça. Em seguida, os alunos

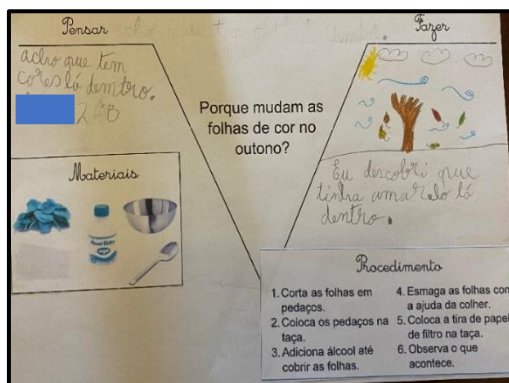
esmagaram as folhas e colocaram o filtro na taça, com precaução como fora solicitado previamente.

**Figura 57 - Procedimentos da Atividade Prática**



Após uns minutos, alguns alunos começaram a observar resultados, referindo que no filtro aparecia para além da cor verde, o amarelo. Deste modo, passou-se à explicitação do que acontecera, ou seja, a cor verde por estar presente em quantidades muito maiores faz com que não se consiga visualizar as outras cores que também lá estão dentro da folha durante todo o ano. No outono, o que acontece é que a cor verde diminui e deixa aparecer as outras cores e aí está a razão pela qual as folhas mudam de cor. Numa última fase, solicitou-se os alunos que preenchessem a parte do fazer no diagrama, onde teriam de mencionar a razão pela qual as folhas mudam de cor (figura 58).

**Figura 58 - Diagrama de Gowin da respetiva Atividade Prática**



Em modo de conclusão, acredita-se que as AP são fundamentais para os alunos, na medida em que lhes permite assimilar de forma adequada os conceitos abstratos que normalmente surgem no domínio das Ciências. Neste caso, constatou-se que os alunos se envolveram e demonstraram gosto por descobrir a razão pela qual as folhas mudam de cor, atribuindo um novo sentido e fazendo-os deter um nível de conhecimento e compreensão superior sobre o seu mundo envolvente. As AP fornecem igualmente aos alunos um papel central na aquisição das suas aprendizagens, o que se revela num tipo de atividade que deve ser integrada na prática educativa sempre que se tornar relevante e for ao encontro dos conteúdos programáticos. É também importante referir que é através da promoção de atividades deste cariz na sala de aula que “as crianças aprendem e compreendem fenómenos, clarificam e/ou adquirem conceitos e entendem determinados fenómenos que através da abstração ou verbalismo não seria possível” (Peixoto, 2014, p. 14).

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

#### **7.3.1. Enquadramento da Problemática**

Através da observação efetuada durante as primeiras semanas de estágio e por recomendação da professora cooperante, revelou-se pertinente trabalhar a leitura e a escrita dos alunos do 2.º B, pois demonstravam dificuldades aquando da solicitação de tarefas de leitura e de escrita. Acredita-se que o facto de esta turma ter concluído o 3.º período do 1.º ano de escolaridade em contexto de ERE também contribuiu para o aumento dessas dificuldades. Assim sendo, considerou-se fundamental inculcar a prática da leitura e da escrita no quotidiano da turma, com o objetivo de melhorarem as suas competências. Nesta senda, torna-se fundamental explicitar que durante a PP II apenas se procurou compreender tanto as vulnerabilidades como as potencialidades do grupo, com o intuito de formular a questão de I-A. Por sua vez, na PP III passou-se à delimitação e implementação de estratégias que melhorassem efetivamente a leitura e a escrita dos alunos. Neste sentido, elaborou-se a seguinte questão-problema:

*Como auxiliar os alunos do 2.ºB a aprimorar as suas competências ao nível da leitura e da escrita?*

### 7.3.2. Estratégias de Intervenção

Identificado o problema, decidiu-se implementar um conjunto de estratégias que melhorassem efetivamente a leitura e a escrita dos alunos. Tendo em consideração as características e necessidades da turma, optou-se pelas seguintes estratégias de intervenção:

1. Conto de histórias;
2. Jogos de leitura;
3. Oficina da escrita;
4. Cartões interativos de leitura;
5. Lengalengas e Trava-línguas.

