

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Ana Catarina Romão Freitas**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

fevereiro | 2020

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Ana Catarina Romão Freitas**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



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 2019/2020

**Ana Catarina Romão Freitas**

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

**Orientadora: Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira**

Funchal e UMa, fevereiro de 2020



*Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa,  
nunca tem medo e  
nunca se arrepende.*

Leonardo da Vinci



## Agradecimentos

Enquanto estava a desenvolver o meu Relatório de Estágio, deparei-me com a seguinte citação: *“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado com certeza vai mais longe”* (Lopes & Silva, 2009, p. IX).

Esta frase pôs-me a pensar em toda a minha caminhada ao longo de todos os ciclos de estudo. Foram cinco anos de alegrias, tristezas, preocupações, angústias, mas principalmente de amizades. Dada a importância de todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho, gostaria de expressar um **agradecimento especial**:

Aos meus pais Lúcia e Miguel, pois, sem eles, nada do que até hoje realizei teria sido possível. Foram eles que me impulsionaram a seguir o meu sonho, não julgaram, nem menosprezaram a minha escolha. Apoiaram-me em todos os momentos e em todas as dificuldades. Viram-me a rir, a saltar de alegria e a comemorar. Mas também viram o outro lado. O lado das inseguranças, da falta de tempo, do desespero e do choro. Em qualquer uma das situações não me deixaram desistir e apoiaram-me à sua maneira. Obrigada por me ajudarem a alcançar o meu sonho!

Ao meu irmão Henrique que com o seu feitio particular e as suas “não palavras” sempre me apoiou e se preocupou comigo. Nesta etapa final do meu curso, deste-me uma linda notícia. A notícia da chegada de um novo membro à família. Não podia estar mais contente por ti! Muitos parabéns e obrigada!

Ao meu namorado Rúben que, apesar de ter entrado na minha vida a meio do meu percurso académico, sempre me apoiou e me deu ânimo para continuar. Entraste na minha vida e tudo mudou. Passei não só a ter um companheiro, mas uma família. Trouxeste contigo uma pessoa que agora é uma das mais importantes na minha vida. Um pequeno ser que na sua ingenuidade sempre me apoiou e ficou contente com as minhas conquistas. A cada “Tens trabalhos da escola para fazer?”; “Já acabaste aquele trabalho grande?”; “Já és professora?”, todas estas perguntas demonstraram o seu apoio e a sua esperança em relação à conclusão desta etapa. Vocês são a minha família, e cada vez tenho mais a certeza disso. São o meu “Amorzinho” e o meu “Craque”. Obrigada por tudo!

À Inocência, que cuidou de mim desde os três meses, quando a minha mãe regressou ao trabalho. Apesar de não ter convivido com os meus verdadeiros avós, sempre tive em si uma referência familiar. É a minha “segunda mãe” e sinto muito carinho por si.

À Guida, que apesar de não o ser biologicamente, sempre foi como uma irmã para mim. Ajudaste a criar-me, deste-me bons exemplos e boas referências. És uma força da natureza e admiro isso em ti. Obrigada por seres quem és e pela influência positiva que tens na minha vida!

Aos pequeninos Madalena e Diogo, que são os meus meninos, os meus “sobrinhos emprestados” que tanto adoro. Obrigada pelos carinhos, pelas “queridas” e pelos vossos sorrisos!

À Andreia e à Luísa, as duas malucas que me acompanharam durante todo o percurso. Vocês são o maior exemplo de que as amizades desenvolvidas na vida académica podem ser levadas por toda a vida. Vocês agora fazem parte da minha outra família. A família que eu escolhi e que quero levar sempre no meu coração. Quero dizer-vos que o que a UMa uniu, a distância não vai separar, nem hoje, nem nunca. Obrigada por aturarem a minha insanidade mental!

Aos meus queridos amigos do “Gang da Banana” que me proporcionaram momentos de descontração e de alegria. Vocês fizeram-me ver “o lado bom da vida”, que é tão importante como o trabalho e a dedicação. Obrigada por existirem!

À educadora cooperante Carmo Abreu e às professoras cooperantes Paula Ferreira e Micaela Faria que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura docente, acolhendome nas suas salas. Através das nossas conversas, pela vossa simpatia e ajuda e pela partilha de sabedoria, pude desenvolver as minhas capacidades cognitivas e a minha personalidade enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Obrigada pelas sugestões e pelas críticas construtivas!

A todas as crianças com as quais partilhei todos os momentos de estágio. Foram momentos de carinho, amizade, brincadeiras, afetos e aprendizagens mútuas. Obrigada por me receberem de coração aberto nas vossas salas!

Aos orientadores científicos que me apoiaram e guiaram ao longo das Práticas Pedagógicas, nomeadamente à professora doutora Gorete Pereira, ao professor doutor Paulo Brazão e à professora Graça Côrte. Obrigada pela sinceridade, pelas sugestões, pelos momentos de reflexão e pela transmissão de conhecimentos.

Novamente à professora doutora Gorete Pereira que me orientou na redação deste relatório de estágio e sempre me auxiliou no meu percurso académico. Você é uma força da

natureza e, no meio de tanto trabalho e tantas tarefas, conseguiu dar-me o melhor de si e tentou realçar o melhor de mim.

Às restantes colegas do curso que me apoiaram durante todo o percurso académico. Sem vocês nada teria sido possível.

Um especial “obrigada” a todas as pessoas que, por outro lado, quiseram deitar-me a baixo e não confiaram nas minhas capacidades. Vocês também contribuíram para o meu sucesso, embora não pretendessem. Deram-me força para continuar e contrariar as maldades que me desejaram. Desejo-vos em dobro, o que pediram para mim!



## Resumo

O presente trabalho edificou-se como um relatório que visa a ostentação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas vertentes de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em contexto de formação inicial para a docência.

Segmentado em duas partes distintas, ainda que complementares, este relatório enquadra os diversos contextos educativos vivenciados, com o intuito de partilhar e descrever as etapas reflexivas das diversas práticas pedagógicas desenvolvidas. Sustentadas na observação e intervenção, as referidas práticas pedagógicas foram realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na Sala dos Cristais, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada, com a turma do 1.º A, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma do 3.º B.

De modo a refletir de forma sustentada sobre a prática, tentou-se apoiar a intervenção no contexto educativo através do enquadramento dos principais pressupostos teóricos e metodológicos. Estes foram progressivamente aprofundados e apresentados no presente documento.

O docente, enquanto investigador, deve possuir uma atitude emancipatória ao efetivar metodologicamente um projeto de Investigação-Ação. Tendo esta postura em consideração, foram desenvolvidos dois projetos, tanto no contexto de Educação Pré-Escolar com a questão orientadora “*Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática, no grupo da Sala dos Cristais?*”, como no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, orientado pela questão “*Como motivar os alunos do 1.º A para a leitura autónoma e em grande grupo?*”. Para dar resposta às questões de investigação e respetivas problemáticas, foram delineadas estratégias de intervenção.

Assim, este relatório é o culminar da análise da ação educativa, resultante da implementação de estratégias sustentadas na revisão literária, nos objetivos e princípios didáticos inerentes a cada prática e respetivo processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Intervenção reflexiva.



## Abstract

The present work was built as a report that aims to show off the pedagogical practices developed in the areas of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, in the context of initial training for teaching.

Segmented in two distinct, albeit complementary, parts of this report, it frames the different educational contexts experienced, in order to share and describe the reflexive stages of the various pedagogical practices developed. Based on observation and intervention, these pedagogical practices were carried out at the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, in the Sala dos Cristais, in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada, with the class of 1st A, and in the Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, with the class of 3rd B.

In order to reflect in a sustained way on the practice, an attempt was made to support intervention in the educational context by framing the main theoretical and methodological assumptions. These have been progressively further developed and presented in this document.

The teacher, as a researcher, must have an emancipatory attitude when carrying out an Action-Research project methodologically. Taking this posture into account, two projects were developed, both in the context of Pre-School Education with the guiding question *“How to develop an education for citizenship, through democratic coexistence, in the group of Sala dos Cristais?”*, as in the context of 1st Cycle of Basic Education, guided by the question *“How to motivate 1st A students to read independently and in a large group?”*. In order to answer the research questions and the respective problems, intervention strategies were outlined.

Thus, this report is the culmination of the analysis of educational action, resulting from the implementation of strategies based on literary revision, on the objectives and didactic principles inherent to each practice and the respective teaching-learning process.