As estratégias realizadas para aprimorar as competências de leitura e escrita dos alunos do 2.ºB foram previamente pensadas e planejadas com o intuito de que o aluno pudesse desfrutar das propostas de um modo prazeroso, autêntico e contextualizado. Para tal, optou-se por trazer para a sala de aula o **conto de histórias** que despertassem no aluno a curiosidade para o mundo da literatura. A partir do conto dessas histórias os alunos eram, na maior parte das vezes, convidados a participar em **jogos de leitura**, sendo que a “leitura em pipocas” e a “leitura com palitos de gelado” foram alguns dos jogos implementados.

O **jogo da pipoca** foi um dos jogos realizados para estimular a leitura dos alunos e inicia-se quando um aluno retira de um saco uma palavra ou uma frase. Esse aluno deve ler a palavra ou a frase que retirou e, posteriormente, deve selecionar outro aluno. Por sua vez, o aluno selecionado retira uma palavra ou uma frase, lê-a e seleciona outro aluno. O processo repete-se até que todos os alunos tenham participado.

Em relação ao **jogo do palito de gelado** (figura 59), este é também uma ótima forma de os alunos praticarem a leitura, sendo que se propôs-se aos alunos a leitura de uma história através deste jogo. Para tal, distribuiu-se um palito de gelado numerado por cada aluno, com as respetivas frases da história. O jogo inicia-se com o aluno que possui o palito de gelado número 1 e assim sucessivamente. Os alunos rapidamente compreenderam este jogo e desde logo estiveram atentos à ordem dos números. Sublinhe-se que os palitos foram distribuídos de acordo com as capacidades de cada aluno.

**Figura 59** - *Jogo de leitura no palito de gelado*



Além de se utilizar frequentemente os jogos de leitura para aprimorar as capacidades dos alunos, também se recorreu a atividades de produção escrita, pois acredita-se que

o aluno, ao ser cativado pela leitura, começa a aperceber-se da estrutura do texto, a nível lexical, semântico e sintático. A leitura e a escrita são atividades distintas, mas andam sempre interligadas, de tal modo que uma boa adesão à leitura levará a uma escrita mais fácil. (André, 2018, p. 138).

As **atividades de produção escrita** surgiram na sua grande maioria depois de se explorar uma obra. Assim, os alunos poderiam inspirar-se na obra abordada e recontá-la, ou imaginar um final diferente para a mesma ou até mesmo criar uma história completamente diferente da que fora trabalhada em aula. Estas atividades de produção escrita acabaram por se denominar “**oficina da escrita**”, onde a intencionalidade era, sem dúvida, que os alunos desenvolvessem as suas competências de escrita aliadas à de leitura, o que acabou por decorrer de uma forma natural, pois demonstravam imenso gosto por partilhar as suas obras-primas com os colegas. Sublinhe-se que ao início, lembrou-se os sinais de pontuação e agrupou-se os alunos de acordo com o método de ensino - tutoria entre pares - de modo que em conjunto houvesse interajuda na criação das histórias (figura 60).

**Figura 60** - *Alunos agrupados por tutoria de pares para a tarefa de produção escrita*



No quadro eram também afixadas imagens da obra e promoviam-se diálogos para que num momento posterior os alunos pudessem construir a sua história. Para facilitar, também se escreviam no quadro as palavras que os alunos à partida iriam necessitar para produzir o texto (área vocabular). Conforme terminavam, os alunos que estivessem à vontade poderiam treinar a leitura da sua história para apresentá-la à turma (figura 61). A verdade é que os alunos começaram a ganhar mais gosto pela escrita quando sabiam que o seu texto seria exposto no corredor e, principalmente, quando se começou a propor a criação de cartões de leitura com os textos criados por eles até então.

**Figura 61** - *Partilha das suas produções escritas à turma*



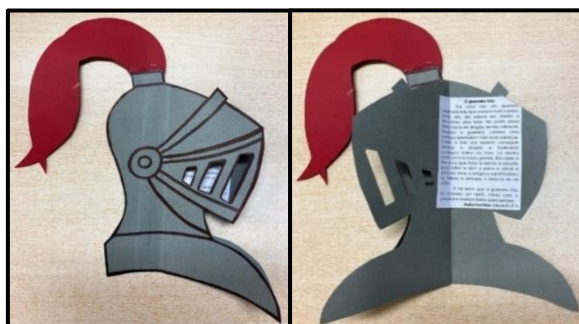
Os **cartões interativos de leitura** foram sem margem para dúvida a estratégia que mais surtiu resultados positivos e, desta forma, torna-se importante abordá-los. Foi também através da criação destes cartões que se notou mais empenho e dedicação pela escrita. Passando a explicar como tudo aconteceu, refira-se que a professora cooperante tinha por hábito desde o 1.º ano de escolaridade imprimir cartões de leitura com o objetivo de os alunos praticarem a leitura em casa à medida que iam aprendendo as letras e, conseqüentemente, os casos de leitura.

Desta forma, passou a ser um hábito os alunos todos os dias lerem o seu cartão de leitura para a professora cooperante verificar se existiam progressos na leitura e se

efetivamente poderiam trocar de cartão, pois se a leitura fosse silabada ou com falhas teriam de o levar para casa novamente para treinar. À parte disto, havia na turma um aluno que gostava de escrever histórias em casa e de as partilhar com a turma, entregando-as posteriormente à professora cooperante para que esta as corrigisse. Neste sentido, a professora cooperante considerou por bem criar o projeto denominado “Pequenos Escritores” com o intuito de incentivar todos os alunos a escrever histórias de forma a criarem um livro repleto de histórias criadas pelo 2.º B.

Num momento de reflexão sobre os cartões de leitura e sobre os textos que os alunos criavam para serem colocados no livro “Pequenos Escritores”, surgiu a ideia de os unir, através da criação dos cartões interativos de leitura. Para tal, dialogou-se e mostrou-se imagens de cartões interativos de leitura aos alunos de modo que conseguissem visualizar com precisão do que se tratava. Após este momento, propôs-se aos alunos a produção de histórias em casa para serem incorporadas em cartões interativos. Com o objetivo de os cativar referiu-se que o aspeto dos cartões seria alusivo ao texto que escrevessem (figura 62). Embora não fosse obrigatória a escrita de histórias em casa, diversas foram as histórias que aos poucos os alunos foram produzindo. À medida que as entregavam, passava-se à fase da correção e, posteriormente, à produção do cartão interativo de leitura alusivo a essa história. Depois de finalizados, os cartões eram colocados em cima de uma mesa na sala de aula e a partir desse momento os alunos poderiam livremente seleccionar o cartão que desejassem ler, sabendo que em todos eles poderiam encontrar as suas produções escritas e as dos seus colegas.

**Figura 62** - *Produção escrita de um aluno num cartão interativo de leitura - "O guerreiro Edu"*



Em relação aos alunos menos motivados para a escrita, decidiu-se começar a incluir as produções escritas realizadas por esses alunos em contexto de sala de aula em cartões interativos de leitura. Assim, os alunos que ainda não tinham motivação para

escrever em casa, começaram a esforçar-se depois de visualizarem cartões interativos de leitura com as suas produções criadas em aula. Pôde-se verificar a partir desta estratégia que os alunos realmente passaram a interessar-se mais pela escrita e a melhorar ainda mais a sua leitura, pois tornou-se visível o gosto e o interesse por querer ler para os colegas, especialmente quando se tratava de textos das suas autorias. Colocar o nome do autor do texto no cartão interativo de leitura foi também uma boa estratégia, pois os alunos demonstravam alegria por se sentirem parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Realce-se que os alunos efetuavam a leitura do seu cartão dirigindo-se à frente com alguns colegas, com o objetivo de se avaliarem uns aos outros (figura 63). Os alunos que lessem com algumas falhas ou de forma silabada, levavam o mesmo cartão para casa e no dia seguinte voltavam a lê-lo. Perante o mencionado anteriormente, André (2018) declara que a leitura e a escrita são dois processos que se constroem mutuamente, embora o primeiro seja um grande suporte do segundo. Assim sendo, torna-se fundamental “mostrar aos alunos que um texto escrito não é um produto acabado, mas sim um projecto que se constrói, num processo de interacção entre a leitura e a escrita.” (p. 179).