**Keywords:** Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action-Research; Reflexive intervention.



### **Lista de Siglas e Abreviaturas**

**AC**- Aprendizagem Cooperativa

**AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular

**AS** – Aprendizagem Significativa

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DL** – Decreto-Lei

**EB1/PE** – Escola Básica do 1.º ciclo com Pré-Escolar

**EC** – Educadora Cooperante

**EI** – Educador de Infância

**ENEC** – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**GTEC** – Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

**I-A** – Investigação-Ação

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

**ME** – Ministério da Educação

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

**PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

**PC** – Professora Cooperante

**PEE** – Projeto Educativo de Escola

**PNEP** – Plano Nacional de Ensino do Português

**PPI** – Prática Pedagógica I

**PPII** – Prática Pedagógica II

**PPIII** – Prática Pedagógica III



## Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	V
<b>Resumo</b> .....	IX
<b>Abstract</b> .....	XI
<b>Lista de Siglas e Abreviaturas</b> .....	XIII
<b>Índice de Figuras</b> .....	XIX
<b>Índice de Tabelas</b> .....	XXI
<b>Índice de Gráficos</b> .....	XXIII
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM</b> .....	XXV
<b>Introdução</b> .....	1
<b>Parte I   Enquadramento Teórico e Metodológico</b> .....	5
<b>Capítulo I   A Gestão Curricular em Portugal numa Perspetiva de Flexibilidade, Autonomia e de Cidadania</b> .....	7
1.1   Operacionalização do currículo em Portugal.....	7
1.1.1   As orientações curriculares para a educação pré-escolar.....	8
1.1.2   Organização curricular do 1.º ciclo do ensino básico. ....	10
1.2   Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	14
1.3   A importância de desenvolver a Cidadania ao longo do percurso escolar. ....	15
1.3.1   O papel do educador e do professor enquanto facilitadores da aquisição de valores para a cidadania.....	18
1.4   Síntese do Capítulo I. ....	19
<b>Capítulo II   Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico</b> ...	21
2.1   A linguagem como forma de expressão e comunicação. ....	21
2.1.1   A importância da leitura e da escrita.....	22
2.2   O papel do professor no ensino da leitura e da escrita. ....	24
2.3   A importância da Educação Literária na aquisição de conhecimentos e competências sociais.....	26
2.4   Síntese do Capítulo II. ....	28

<b>Capítulo III   A Intencionalidade Educativa subjacente à Prática do Docente.....</b>	<b>29</b>
3.1   A importância da planificação na intervenção pedagógica. ....	29
3.2   Avaliar as competências dos alunos.....	30
3.3   Promoção da aprendizagem dos alunos.....	32
3.3.1   Aprendizagem significativa.....	32
3.3.2   Aprendizagem cooperativa.....	34
3.3.3   Construcionismo.....	36
3.4   Síntese do Capítulo III.....	37
<b>Capítulo IV   A Ação do Docente com Fundamento na Investigação-Ação .....</b>	<b>39</b>
4.1   Metodologia de Investigação-Ação.....	39
4.2   Fases da Investigação-Ação.....	40
4.3   Técnicas e instrumentos de recolha de dados. ....	41
4.3.1   Observação participante. ....	42
4.3.2   Diários de bordo. ....	42
4.3.3   Notas de campo. ....	43
4.3.3   Registos fotográficos. ....	43
4.4   Análise de dados. ....	44
4.5   Síntese do Capítulo IV.....	45
<b>Parte II   Estágio Pedagógico.....</b>	<b>47</b>
<b>Capítulo V   Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>49</b>
5.1   Contextualização do meio educativo.....	49
5.1.1   Meio envolvente – freguesia de São Roque.....	49
5.1.2   Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. .....	51
5.1.3   Equipa pedagógica da Sala dos Cristais.....	52
5.1.4   Sala dos Cristais – organização do espaço e do tempo.....	52
5.1.4.1   Zona de lazer e brincadeira.....	53
5.1.4.2   Biblioteca.....	53
5.1.4.3   Zona do “Faz de conta” e da garagem.....	54
5.1.4.4   Zona de jogos de mesa e de trabalho.....	54
5.1.4.5   Zona de descanso.....	55

5.1.5   Caraterização do grupo de crianças. ....	56
5.2   Projeto de Investigação-Ação. ....	59
5.2.1   Enquadramento e identificação do problema. ....	59
5.2.2   Questão orientadora de investigação. ....	60
5.2.3   Estratégias de intervenção. ....	60
5.2.3.1   <i>Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.</i> ....	61
5.2.3.2   <i>Promover atitudes de partilha e responsabilidade social.</i> ....	62
5.2.3.3   <i>Fomentar o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros.</i> .....	63
5.2.3.4   <i>Desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que a rodeia e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu.</i> ....	64
5.2.4   Fases do projeto. ....	65
5.3   Intervenção pedagógica com o grupo da Sala dos Cristais. ....	66
5.3.1   Outras atividades realizadas na Sala dos Cristais. ....	66
5.3.1.1   <i>Um lanche saudável.</i> ....	67
5.3.1.2   <i>O que acontece quando misturo as cores?</i> ....	70
5.3.1.3   <i>Uma prenda de natal com sabores tradicionais.</i> ....	72
5.4   Atividade com a Comunidade. ....	75
5.6   Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala dos Cristais. ....	77

## **Capítulo VI | Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano, turma**

<b>A</b> .....	83
6.1   Contextualização do Meio Educativo. ....	83
6.1.1   Meio envolvente – freguesia do Caniço. ....	83
6.1.2   Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada-Caniço. ....	84
6.1.3   Sala do 1.º A – organização do espaço e do tempo. ....	85
6.1.4   Caraterização da turma. ....	87
6.2   Projeto de Investigação-Ação. ....	88
6.2.1   Enquadramento e Identificação do Problema. ....	88
6.2.2   Questão Orientadora de Investigação. ....	89
6.2.3   Estratégias de Intervenção. ....	89
6.2.3.1   <i>O Girassol, da exploração de um poema à leitura expressiva.</i> ....	90

6.2.3.2   <i>Leitura Playback, partir das questões dos alunos para promover a motivação.</i> .....	91
6.2.3.3   <i>A utilização de músicas como motivação para a aprendizagem.</i> .....	92
6.2.4   Fases do Projeto.....	93
6.3   Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º A. ....	94
6.3.1   Girassol, germinação de sementes. ....	95
6.3.2   O Girassol, da exploração de um poema à escrita criativa.....	98
6.3.3   Uma primeira abordagem ao dinheiro. ....	100
6.4   Atividade com a comunidade.....	102
6.5   Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1.º A .....	105
<b>Capítulo VII   Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano, turma B</b> .....	107
7.1   Contextualização do meio educativo.....	107
7.1.1   Meio envolvente – freguesia de Santo António.....	107
7.1.2   Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. ....	108
7.1.3   Sala do 3.º B – organização do espaço e do tempo.....	108
7.1.4   Caracterização da turma.....	111
7.2   Intervenção pedagógica na turma do 3.º B. ....	112
7.2.1   Espanta-Pardais – da exploração da obra à sua dramatização.....	112
7.2.2   Cubetto, Jack e Roamer – potencialidades no ensino da Matemática. ....	115
7.2.3   Lenda de Machim – promoção de uma visita de estudo. ....	119
7.5   Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 3.º A. ....	123
<b>Considerações Finais</b> .....	125
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	129
<b>Referências Normativas</b> .....	135

## Índice de Figuras

Figura 1. Organização das OCEPE.....	9
Figura 2. Matriz Curricular para o 1.º CEB .....	13
Figura 3. Fases do projeto de I-A .....	41
Figura 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	41
Figura 5. Zona de lazer e brincadeira da Sala dos Cristais .....	53
Figura 6. Biblioteca da Sala dos Cristais .....	53
Figura 7. Zona do "Faz de conta" e garagem da Sala dos Cristais .....	54
Figura 8. Zona de jogos de mesa e de trabalhos.....	55
Figura 9. Zona de descanso .....	55
Figura 10. Atividade “Caixa surpresa dos frutos do outono” .....	62
Figura 11. Pão por Deus.....	63
Figura 12. Cartaz: "Natal na Europa" .....	65
Figura 13. Exploração da história: A lagartinha muito comilona, de Eric Carle .....	67
Figura 14. Confeção de sumos naturais .....	68
Figura 15. Lanche na Sala dos Cristais .....	69
Figura 16. Exploração da mistura das cores.....	70
Figura 17. Atividade - Pega monstro .....	71
Figura 18. Exploração do livro Mistura as cores, de Hervé Tulle.....	71
Figura 19. Experiência - Explosão de vulcões coloridos .....	72
Figura 20. Pintura dos frascos da prenda de natal .....	73
Figura 21. Confeção de doces de manteiga.....	74
Figura 22. Degustação dos doces.....	74
Figura 23. Prenda de natal.....	75
Figura 24. Dramatização da peça – Vamos tornar o Natal mais feliz .....	76
Figura 25. Caixas de donativos .....	77
Figura 26. Entrega dos donativos à instituição Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família .....	77
Figura 27. Sala de aula n.º 3.....	86
Figura 28. Lateral esquerda da sala de aula .....	86
Figura 29. Frente da sala n.º 3 .....	87
Figura 30. Esquema das áreas de competência dos alunos .....	90
Figura 31. Cartão identificativo dos pares .....	96

Figura 32. Copos com sementes de girassol plantadas .....	96
Figura 33. Copo com girassóis germinados .....	97
Figura 34. Alunos do 1.º A na horta .....	98
Figura 35. Resultado final da atividade .....	99
Figura 36. Dinheiro falso proveniente da mala de materiais Plim .....	100
Figura 37. Produtos do supermercado expostos no quadro.....	101
Figura 38. Ficha de registo.....	102
Figura 39. Pintura de um cartaz.....	104
Figura 40. Alunos do 4.º ano a contornar os cartazes .....	104
Figura 41. Exemplos de cartazes expostos.....	105
Figura 42. Sala do 3.ºB .....	109
Figura 43. Lado direito da sala .....	110
Figura 44. Cortina - Classes dos números.....	110
Figura 45. Parte de trás da sala.....	111
Figura 46. Caderno diário de um aluno.....	114
Figura 47. Grupo 4 após a dramatização do texto criado.....	115
Figura 48. Tarefa Jack - construir um percurso.....	117
Figura 49. Tarefa Cubetto - simular o percurso do Espanta-Pardais .....	118
Figura 50. Tarefa Roamer - desenhar um quadrado .....	118
Figura 51. Visita guiada .....	121
Figura 52. Visita à estátua de Tristão Vaz Teixeira.....	121
Figura 53. Atividade relacionada com a visita de estudo.....	122
Figura 54. Mural - A lenda de Machim .....	122

**Índice de Tabelas**

Tabela 1. Pressupostos e desafios subjacentes à ENEC.....	17
Tabela 2. Infraestruturas da Freguesia de São Roque.....	50
Tabela 3. Parcerias da EB1/PE da Achada.....	51
Tabela 4. Recursos humanos da EB1/PE da Achada.....	51
Tabela 5. Rotina diária da Sala dos Cristais.....	56
Tabela 6. Fases do Projeto de I-A, vertente de EPE.....	66
Tabela 7. Espaços físicos da EB1/PE da Assomada.....	85
Tabela 8. Fases do projeto de I-A, vertente de 1.º CEB.....	94
Tabela 9. Direitos das Crianças .....	103



### **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Distribuição das crianças da Sala dos Cristais por género .....	57
Gráfico 2. Distribuição Geográfica das crianças da Sala dos Cristais.....	57
Gráfico 3. Nacionalidade das crianças da Sala dos Cristais.....	58
Gráfico 4. Número de irmãos das crianças da Sala dos Cristais .....	58
Gráfico 5. Distribuição dos alunos do 1.º A por género .....	87
Gráfico 6. Nacionalidade dos alunos do 3.º B.....	111



## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

### **Pasta 1 – Relatório final**

Relatório de estágio apresentado à Universidade da Madeira – Ana Catarina Freitas

### **Pasta 2 – Prática Pedagógica I**

#### **Apêndices 1 – Planificações da Intervenção**

- Apêndice 1 - Planificação Estágio de 9 a 11 outubro de 2017
- Apêndice 2 - Planificação Estágio de 16 a 18 outubro de 2017
- Apêndice 3 - Planificação Estágio de 16 a 18 outubro de 2017 – retificada
- Apêndice 4 - Planificação Estágio de 23 a 25 outubro de 2017
- Apêndice 5 - Planificação Estágio de 30 a 31 outubro de 2017
- Apêndice 6 - Planificação Estágio de 6 a 8 novembro de 2017
- Apêndice 7 - Planificação Estágio de 13 a 15 novembro de 2017
- Apêndice 8 - Planificação Estágio de 20 a 22 novembro de 2017
- Apêndice 9 - Planificação Estágio de 27 a 29 novembro de 2017
- Apêndice 10 - Planificação Estágio de 4 a 6 dezembro de 2017
- Apêndice 11 - Planificação Estágio de 11 dezembro de 2017

#### **Apêndices 2 – Diários de bordo**

- Apêndice 12 - Diário de Bordo dia 09-10-17
- Apêndice 13 - Diário de Bordo dia 10-10-17
- Apêndice 14 - Diário de Bordo dia 11-10-17
- Apêndice 15 - Diário de Bordo dia 16-10-17
- Apêndice 16 - Diário de Bordo dia 17-10-17
- Apêndice 17 - Diário de Bordo dia 18-10-17
- Apêndice 18 - Diário de Bordo dia 23-10-17
- Apêndice 19 - Diário de Bordo dia 24-10-17
- Apêndice 20 - Diário de Bordo dia 25-10-17
- Apêndice 21 - Diário de Bordo dia 30-10-17
- Apêndice 22 - Diário de Bordo dia 31-10-17
- Apêndice 23 - Diário de Bordo dia 06-11-17
- Apêndice 24 - Diário de Bordo dia 07-11-17
- Apêndice 25 - Diário de Bordo dia 08-11-17
- Apêndice 26 - Diário de Bordo dia 13-11-17
- Apêndice 27 - Diário de Bordo dia 14-11-17
- Apêndice 28 - Diário de Bordo dia 15-11-17
- Apêndice 29 - Diário de Bordo dia 20-11-17
- Apêndice 30 - Diário de Bordo dia 21-11-17
- Apêndice 31 - Diário de Bordo dia 22-11-17
- Apêndice 32 - Diário de Bordo dia 27-11-17

- Apêndice 33 - Diário de Bordo dia 28-11-17
- Apêndice 34 - Diário de Bordo dia 29-11-17
- Apêndice 35 - Diário de Bordo dia 04-12-17
- Apêndice 36 - Diário de Bordo dia 05-12-17
- Apêndice 37 - Diário de Bordo dia 06-12-17
- Apêndice 38 - Diário de Bordo dia 11-12-17

### **Apêndices 3 – Materiais auxiliares**

- Apêndice 39 - Autorização para fotos
- Apêndice 40 - Apresentação - Natal na Europa
- Apêndice 41 - Tabela de pedido de frutas
- Apêndice 42 - História do Pequeno Azul e do Pequeno Amarelo
- Apêndice 43 - Receita dos doces de manteiga
- Apêndice 44 - Convocatória para assistir à peça
- Apêndice 45 - Guião da peça – Vamos tornar o Natal mais feliz
- Apêndice 46 - Peditório do projeto com a comunidade escolar

### **Pasta 3 – Prática Pedagógica II**

#### **Apêndices 1 – Planificações da Intervenção**

- Apêndice 47 - Planificação Estágio de 16 a 18 de abril de 2018
- Apêndice 48 – Planificação Estágio de 23 a 25 de abril de 2018
- Apêndice 49 - Planificação Estágio de 30 abril a 2 de maio de 2018
- Apêndice 50 - Planificação Estágio de 7 a 9 de maio de 2018
- Apêndice 51 - Planificação Estágio de 14 a 16 de maio de 2018
- Apêndice 52 - Planificação Estágio de 21 a 23 de maio de 2018
- Apêndice 53 - Planificação Estágio de 28 a 30 de maio de 2018
- Apêndice 54 - Planificação Estágio de 4 e 5 de junho de 2018

#### **Apêndices 2 – Diários de bordo**

- Apêndice 55 - Diário de Bordo - observação - dia 9-04-2018
- Apêndice 56 - Diário de Bordo - observação - dia 10-04-2018
- Apêndice 57 - Diário de Bordo - observação -dia 11-04-2018
- Apêndice 58 - Diário de Bordo dia 16-04-2018
- Apêndice 59 - Diário de Bordo dia 17-04-2018
- Apêndice 60 - Diário de Bordo dia 18-04-2018
- Apêndice 61 - Diário de Bordo dia 23-04-2018
- Apêndice 62 - Diário de Bordo dia 24-04-2018
- Apêndice 63 - Diário de Bordo dia 30-04-2018
- Apêndice 64 - Diário de Bordo dia 02-05-2018
- Apêndice 65 - Diário de Bordo dia 07-05-2018

Apêndice 66 - Diário de Bordo dia 08-05-2018  
Apêndice 67 - Diário de Bordo dia 09-05-2018  
Apêndice 68 - Diário de Bordo dia 14-05-2018  
Apêndice 69 - Diário de Bordo dia 15-05-2018  
Apêndice 70 - Diário de Bordo dia 16-05-2018  
Apêndice 71 - Diário de Bordo dia 21-05-2018  
Apêndice 72 - Diário de Bordo dia 22-05-2018  
Apêndice 73 - Diário de Bordo dia 23-05-2018  
Apêndice 74 - Diário de Bordo dia 28-05-2018  
Apêndice 75 - Diário de Bordo dia 29-05-2018  
Apêndice 76 - Diário de Bordo dia 30-05-2018  
Apêndice 77 - Diário de Bordo dia 04-06-2018  
Apêndice 78 - Diário de Bordo dia 05-06-2018