**Figura 63** - *Leitura dos cartões interativos*



Por sua vez, as **lengalengas e trava-línguas**, foram também uma das estratégias para que os alunos praticassem a sua leitura, sendo introduzida através de uma árvore de Natal pelo simples facto de a época natalícia estar próxima (figura 64). Sublinhe-se que a árvore foi construída com envelopes e cada envelope continha o nome de um aluno, sendo denominada como a árvore de Natal do 2.ºB. Assim, explicou-se que todos os dias cinco alunos seriam seleccionados aleatoriamente para efetuarem a leitura ou de uma lengalenga ou de um trava-línguas. A partir deste momento, começou-se a seleccionar os alunos para se dirigirem à frente para efetuarem a leitura para o grande grupo. É



	Definição de Estratégias													
<b>Ação</b>	Operacionalização das Estratégias													
<b>Reflexão</b>	Recolha e Análise de Dados													
✓ A <b>preto</b> está representada a semana de interrupção entre a PP II e a PP III.														

#### 7.4. Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade

A PP III realizada identicamente no 1.º CEB foi durante todo o processo alvo de um exercício reflexivo, cujo objetivo passava por compreender se as estratégias, os métodos e os materiais utilizados eram realmente adequados ao grupo de alunos. À luz do referido, Mesquita (2011) diz-nos que “a reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem conduzirá o professor a um questionamento sobre as suas práticas e a «reformulá-las sempre que necessário»” (p. 89), sendo que tal foi o que acontecera.

No que respeita às atividades desenvolvidas é de referir que as planifiquei de acordo com o grupo de alunos, considerando as suas características e necessidades. Assim sendo, o que eu pretendia era que os alunos desfrutassem de momentos estimulantes e aprazíveis, com a intenção de conservar o gosto pela aprendizagem, tão demonstrado pelos mesmos desde o início.

O foco no aluno era visível e, por essa razão, o meu principal objetivo passou, uma vez mais, por colmatar as dificuldades evidenciadas em conteúdos abstratos, observados particularmente, na disciplina de matemática. Neste sentido, procurou-se incluir sempre que necessário materiais manipulativos como é o caso do MAB para facilitar a compreensão dos alunos. Um exemplo claro do supramencionado foi a atividade “Jogo do Banqueiro”, onde os alunos através do MAB, facilmente compreenderam o conteúdo programático.

Similarmente, na disciplina de português os alunos também apresentaram algumas dificuldades no âmbito da leitura e da escrita. Por esta razão, o projeto de I-A abraçou esta temática e, a partir do mesmo, delinearão-se estratégias que pudessem aprimorar as competências dos alunos neste sentido. Para tal, destaco a estratégia denominada por “Cartões Interativos de Leitura” que comprovou que uma educação de qualidade,

objetivando o sucesso de todos os alunos, é possível. De um modo sucinto, os cartões interativos de leitura incluem as histórias criadas pelos alunos do 2.º B e possuem um aspeto exterior semelhante ao conteúdo textual. Além disso, têm um carácter interativo e podem ser lidos por todos os colegas, sendo um bom exemplo de articulação entre a leitura e a escrita.

Em relação às atividades de produção escrita, procurei implementar a estratégia de tutoria entre pares, de modo a aproveitar a heterogeneidade da turma e rentabilizar as capacidades de todos os alunos. Assim, o tutor poderia auxiliar o tutorado, desenvolvendo concomitantemente competências de escrita, interajuda e socialização. Esclareça-se que a tutoria entre pares “é um método de ensino que consiste em escolher alunos-tutores, que poderão ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender ou em realizar determinada tarefa – tutorados” (Lopes & Silva, 2010, p. 233).

É impossível refletir sobre a PP III sem abordar as atividades lúdico-manipulativas que quiçá foram das estratégias pedagógicas mais implementadas por mim aquando da minha intervenção. Na minha modesta opinião, este tipo de atividades possibilita que as aulas se tornem mais dinâmicas, diversificadas e ativas, facilitando a aprendizagem dos alunos, uma vez que os convida a envolverem-se ativamente no processo, incitando à sua atenção. Todos estes motivos espelham de um modo efêmero o porquê de frequentemente promover esta estratégia em inúmeros momentos desta *práxis*.

Ambicionando compreender se os alunos realmente assimilavam os conteúdos de forma profícua, habitualmente implementava no decorrer ou no final da atividade, técnicas de avaliação formativa (TAF) pelo facto de acreditar que a avaliação é um processo que ocorre diariamente e não um produto final que ocorre pontualmente. Desta forma, creio que este tipo de avaliação permite recolher dados sobre a aprendizagem a fim de melhorar as práticas e, conseqüentemente o sucesso educativo dos alunos.