### **Apêndices 3 – Materiais auxiliares**

Apêndice 79 - Compilação - Um animal misterioso

### **Pasta 4 – Prática Pedagógica III**

#### **Apêndices 1 – Planificações da Intervenção**

Apêndice 80 - Planificação Estágio de 22 a 24 de outubro de 2018  
Apêndice 81 - Planificação Estágio de 29 a 31 de outubro de 2018  
Apêndice 82 - Planificação Estágio de 5 a 7 de novembro de 2018  
Apêndice 83 - Planificação Estágio de 12 a 14 de novembro de 2018  
Apêndice 84 - Planificação Estágio de 19 a 21 de novembro de 2018  
Apêndice 85 - Planificação Estágio de 26 a 28 de novembro de 2018  
Apêndice 86 - Planificação Estágio de 3 a 5 de dezembro de 2018

#### **Apêndices 2 – Diários de Bordo**

Apêndice 87 - Diário de Bordo - observação - dia 08-10-2018  
Apêndice 88 - Diário de Bordo - observação - dia 09-10-2018  
Apêndice 89 - Diário de Bordo - observação - dia 10-10-2018  
Apêndice 90 - Diário de Bordo - observação - dia 15-10-2018  
Apêndice 91 - Diário de Bordo - observação - dia 16-10-2018  
Apêndice 92 - Diário de Bordo - observação - dia 17-10-2018  
Apêndice 93 - Diário de Bordo dia 22-10-2018  
Apêndice 94 - Diário de Bordo dia 23-10-2018  
Apêndice 95 - Diário de Bordo dia 24-10-2018  
Apêndice 96 - Diário de Bordo dia 29-10-2018  
Apêndice 97 - Diário de Bordo dia 30-10-2018

- Apêndice 98 - Diário de Bordo dia 31-10-2018
- Apêndice 99 - Diário de Bordo dia 05-11-2018
- Apêndice 100 - Diário de Bordo dia 06-11-2018
- Apêndice 101 - Diário de Bordo dia 07-11-2018
- Apêndice 102 - Diário de Bordo dia 12-11-2018
- Apêndice 103 - Diário de Bordo dia 13-11-2018
- Apêndice 104 - Diário de Bordo dia 14-11-2018
- Apêndice 105 - Diário de Bordo dia 19-11-2018
- Apêndice 106 - Diário de Bordo dia 20-11-2018
- Apêndice 107 - Diário de Bordo dia 21-11-2018
- Apêndice 108 - Diário de Bordo dia 26-11-2018
- Apêndice 109 - Diário de Bordo dia 27-11-2018
- Apêndice 110 - Diário de Bordo dia 28-11-2018
- Apêndice 111 - Diário de Bordo dia 03-12-2018
- Apêndice 112 - Diário de Bordo dia 04-12-2018
- Apêndice 113 - Diário de Bordo dia 05-12-2018

## Introdução

Ao longo do processo de formação inicial de docentes, é dada uma digna pertinência à prática pedagógica desenvolvida em contextos educativos reais. Neste sentido, é através da mesma que, enquanto futuros docentes, os mestrandos têm oportunidade de articular os seus conhecimentos teóricos com os processos de ensino-aprendizagem e dinâmicas associados ao contexto prático. Concomitantemente, todo o processo deve se fazer acompanhar de reflexões sobre a ação docente, de modo a desenvolver uma atitude reflexiva e reestruturadora da prática pedagógica (Correia, 2014).

Baseado neste pressuposto, o ciclo de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade de Madeira, sustenta o seu plano curricular na interligação entre as vertentes teóricas e metodológicas e as vertentes práticas, nomeadamente na realização das Práticas Pedagógicas I, II e III.

Estruturado em duas grandes partes fundamentais, este relatório pretende apresentar e descrever as vivências, experiências e aprendizagens advindas das referidas práticas pedagógicas realizadas, tal como anunciar os pressupostos teóricos e metodológicos que as alicerçam.

Neste sentido, a Parte I do relatório abrange um enquadramento teórico e metodológico, organizado em quatro capítulos, sendo que os três primeiros se referem ao enquadramento teórico e o quarto ao metodológico.

Resumidamente, o primeiro capítulo aborda a gestão curricular em Portugal através de uma visão diacrónica dos documentos orientadores do processo de ensino-aprendizagem e enfatizando a relevância da autonomia e flexibilidade curricular em todo o processo pedagógico. Além disso, enaltece a influência da Educação para a Cidadania ao longo do percurso escolar. No segundo capítulo é apresentada a importância do desenvolvimento das competências da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino básico bem como o papel do professor ao longo desse processo. No terceiro capítulo é destacada a pertinência da planificação e da avaliação na intervenção pedagógica e o modo como ambas influenciam a ação educativa. Com a finalidade de promover as aprendizagens dos alunos, são abordadas estratégias de intervenção na prática pedagógica, nomeadamente a Aprendizagem Significativa, a Aprendizagem Cooperativa e o Construcionismo. Por sua vez, o quarto capítulo dedica-se ao estudo da metodologia da Investigação-Ação, que esteve subjacente à intervenção pedagógica realizada nas práticas I e II. Neste são definidas as diversas etapas características da

referida metodologia e enaltecidos instrumentos e técnicas de recolha de dados no decorrer da sua implementação. No seguimento, são anunciadas estratégias de análise dos dados obtidos.

Através de uma atitude reflexiva, na Parte II do relatório são partilhados diversos momentos da ação pedagógica desenvolvida no contexto da Educação Pré-Escolar, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada, na Sala dos Cristais, e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada, com a turma do 1.º A, e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, com a turma do 3.º B.

De modo a efetuar uma reflexão ponderada sobre cada uma das intervenções, são caracterizados os contextos onde as mesmas se desenrolaram, seguindo-se a descrição reflexiva de momentos e aspetos considerados relevantes de cada prática pedagógica. É ao longo desta exposição que se pretende articular os pressupostos práticos com os princípios teóricos anunciados ao longo da Parte I.

Em específico nas Práticas Pedagógicas I e II, explanadas nos capítulos V e VI, respetivamente, surge o enquadramento dos Projetos de Investigação-Ação desenvolvidos e sobre os quais se basearam estratégias de intervenção específicas, com a intenção de responder às questões orientadoras que surgiram no decorrer na investigação. No caso da Prática Pedagógica I tentou-se responder à questão “*Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática, no grupo da Sala dos Cristais?*”, enquanto que no contexto prático seguinte as estratégias realizadas tinham como questão orientadora “*Como motivar os alunos do 1.º A para a leitura autónoma e em grande grupo?*”. Ainda nestes capítulos, são anunciadas atividades desenvolvidas com a comunidade escolar, em cooperação com colegas que realizaram o estágio nas mesmas instituições. No caso da Prática Pedagógica III, a concentração cinge-se num estudo dos princípios didáticos que despontaram no decorrer da intervenção pedagógica.

Saliente-se que no final de cada um dos capítulos alusivos às práticas pedagógicas desenvolvidas, é apresentada uma reflexão crítica sobre a ação desenvolvida, onde são distinguidos aspetos considerados pedagogicamente relevantes.

Para dar a conhecer todo o processo de planificação de estratégias e de registo de observações, foram compilados num CD-ROM apêndices representativos dos mesmos. Estes encontram-se organizados de acordo com a prática pedagógica a que se referem, divididos em pastas específicas. No caso da Prática Pedagógica I e II, ainda é possível consultar materiais

auxiliares que demonstram trabalhos elaborados por mim, ou pelas crianças, que pretendem enriquecer a descrição das respectivas atividades.



# Parte I

---

## Enquadramento Teórico e Metodológico



## Capítulo I | A Gestão Curricular em Portugal numa Perspetiva de Flexibilidade, Autonomia e de Cidadania

*“A educação tem por missão despertar seres capazes de viver e comprometer-se com pessoas.”*

Emmanuel Mounier, citado por Estanqueiro (2010)

De acordo com a carta do Concelho da Europa sobre a Educação para a Cidadania e a Educação para os Direitos Humanos (2010), todos os estados-membros devem apropriar-se de estratégias de ensino e abordagens pedagógicas que encorajem a vida em sociedade de forma democrática e multicultural. Além disso, devem permitir que os alunos adquiram competências essenciais à promoção da coesão social, à valorização da igualdade e diversidade, ao respeito pelas diferenças e à resolução de divergências e conflitos (Capítulo III, ponto 13). Neste capítulo tentar-se-á olhar a educação, desde a Educação Pré-Escolar (EPE) até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), fazendo uma análise das Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (OCEPE) e da Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dada a sua relevância, farei referência à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), que deve ser inerente ao processo pedagógico. No final do capítulo é referida a importância do desenvolvimento dos princípios e processos da cidadania nas crianças e qual o papel do docente ao longo desse processo.