A fim de promover a concentração e o bom comportamento considerei conveniente implementar a estratégia *Quiet Critters* mais conhecida como “Monstrinhos do Silêncio”, uma vez que aquando da PP II apercebi-me de que a turma era realmente muito ativa e sociável. Neste sentido, explicou-se aos alunos que os monstrinhos vivem dentro de um frasco à prova de som, gostando apenas de ambientes silenciosos e por mais incrível que pareça da companhia dos alunos. Assim, os alunos teriam de se manter em silêncio para receberem o seu monstro no início da aula e para o manter até ao fim da aula teriam de continuar bem-comportados e atentos. O monstrinho poderia ser retirado ao

aluno caso se justificasse – o que significaria menos uma rubrica no cupão de recompensas – o qual passarei a explicar em seguida.

**Figura 65 - Monstrinhos do Silêncio**



O cupão de recompensas surgiu associado aos monstrinhos do silêncio e era rubricado por mim no final da aula caso os alunos se comportassem de acordo com o expectável, caso isso não acontecesse, isto é, se o seu monstrinho voltasse para o frasco, não arrecadavam nenhuma rubrica. As recompensas surgiam a partir da quinta rubrica, onde lhes era entregue um *sticker* de bom comportamento, na décima rubrica tinham a possibilidade de levar o monstrinho a casa, na décima quinta podiam seleccionar um jogo para brincarem nos dez minutos finais da aula e ao fim da vigésima podiam seleccionar um livro para ler em casa, ler uma história para a turma ou até mesmo decidir qual a recompensa que desejavam obter. Realce-se que esta foi uma ótima estratégia na medida em que os comportamentos e a concentração melhoraram significativamente, porque os alunos mais distraídos e, por vezes, perturbadores, passaram a desejar alcançar as mesmas recompensas que os seus colegas.

**Figura 66 - Cupão de Recompensas**



Esta experiência foi deveras enriquecedora pelos momentos vividos e pelas competências adquiridas. Olhando para trás percebo que realmente esta intervenção pedagógica superou todas as minhas expectativas iniciais, o medo e o receio que senti de semana a semana foram desaparecendo, pelo facto de ter sido muito bem recebida pelos alunos. Assim sendo, o aspeto mais positivo que retiro desta *práxis* e que levo para sempre no meu coração são os laços criados com os alunos, que de dia para a dia se fortaleciam e prosperavam, refletindo-se diretamente na predisposição dos alunos para a aprendizagem. Acredito que tal acontecia por escutá-los, respeitá-los e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem, considerando sempre os seus conhecimentos prévios. Perante isto, não nos esqueçamos, portanto, que “construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados, implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola” (Lopes & Silva, 2010, p. 64).

Por sua vez, evidencio como principal dificuldade a interdisciplinaridade pelo facto de os conteúdos programáticos nem sempre serem oportunos. Relativamente aos aspetos a melhorar, indico a diferenciação pedagógica, porque apesar de ter consciência do trabalho desenvolvido neste âmbito, acredito que conseguiria fazer melhor, o que melhoraria toda a aprendizagem da turma.

Em modo de conclusão afirmo que apesar de marcada por muitos desafios esta prática possibilitou que todos os dias crescesse a nível pessoal e profissional. Os erros que muitas vezes cometi, transformei em aprendizagens e essas aprendizagens transformaram-me na professora que para sempre pretendo ser. Uma professora que atenda ao bem-estar, que valoriza cada aluno independentemente das suas particularidades, que transmita os valores necessários para a vida em sociedade e que principalmente conduza os seus alunos a apaixonar-se eternamente pelo processo maravilhoso que é – aprender.

### **Considerações Finais**

Em retrospectiva, o findar desta jornada pautada por muita superação significa o encerramento desta fase de formação inicial para a docência e simultaneamente a abertura para o mundo profissional na área da educação. Este momento foi sem dúvida o momento que mais ansiei durante toda esta etapa e representa para mim o alcançar de um sonho, o qual foi alimentado de muito empenho, amor e dedicação. Com isto, afirmo que em todas as PP, coloquei todo o meu eu, almejando a construção da minha própria identidade docente.

Todos estes cinco anos de formação académica possibilitaram a aquisição de um conjunto de competências e conhecimentos determinantes para os primeiros contactos na área educativa. Neste sentido, as PP afiguraram-se uma mais-valia para a aplicação da teoria aprendida aquando da licenciatura e do mestrado, em contextos reais de aprendizagem, revelando uma autêntica simbiose.

Tendo por base o referido, procurou-se desenvolver por meio desta simbiose, práticas de qualidade direcionadas para a inovação e para o respeito das vozes das crianças, encarando cada desafio e obstáculo com uma postura reflexiva. Entenda-se por reflexão a habilidade do docente refletir, questionar e reformular o seu campo de ação, adequando-o às características, diferenças e necessidades dos alunos. Não obstante, saliente-se que através das PP realizadas trilharam-se caminhos com o propósito de marcar a diferença no ensino e no modo como se ensina.

A respeito de uma prática sublime, tornou-se necessário estabelecer uma boa relação com a comunidade educativa, uma vez que através da mesma fomentam-se práticas colaborativas entre os docentes tão importantes para enriquecer os seus saberes profissionais e o sucesso dos alunos. Por se reconhecerem as vantagens advindas deste tipo de colaboração, considereei fulcral incrementar esta norma nas PP, construindo relações positivas com as docentes cooperantes que se cruzaram comigo.

Em relação aos momentos de planificação da ação, teve-se em consideração os conhecimentos adquiridos na academia - com a máxima de executar uma prática alicerçada na interdisciplinaridade, flexibilidade e inovação – onde os alunos fossem acima de tudo os principais agentes educativos na construção das suas aprendizagens. Assim sendo, implementou-se atividades de cariz lúdico-manipulativo que interessassem

e motivassem os discentes para o processo de ensino-aprendizagem, esbatendo as práticas tradicionalistas que atualmente ainda persistem.

Efetuando uma visão global de todas as intervenções pedagógicas, pretendeu-se, em todas elas, dar primazia a uma educação inclusiva, onde todos os alunos progredissem integralmente. Para tal, priorizou-se a implementação de atividades que incluíssem o brincar, sendo este um preceito importante nestas faixas etárias.

Diante do referido, importa frisar que o normal desenvolvimento da PP II foi prejudicado pela doença do coronavírus (Covid-19) que rapidamente se propagou pelo mundo. Esta prática em ERE impôs-nos uma grande capacidade de adaptação à nova realidade educativa e foi sem dúvida alguma a que mais me preocupou, uma vez que nos encontrávamo-nos num tempo pautado de incertezas e simultaneamente de rápidas mudanças. No entanto, durante este período cresci muito a nível profissional, ao abastecer-me de uma grande quantidade de competências digitais úteis para o mundo da educação e que decerto serão indispensáveis para o meu futuro.

Em pleno século XXI, refira-se que nunca fora tão necessária a adoção de uma atitude reflexiva por parte do docente como atualmente. Vivem-se tempos recheados de desafios onde o papel do docente passa por capacitar o aluno para a vida em sociedade. Objetivando-se uma aprendizagem frutífera e eficaz, detetaram-se problemáticas nos/as grupos/turmas, onde estava inserida, a fim de delinear estratégias para a sua resolução, através do desenvolvimento de projetos de I-A. Sublinhe-se que através destes projetos e da adoção de uma postura crítico-reflexiva, efetuaram-se atividades que possibilitassem colmatar/atenuar as problemáticas identificadas.

Concluo estas considerações, frisando a importância do papel do docente que, ciente da sua responsabilidade pela gestão do currículo, deve procurar sempre continuar a sua formação, a fim de se manter atualizado com vista ao desenvolvimento de momentos de aprendizagens cada vez mais adequados e pertinentes. Enquanto futura profissional de educação, expresso que a minha viagem neste mundo ainda agora começou e, enquanto docente, desejo percorrê-la com reflexão, questionamento e constante formação, a fim de fazer a mudança na vida de todas as crianças que por mim passarem, ambicionando semear em todas elas o amor pela arte do ensino-aprendizagem.