### 1.1 | Operacionalização do currículo em Portugal.

O currículo consiste num documento de referência que anuncia os saberes que devem ser do conhecimento dos alunos em Portugal, de acordo com o ano letivo que frequentam. Na mesma perspetiva, indica o compromisso dos docentes e auxilia-os nas tomadas de decisão em relação à sua intervenção pedagógica.

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), começou-se a enfatizar o desenvolvimento do currículo em Portugal. De acordo com a mesma, a democratização do ensino passou a ser da responsabilidade do Estado, que tem de promover o direito à educação no âmbito da igualdade de oportunidades educativas a todos os indivíduos da sociedade. Segundo a LBSE, o sistema educativo deve responder às

necessidades subjacentes à realidade social onde as crianças estão inseridas, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento a nível da personalidade, responsabilidade, autonomia e solidariedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Além disso, através da LBSE é definida “a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, os objetivos de cada nível de ensino, a organização curricular em termos de territorialidades administrativas (central, regional e local)” (Pacheco, 2008, p. 11).

Ao longo do tempo, o poder de decisão sobre vários aspetos relacionados com o currículo, os projetos educativos e avaliação manteve-se constante. Contudo, apesar de existirem documentos que coloquem a escola como o centro dos aspetos de mudança, precisamos de nos focar nos normativos do Ministério da Educação (ME), pois é este departamento que “decide o que se ensina, e quando se ensina, incluindo a duração dos tempos letivos” (Pacheco, 2008, p. 15).

De acordo com as idades das crianças integradas no sistema de ensino, foram criados documentos que orientam os docentes na sua prática educativa. Estes documentos são as *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar* e a *Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, que são explorados nos pontos 1.1.1 e 1.1.2, respetivamente.

### ***1.1.1 / As orientações curriculares para a educação pré-escolar.***

A nível da EPE, o currículo começou a ser operacionalizado através da criação das OCEPE, que surgiram do Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, e na sequência da Lei Quadro da EPE (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Como um conjunto de orientações e princípios que devem ser considerados pelo Educador de Infância (EI) ao longo da sua intervenção pedagógica, as OCEPE asseguram que a EPE deve favorecer a evolução da criança, desenvolvendo a sua expressão e comunicação, enquanto que a insere socialmente. Além disso, tem como objetivos despertar a curiosidade e pensamento crítico em condições de bem-estar e de segurança e despistar inadaptações, precocidades e deficiências (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

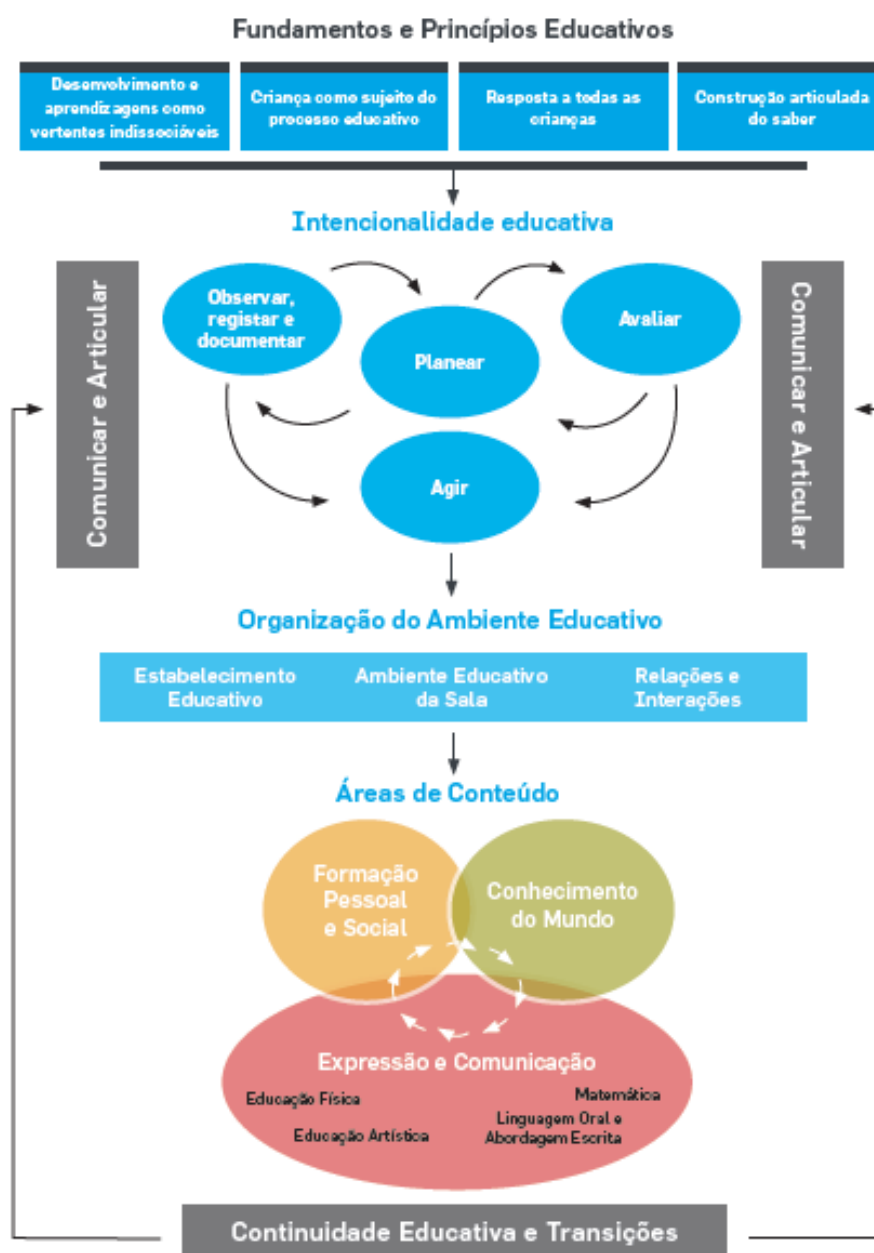
Fruto de uma revisão às OCEPE de 1997, surgiram as novas Orientações Curriculares (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Este despacho anula o anterior (Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho) revogando, assim, as OCEPE de 1997.

De acordo com Silva et al. (2016), as novas OCEPE continuam a se basear nos objetivos pedagógicos definidos pela Lei Quadro da EPE, constituindo-se um auxílio na edificação e

gestão do currículo no jardim de infância, pelo que não devem ser vistas como limitadoras da ação pedagógica.

As OCEPE estão organizadas em três secções, nomeadamente o Enquadramento Geral, onde estão explanados os fundamentos e princípios da pedagogia, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo; as Áreas de Conteúdo, entre elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo; e a Continuidade Educativa e Transições. Como forma de síntese, as OCEPE apresentam o quadro que pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Organização das OCEPE



Fonte: Silva et al., 2016, p. 7.

Na implementação das orientações, é essencial o EI ter em consideração aspetos fulcrais à EPE como o seu conhecimento em relação à criança e ao modo como ela se desenvolve. Além disso, a sua visão sobre a educação influencia o modo como o docente fomenta uma ação educativa de qualidade.

A prática pedagógica a desenvolver pelo EI deve ter como base uma reflexão sobre os princípios da EPE, considerando o seu conhecimento, a sua intencionalidade educativa, de acordo com as áreas a desenvolver, e a organização do contexto educativo (Marchão, 2012).

Portugal e Laevers (2010) reforçam a ideia de que o currículo da EPE deve ter como princípio o respeito às identidades e necessidades das crianças do grupo, visando a sua segurança, o seu bem-estar e o seu envolvimento das diferentes atividades. Neste sentido, as práticas do EI devem ser adequadas à faixa etária das crianças e permitir a aprendizagem através de experiências ativas.

Todas as ações do EI implicam uma posterior reflexão. Esta deve ser guiada pelo ciclo interativo de observação, planeamento, ação e avaliação para que as suas práticas sejam adaptadas às características, interesses e necessidades de cada criança do grupo. É desta forma que são proporcionados momentos de aprendizagem significativos e diversificados (Silva et al., 2016).

### ***1.1.2 | Organização curricular do 1.º ciclo do ensino básico.***

Analisados os documentos que orientam a ação pedagógica na vertente de EPE, importa agora olhar sobre o currículo do 1.º CEB. No desenrolar deste ponto, será realizada uma abordagem a vários documentos orientadores da organização do currículo do 1.º CEB. Neste sentido, e de forma a realizar uma análise diacrónica da evolução do currículo, serão mencionados documentos que foram, entretanto, revogados, designadamente Leis, Decretos-Lei (DL) e Despachos.

Um dos momentos mais marcantes na história da Educação em Portugal ocorreu aquando da aprovação da LBSE. Com a mesma, o 1.º CEB começa a ter um cariz obrigatório e gratuito. Deste modo, o ensino passa a constituir um quadro de formação alargado, uma vez que se estende por nove anos de escolaridade. Consequentemente, o ensino é considerado homogéneo, por estabelecer vias diferenciadas, e universal, na medida em que abrange todos os indivíduos (ME, 2006). É de salientar que a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, alargou a escolaridade obrigatória para a faixa etária compreendida entre os 6 e os 18 anos. Mais recentemente o DL n.º 176/2012, de 2 de agosto, reconhece que o cumprimento da escolaridade

de 12 anos é “relevante para o progresso social, económico e cultural de todos os portugueses” (p. 4068).

A Organização Curricular do Ensino Básico baseia-se na LBSE para delinear um conjunto de objetivos gerais que devem ser ponderados ao longo da escolaridade básica. Deste modo, o ensino deve: criar condições que permitam que os alunos se desenvolvam global e pessoalmente através das suas capacidades, interesses e aptidões; promover a aquisição e domínio de vários aspetos relacionados com o saber, as capacidades, os valores, entre outros; e desenvolver “valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática” (ME, 2006, p. 13). Importa referir que os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico foram estabelecidos pelo DL n.º 6/2001, de 18 de fevereiro, pela Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro e pelo DL n.º 209/2002, de 17 de outubro (ME, 2006). Estes princípios foram revistos, modificados e aprovados pelo DL n.º 55/2018, de 8 de julho, que será analisado no ponto 1.2 / *Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

Apesar de já não estar em vigor, o DL n.º 6/2001, de 18 de fevereiro, promulgou princípios que são contemporâneos. Um exemplo destes princípios está presente no artigo 3.º do referido DL, que rege que a gestão e organização da aprendizagem deve ser coerente e sequenciada entre os vários ciclos, integrando a educação para a cidadania e valorizando as aprendizagens experimentais nas diferentes áreas. Ainda neste documento, foi reconhecida a autonomia da escola na construção de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao contexto em que está inserida. Neste, as atividades promotoras de aprendizagens e respetivas metodologias e estratégias devem favorecer o desenvolvimento de competências em conformidade com as necessidades dos alunos e diligenciar uma maior diversidade de ofertas educativas (DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro).

Mais tarde, com a aprovação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, foram determinadas prioridades com vista a “elevar os padrões de desempenho dos alunos” (p. 13952), na medida em que se estabeleceu o desenvolvimento de um novo Currículo Nacional. Para tal, foram elaborados documentos com conteúdos fundamentais, referenciando os objetivos de cada programa oficial. O ensino começa, então, a ser orientado por Metas Curriculares que definem as capacidades essenciais e os conhecimentos que os alunos devem adquirir de acordo com o ano de escolaridade que frequentam. Ainda no mesmo Despacho é referido que:

A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permite que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino (p. 13952).

Nesse ano, com a homologação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, o Governo estabeleceu a educação como fator decisivo na gestão do país. As alterações realizadas às matrizes curriculares, em que houve uma revisão da estrutura curricular, pretenderam definir princípios que permitissem uma maior flexibilização na organização das atividades letivas. A alteração realizada ao referido DL através do DL n.º 91/2013, de 10 de julho, ampliou a autonomia das instituições de ensino, ao salientar que as mesmas devem ajustar o currículo e as componentes curriculares às suas necessidades. Deste modo, a escola passa a assumir “um papel essencial na organização de atividades de enriquecimento do currículo fomentando uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover” (p. 4013).

A nível do 1.º CEB, o DL n.º 91/2013, de 10 de julho, estabelece que as várias disciplinas têm características próprias, sendo da responsabilidade do professor titular de turma o seu desenvolvimento. Concomitantemente, devem ser promovidas as áreas artísticas, culturais, científicas e de cidadania. A estrutura do 1.º CEB está organizada por áreas curriculares consideradas principais, como o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, complementadas pelas áreas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras e áreas não disciplinares como a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania. A Educação Moral e Religiosa é de frequência facultativa (DL n.º 139/2012, de 5 de julho; DL n.º 91/2013, de 10 de julho).

Em relação à autonomia na gestão das atividades letivas nas diferentes áreas, o DL 91/2013, de 10 de julho, apresenta uma matriz curricular (Figura 2) que estabelece uma carga horária semanal das componentes do currículo.

Figura 2. Matriz Curricular para o 1.º CEB

<b>Ensino Básico</b>	
<b>1.º Ciclo</b>	
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português .....	Mínimo de 7,0 horas
Matemática .....	Mínimo de 7,0 horas
Estudo do Meio .....	Mínimo 3,0 horas
Expressões Artísticas e Físico-Motoras .....	Mínimo 3,0 horas
Apoio ao Estudo (a) .....	Mínimo 1,5 horas
Componentes do currículo	Carga horária semanal
Oferta Complementar (a) .....	1,0 hora
Tempo a cumprir .....	Entre 22,5 e 25 horas
Atividades de Enriquecimento Curricular (b)	5,0 a 7,5 horas
Educação Moral e Religiosa (c) .....	1,0 hora

(a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

(b) Atividades de carácter facultativo, nos termos do artigo 14.º e do n.º 1 do artigo 9.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

(c) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º

Fonte: DL n.º 91/2013, de 10 de julho.

Para a área do Português, foram estabelecidos o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, homologadas pelo Despacho n.º 5306/2012, de 3 de agosto, e elaboradas no âmbito do DL n.º 139/2012, de 5 de julho. Estas têm como finalidade melhorar a qualidade da aprendizagem e do ensino de forma rigorosa e com excelência ao longo do percurso académico dos alunos (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015a). Foram também homologados o *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2015), que constituem o normativo legal para a disciplina de Matemática. As restantes componentes do currículo do plano curricular do 1.º CEB são orientadas pela *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB* (ME, 2006).

Na construção de um currículo do século XXI, o ME tem adotado ações que promovem o desenvolvimento de aprendizagens de qualidade e que respondem às necessidades de todos os alunos, efetivamente. Com a publicação do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, e do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a Direção-Geral da Educação (2019) pretende:

apoiar as escolas numa gestão autónoma e flexível do currículo como um instrumento que podem desenvolver localmente, em diálogo com os alunos, as famílias e a

comunidade, de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>1</sup>.

## **1.2 | Autonomia e Flexibilidade Curricular.**

Devido ao efeito da globalização, da expansão do conhecimento e da revolução industrial, a escola atual caracteriza-se por estar segmentada e estandardizada. Cohen e Fradique (2018) defendem que o currículo prescrito e a configuração geral das escolas condicionam a ação do docente, tornando a pedagogia coletiva e padronizada. Isto quer dizer que as aulas se organizam em função do “aluno médio”, retendo aqueles que não cumprem com as metas estabelecidas.

Atualmente, é imposto às escolas que tornem as aprendizagens mais eficazes, dentro dos padrões de qualidade instituídos, uma vez que a “eficácia da Escola traduz-se no sucesso educativo de todos numa perspetiva inclusiva e de qualidade” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11). De acordo com as exigências emanadas pelo ME, foi concebido o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carrillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que se constitui como um documento de referência para tomadas de decisões e definição de metodologias, procedimentos e estratégias. De modo a facultar à Escola a contingência de atuar sob o desenvolvimento curricular, surge a AFC no ano letivo de 2017/2018 (Cohen & Fradique, 2018).

Cosme (2018) define a AFC como a “Faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário e a organização das matrizes curriculares-base ao nível das áreas disciplinares e disciplinas e da sua carga horária” (p. 122).

Segundo o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, a “promoção de um ensino de qualidade implica garantir que o sucesso se traduz em aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas que potenciam o desenvolvimento de competências de nível elevado (...)” (p. 13881). O mesmo Despacho promulgou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), desenvolvido como projeto-piloto em diversas escolas do país. No final da implementação do projeto-piloto, foi publicado o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que, além de conduzir as escolas e os docentes na tomada de decisões, no âmbito da AFC, pretende institucionalizar e alargar o PAFC.

---

<sup>1</sup> Informação retirada do site “Autonomia e Flexibilidade Curricular” da Direção-Geral da Educação (2019), podendo ser acedida através de: <http://afc.dge.mec.pt/pt>.