### Referências Bibliográficas

- Alves, R., & Brito, R. (2013, junho, 21-22). A importância do jogo no ensino da matemática. *Jornadas Pedagógicas - Supervisão, liderança e cultura de escola*. Odivelas. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4701>
- André, M. B. S. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita: coesão e coerência na produção textual*. Edições Colibri.
- Antunes, R., & Silva, A. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 73-97.
- Barracho, S. (2018). *A promoção de uma alimentação saudável num grupo de crianças de jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30950/1/Sofia%20Barracho.pdf>
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Revista Fafibe On-Line*, 6(6), 1-7. <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bolarinho, P. A. (2018). *A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. <https://core.ac.uk/download/pdf/223029336.pdf>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>
- Carrilho, M. (2011). *Trabalho colaborativo entre professores e inovação educacional: contribuições da investigação*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/Maria\\_Carrilho.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1483/1/Maria_Carrilho.pdf)

- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, A., & Santos, R. (2013) *A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva*. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE 2013, Curitiba. [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284\\_5837.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8284_5837.pdf)
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2)*, 455-479.
- Cruz, A., Carneiro, A., Melo, A. L., Silva, A. P., Macedo, A., Sousa A., Oliveira, A., Baptista, C., Palmeirão, C., Soares, D., Sousa, F. P., Martins, H., Cabral, I., Costa, I. C., Lage, I., Azevedo, J., Machado, J., Nascimento, J., Alves, J. M., ... Alaiz, V. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. <https://www.dge.mec.pt/noticias/e-book-ensinar-e-aprender-em-tempo-de-covid-19-entre-o-caos-e-redencao>
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Cruzeiro, M., Andrade, A., & Machado, J. (2019). Formação de Professores e Utilização das Tecnologias Digitais na Escola. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 19*, 281-307.
- Direção Geral de Educação (2020). Roteiro: 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. DGE/ME.
- Dotta, L. T., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. *EduSer: Revista de Educação, 11(1)*, 45-60.
- Flores, M. A., Barros, A., Simão, A. M. V., Gago, M., Fernandes, E. L., Pereira, D., Ferreira, P. C., & Costa, L. (2021). Ensino Remoto De Emergência Em Tempos De Pandemia: A Experiência De Professores Portugueses. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional, (21)*, 1-26.

- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-Em-Participação*. Porto Editora.
- Fraga, N., Pereira, G., Gouveia, F., & Gouveia, A. I. (2021). Educação em tempos de COVID-19: O acesso condicionado à Aprendizagem. Um estudo exploratório numa escola em Portugal. *Sensos-E*, 8(1), 77-87. <https://doi.org/10.34630/sensose.v8i1.3786>
- Furquim, A. C. (2020). *O poder da liderança do professor na sala de aula*. Grupo Unis São Lourenço.
- Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H., & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia. *Revista da UI\_IPSantarém*, 8(4), 194- 205.
- Gouveia, A. I. (2020). *Dos Casulos à Metamorfose Pedagógica: Que cenários para a transformação pedagógica do Centro de Estudos Criativos da Criança – Bicho da Seda?* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. DigitUMA. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/3399>
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. *Acta scientiarum. Human and social sciences*, 25(1), 87-93. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2200/1379>
- Lage, A., Pessoa, T., & Costa, R. (2019). *O Docente Do Ensino A Distância: Desafios De Uma Prática*. V Congresso Internacional TIC e Educação.
- Lencastre, J. A., & Araújo, M. J. (2007). Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación, extra 1*, 1-189. <http://repositorium.uminho.pt/handle/1822/26091>
- Lencastre, J. A., & Araújo, M. J. (2008). *Educação on-line: uma introdução*. [Conferência]. E-activity and learning technologies: the proceedings of the IASK. Madrid. [https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=14816](https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=14816)

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.
- Lima J., & Fialho A. (2015). Colaboração entre Professores e Percepções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lopes, J. A., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lidel.
- Marin, M., & Braun, P. (2020). Currículo e Diferenciação Pedagógica - uma prática de exclusão?. *Revista Exitus*, 10(1), 1-27. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1154>
- Marques, P. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre). RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12463/1/RELAT%C3%93RIO-FINAL-%20A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar%20Regras%20Comportamentos%20e%20Cidadania.pdf>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest.\\_A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)

- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Edições Sílabo.
- Milheiro, R. (2013). *Trabalho colaborativo entre docentes – um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior De Educação João De Deus]. RCAAP. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4605/1/Mestrado.pdf>
- Montês, A. R., Gaspar, S., & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 6(15), 41-54. <https://doi.org/10.25755/int.425>
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt>
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 55-64.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <http://orcid.org/0000-0003-3171-1297>
- OECD. (2015). Skills Strategy Diagnostic Report: Portugal. <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Diagnostic-report-Portugal.pdf>
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação. Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2018). *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche*. Porto Editora.