Subjacente ao mencionado, o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, apresenta outras resoluções como a promoção de um trabalho de formação significativo, nomeadamente na organização do espaço e do tempo de trabalho, e a divulgação de “outro tipo de estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p. 7).

Com o objetivo de as escolas e os professores deterem autonomia e assumirem decisões pedagógicas e curriculares promissoras de um projeto de formação significativo, Cosme (2018) afirma que o núcleo da ação pedagógica deve passar a corresponder à conexão entre os alunos e o património cultural. Neste sentido, os professores devem se assumir como interlocutores qualificados, suscitadores desta relação, contribuindo para que a mesma seja produtiva do ponto de vista das competências e das aprendizagens previstas para os alunos. Deste modo, a autora realça que é necessário ter a consciência de que os saberes, os interesses e as necessidades dos alunos são fatores importantes, bem como as condições curriculares e pedagógicas o são. Contudo, não são suficientes, uma vez que desvalorizam a escola enquanto espaço de aquisição cultural, que ajuda os alunos a entender e a confrontar-se com modos de pensar e agir distintos. Ainda na mesma perspetiva, não deve ser dada menor relevância aos conteúdos e às informações, baseando-nos na tese de que os alunos possuem fácil acesso às mesmas, e que a escola deveria enquadrar estratégias de desenvolvimento cognitivo e relacional, de pesquisa, de análise de informação e de resolução de problemas. Contrariamente ao esperado, esta realidade faria com que as aprendizagens dependessem das facilidades de acesso dos alunos às informações, não garantindo a sua aprendizagem, uma vez que os mesmos não estarão familiarizados com os assuntos a estudar.

Relativamente ao papel do professor, este deve ser um interlocutor qualificado, podendo, assim, assumir diversos papéis na sala de aula, exercer ações de apoio direto, organizar o trabalho da aula e criar condições que estimulem a auto e heterorreflexão por parte dos alunos acerca do seu desempenho global. Ou seja, a gestão curricular a ser realizada pelo docente deve cingir-se na promoção de aprendizagens significativas por parte dos alunos, num processo potencializador das mesmas (Cosme, 2018).

### **1.3 | A importância de desenvolver a Cidadania ao longo do percurso escolar.**

Se por um lado vivemos num mundo onde são notórios os rápidos avanços tecnológicos, por outro, podemos verificar que esse mesmo progresso contribui para um aumento das disparidades no acesso aos direitos fundamentais. O aquecimento global, as crises

humanitárias, os extremismos, entre outros problemas, apenas são solucionados com a união de esforços e do trabalho em conjunto (Monteiro, Ucha, Alvarez, Milagre, Neves, Silva, Prazeres, Diniz, Vieira, Gonçalves, Araújo, Santos & Macedo, 2017). Uma vez que vivemos numa sociedade individualista, competitiva e consumista, centrada na jubilação dos prazeres diretos, é fulcral que o docente promova nos alunos a aquisição de valores éticos que orientem a sua vida na conexão com os outros. Estanqueiro (2010) comenta-nos que quando o professor aposta na educação moral dos jovens pode prevenir futuros comportamentos indesejáveis, egoístas ou violentos.

Todos os aspetos acima referidos relacionam-se com a Cidadania, que corresponde ao processo e à partilha de valores e normas de comportamento que proporcionam a vida em sociedade. Por outras palavras, a “Cidadania pode ser entendida como a participação consciente e responsável do indivíduo na sociedade tendo presente o exercício dos direitos e deveres (...) que estão previstos na constituição de cada país” (Lopes & Vicente, 2014, p. 17).

A homologação do DL n.º 139/2012, de 5 de julho, foi um dos primeiros passos para incluir a Educação para a Cidadania como uma área transversal, suscetível a ser abordada nas várias áreas curriculares, “não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma” (p. 3476).

Atualmente, são discutidas questões relacionadas com a interculturalidade, a igualdade, sustentabilidade, a inovação, a participação na vida democrática e a criatividade (Monteiro et al., 2017), pelo que se torna necessário que a escola seja um ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento das competências dos alunos, respondendo às exigências e imprevisibilidade observadas no contexto atual. Ciente destas preocupações adjacentes à educação, o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC, criado pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) apresentou ao Governo, em 2017, uma *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), “que visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural, através da componente de Cidadania e Desenvolvimento” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). Esta apresenta uma panóplia de pressupostos e desafios (ver Tabela 1) subjacentes à formação de cidadãos adultos com conduta cívica que faça prevalecer a igualdade nas relações interpessoais, o respeito pela diferença e a valorização de noções e valores de cidadania democrática. É neste sentido que o GTEC apela a abordagem da Educação para a Cidadania desde a EPE até ao culminar da

escolaridade obrigatória (Monteiro et al., 2017). Cohen e Fradique (2018) perspetivam que as aprendizagens desenvolvidas na área da cidadania “incitem a participação plural e responsável dos alunos, a construção de cidadãos e de sociedades mais justas e inclusivas, sustentadas pelos valores da democracia, pelo respeito e pela defesa dos direitos humanos” (p. 84), o que reforça a relevância do desenvolvimento de competências nesta área.

Tabela 1. Pressupostos e desafios subjacentes à ENEC

Pressupostos	Desafios
<p>É da responsabilidade da Escola:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• assegurar uma preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida, bem como uma adequada formação – humanista, sustentável, em que os princípios da audácia e da adaptabilidade estão presentes – para o cumprimento dos objetivos para o desenvolvimento sustentável (LBSE e PA);</li> <li>• preparar as novas gerações para uma convivência plural e democrática, cumprindo, assim, os designios constantes da LBSE;</li> <li>• facilitar a vivência de processos de aprendizagem contextualizados, na medida em que se assume que a cidadania é um processo que se vai desenvolvendo, não sendo passível de ser apreendida através de processos meramente retóricos, ou através da transmissão de conteúdos;</li> <li>• enraizar a cidadania na própria cultura de Escola, consubstanciada na participação e na corresponsabilização;</li> <li>• valorizar a cidadania e o desenvolvimento sustentável no currículo ao longo da escolaridade obrigatória.</li> </ul>	<p>Para tal, a Escola deve:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desenvolver competências pessoais e sociais;</li> <li>• promover pensamento crítico;</li> <li>• desenvolver competências de participação ativa;</li> <li>• desenvolver conhecimentos em áreas não formais.</li> </ul>

Fonte: Cohen e Fradique (2018)

A Educação para a Cidadania transmite às crianças noções, conceitos e valores que lhes serão essenciais para a vida em sociedade. Uma forma de ajudar as crianças a reconhecerem se as suas atitudes estão certas ou erradas é criar regras no contexto educativo. Através destas regras, reconhecidas e elaboradas com todo o grupo, o EI e o professor estabelecem uma base para que a criança viva de forma coordenada dentro de limites negociados. Se as regras estiverem adaptadas ao grupo, as crianças compreenderão a finalidade de cada uma delas, o que facilitará a sua futura inserção na sociedade (Montês, Gaspar, & Piscalho, 2010).

Como seres autónomos, todos temos o direito de escolher os nossos valores. Contudo, e tendo em conta que os valores são uma criação do Homem, variam de sociedade para sociedade e respeitam determinadas culturas. Neste sentido, torna-se necessário analisar se os mesmos não transgridem os direitos humanos. Apesar da relatividade moral dos valores, o docente não deve educar com “indiferença, como se tudo valesse o mesmo” (Estanqueiro, 2010, p.102). É importante que os alunos formem a sua consciência moral, de forma a que não sejam manipulados pela sociedade.

### ***1.3.1 / O papel do educador e do professor enquanto facilitadores da aquisição de valores para a cidadania.***

No jardim de infância, o ambiente deve possibilitar que as crianças exerçam o direito de participar, independentemente das diferenças que possam existir entre elas. É comum que na vida em grupo surjam algumas situações de confronto de opiniões, o que pode resultar na necessidade de resolver conflitos. Nesta perspectiva, cabe ao EI proporcionar momentos de debate e de negociação com as crianças com a finalidade de encontrar uma solução aceite por ambas as partes envolvidas (Silva et al., 2016). De acordo com os contextos sociais onde cada criança está inserida e com as relações e interações com os outros e com o meio, elas vão construindo referências que “permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros [...] compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer (...)” (Silva et al., 2016, p.33). Nesta inter-relação, cada indivíduo aprende a atribuir valores aos seus comportamentos e atitudes, assim como aos dos colegas.

Uma vez que a EPE cumpre um papel fundamental na educação para os valores, estes devem estar subjacentes a toda a prática do EI.