- Pacheco, M. J. C. (2013). *Aprender através de recursos didáticos na educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico: reflexão sobre a promoção de aprendizagens ativas e significativas* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório UAC. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2296>
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Editora.
- Peixoto, T. M. P. (2014). A importância das atividades experimentais no Ensino das Ciências no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Instituto de Educação]. RepositoriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38047>
- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). Educação e pandemia: desafios e constrangimentos das políticas emergentes. *Mediações – Revista OnLine*, 9(2), 6-20.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências Para Ensinar*. Artmed.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*, 17(51), 593-610. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JmBZ4cpq5LmSDDDg9C8MR7K/?format=pdf&lang=pt>
- Rodrigues, C. J. S. (2013). *Os recursos didáticos na aprendizagem do oral e do escrito na Educação Pré-Escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório UAC. <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/2280>
- Rodrigues, R. N., Rato, V., & Martins, F. (2020). Materiais Manipuláveis na aprendizagem da matemática: uso do Tabuleiro Decimal na compreensão dos sentidos da adição. *Indagatio Didactica*, 12(3), 495-517. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20124>
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.

- Sencadas, G. R. (2015). *A importância do lúdico no processo de aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2087>
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (2013). *Investigação para um Currículo Relevante*. Edições Almedina, S. A.
- Sousa, I. J. S. (2016). “E EU ASSOCIO-ME PORQUÊ?” *Projeto de Reflexão no Contexto Associativo com Photovoice* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online. [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2361/1/Tese\\_In%C3%AAs%20Sou%20sa.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2361/1/Tese_In%C3%AAs%20Sou%20sa.pdf)
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya Educação.
- Trindade, S. D., Correia, J. D., & Henriques, S. (2020). O Ensino Remoto Emergencial Na Educação Básica Brasileira E Portuguesa: A Perspectiva Dos Docentes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-23.
- Verdasca, J. (2021). A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores. *Saber & Educar*, 29, 1-12. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/30223>
- Viana, F. L., Ribeiro I., & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina.
- Vilela, A. P. (2021). *Flexibilidade e Interações Educativas para Rumos Des(Iguais). Um olhar longitudinal até aos tempos de pandemia. TOMO I – Conceções e Reflexões*. Cadernos, Escola e Formação. Centro de Formação Braga/Sul.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. ArtMed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (7.<sup>a</sup> ed). Edições Asa.

### Referências Normativas

Lei N.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República N.º 237/1986 – I Série*. Assembleia da República.

Lei N.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34/1997 – I Série - A*. Assembleia da República.

Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201/2001 - I Série - A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei N.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República N.º 129/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República N.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro. *Diário da República N.º 25/2000 – I Série A*. Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa Regional.

Decreto Legislativo Regional N.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República N.º 146/2020 – I Série*. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.

Despacho N.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República N.º 178/1997 - II Série*. Ministério da Educação.

Despacho N.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República N.º 137/2016 – II Série*. Ministério da Educação.

Despacho N.º 9311/2016, de 21 de julho. *Diário da República N.º 139/2016 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

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

Despacho N.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República N.º 143/2017 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho N.º 6605-A/2021, de 2 de julho. *Diário da República N.º 129/2021 – II Série*. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Portaria N.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República N.º 111/2019 – I Série*. Educação.

Ofício Circular N.º 053/2020, de 13 de abril. Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia. Direção Regional de Educação.

Resolução do Conselho de Ministros N.º 53-D/2020, de 20 de julho. *Diário da República N.º 139/2020 – I Série*. Presidência do Conselho de Ministros.

Recomendação N.º 2/2021, de 14 de julho. *Diário da República n.º 135/2021 – II Série*. Educação - Conselho Nacional de Educação.

**Outras referências**

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Lourencinha (2020-2024). Projeto Educativo de Escola. [https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=70jtWoLeb\\_A%3d&tabid=4574](https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=70jtWoLeb_A%3d&tabid=4574)

Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar de São Roque (2018-2022). Projeto Educativo de Escola.