O modo como o EI emprega os valores na sua ação faz com que a EPE seja, ou não, um contexto facilitador do desenvolvimento da área da Formação Pessoal e Social. Ações como ser tolerante, cooperar, partilhar, ser sensível, respeitar, ser justo, entre outros, quer com as crianças, quer com os adultos, fazem com que as crianças reconheçam a importância dos valores, e se apropriem deles (Silva et al., 2016).

É função do EI incentivar as crianças para o desenvolvimento da autonomia, relacionada com valores como a responsabilidade e a autoestima. Ao estimular a cooperação e atitudes de partilha entre as crianças, elas interiorizam valores como a colaboração, o respeito e valorização do outro. A partir do momento que o EI dá oportunidade às crianças de participar na vida do grupo, elas começam a tomar iniciativas e a assumir responsabilidades. São também estimuladas a exprimir as suas opiniões e a compará-las com as dos outros. É desta forma que começam a consciencializar-se de perspectivas e valores diferentes dos seus, o que facilita a apreensão de pontos de vista divergentes e promove “atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (Silva et al., 2016, p. 39).

Para educar para a cidadania, segundo Portugal (2009), é necessário um mediador que ajude as crianças a mentalizar os vários aspetos da área da convivência democrática e da vida em cidadania. Nesta perspectiva, o docente deve dar continuidade à socialização das crianças ao ser um exemplo para as mesmas, na medida em que propicia a formação de

indivíduos que respeitam os direitos e os deveres de cada um. Não obstante, é de salientar que este não deve ser um trabalho exclusivo da comunidade escolar, mas sim um trabalho em cooperação com a família das crianças (Estanqueiro, 2010; Portugal, 2009).

De acordo com a ENEC, proposta pelo GTEC, a Educação para a Cidadania é transversal e integra-se nas matrizes de todos os anos de escolaridade através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Nesta componente do currículo, os professores devem preparar os alunos para a vida enquanto cidadãos democráticos, humanistas e participativos. Apesar desta disciplina apenas ser lecionada no 2.º e 3.º ciclos, e ser uma componente transversalmente desenvolvida no ensino secundário, a ENEC propõe um trabalho onde os alunos concretizem aprendizagens pela participação conjunta e consciente de todos os alunos na construção de si como cidadãos e cidadãs, dando origem a uma sociedade mais justa, que respeita a diversidade, defende os Direitos Humanos e inclui todos os indivíduos (Monteiro et al., 2017).

A formação humanista dos professores auxilia na interligação entre as aprendizagens das disciplinas por parte dos alunos e os domínios a serem abordados no contexto da cidadania. Além disso, a experiência na coordenação de equipas pedagógicas, a formação na área da cidadania e a motivação para abordagem desta área e para a utilização de metodologias de projeto são outros fatores que influenciam positivamente a ação do docente (Direção-Geral da Educação, n.d.).

#### **1.4 | Síntese do Capítulo I.**

Ao longo do capítulo I foi realizada uma análise diacrónica de documentos oficiais (Leis, Decretos-Lei e Despachos, em vigor e revogados) que nos deram uma maior perceção da gestão curricular em Portugal.

Deste modo, foi possível verificar que, a nível da Educação Pré-Escolar, a operacionalização do currículo surgiu da homologação do Despacho n.º 5220/97, de 10 de julho, que deu origem às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Em sequência de uma revisão a este documento, foi publicado o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho, que homologou as novas Orientações Curriculares (Silva et al., 2016) e revogou as anteriores.

Por outro lado, o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico é regido pela Organização Curricular do Ensino Básico, que delinea os objetivos que devem ser ponderados ao longo da escolaridade. É de salientar que os princípios, os objetivos e as prioridades sofreram alterações ao longo das publicações dos documentos oficiais. Com a publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, foi desenvolvido um novo Currículo Nacional que estabeleceu Metas

Curriculares para orientar o ensino. Deste modo, os documentos pelos quais os professores devem guiar a sua prática pedagógica são: *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al, 2015a); *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico* (Bivar et al., 2015); e *Organização Curricular e Programas – 1.º CEB* (ME, 2006).

Mais recentemente, com o intuito de estabelecer os padrões de qualidade do ensino e da aprendizagem, foi criado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017).

No decorrer do ano letivo de 2017/2018 surgiu a Autonomia e Flexibilidade Curricular como faculdade de gestão do currículo por parte das escolas e, adjacente a esta, foi desenvolvido o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular como projeto-piloto. Concluído o projeto, foi publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que conferem autonomia às escolas na tomada de decisões curriculares e pedagógicas.

Uma área presente no Currículo Nacional é a Educação para a Cidadania que é transversal às restantes. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, não está imposta como uma disciplina obrigatória, contudo, dada a sua relevância para a participação na vida em sociedade, é uma área cujas competências devem ser desenvolvidas. O docente, por sua vez, desempenha um papel fulcral na aquisição e transmissão de valores para a cidadania na medida em que deve servir de exemplo dos vários aspetos relacionados com a vivência democrática e a autonomia.

## Capítulo II | Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“A leitura permite-nos aprender com pessoas que não podemos conhecer pessoalmente. Escrever ajuda-nos a sustentar e a organizar o pensamento”*

(Donald-son, citado por Beard, 2010, p.15)

As problemáticas da escrita e do gosto pela leitura acompanham a vida do docente enquanto profissional. Estas competências são adquiridas de forma progressiva e de acordo com o desenvolvimento cognitivo do aluno (André, 2018). Uma vez que utilizamos a linguagem como forma de comunicação, ao longo deste capítulo será evidenciada a importância da leitura e da escrita no nosso quotidiano, assim como, qual o papel do professor no ensino e desenvolvimento destas competências. Finalmente, será feita uma abordagem à importância da Educação Literária na aquisição de conhecimentos e competências sociais.

### **2.1 | A linguagem como forma de expressão e comunicação.**

Estudos realizados ao longo dos anos demonstram que os primeiros membros da nossa espécie comunicavam através da fala. A linguagem dos humanos apresenta traços estruturais que a caracterizam e distinguem (Alves, 2013).

Uma vez que a linguagem é uma característica determinada pela genética, a mesma precisa de um período de maturação. Inicialmente, a aquisição da língua materna decorre de forma espontânea, a partir da estimulação do meio em que a criança está inserida, o que significa que é deste modo que cada indivíduo desenvolve no seu cérebro “um sistema produtivo que é responsável pela formulação de enunciados linguísticos” (Alves, 2013, pp. 13-14). Estes últimos desempenham funções comunicativas e de representação cognitiva.

Em Portugal, os alunos aprendem a ler através de um sistema alfabético de escrita, nomeadamente o alfabeto latino, no código ortográfico do Português Europeu. A escrita surgiu com o intuito de representar a linguagem oral de forma permanente, não se constituindo como uma linguagem à parte (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015b).

A nível estrutural, conforme nos afirmam Buescu et al. (2015b):

Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala (p. 5).

A partir do ingresso no 1.º ano, as crianças alteram a sua relação com a linguagem, na medida em que se tornam mais exigentes a nível do rigor, do esforço de reflexão cognitiva, da atenção e do trabalho individual sistemático e autónomo. De acordo com Buescu et al. (2015b), a escrita e a leitura requerem a “compreensão e a manipulação de símbolos gráficos abstratos que pertencem a conjuntos organizados e cujo significado depende da posição que ocupam nas sequências em que aparecem” (p. 4).

### ***2.1.1 / A importância da leitura e da escrita.***

De acordo com Sim-Sim (1997), a aprendizagem da leitura compromete o desenvolvimento de capacidades linguísticas e metalinguísticas significativas. Por este motivo, para aprender a ler, torna-se necessário que a criança tenha, primeiramente, adquirido a linguagem oral, de forma a que compreenda que cada som corresponde a uma mancha gráfica, representando-o. A mesma autora (2001) afirma que a capacidade de ler proporciona a integração social dos alunos, na medida em que permite a acomodação da informação transmitida em suporte escrito. Por sua vez, André (2018) acrescenta que a leitura e a escrita constituem-se fatores de grande importância no nosso quotidiano uma vez que determinam o sucesso ou insucesso de cada indivíduo. Por este motivo, o processo de aprendizagem da leitura deve ser estruturado, explícito e sistematizado por parte do professor, ao mesmo tempo que requer esforço, motivação e prática por parte do aluno (Sim-Sim, 2001).

Fruto da necessidade de melhorar o desempenho dos alunos a nível linguístico, e de atenuar as suas dificuldades, foi criado o Plano Nacional de Ensino do Português (PNEP). De acordo com o mesmo, é função dos professores o ensino formal da língua, nomeadamente as vertentes escrita e oral (Sim-Sim, 2012). Em relação à aprendizagem da língua portuguesa, Sim-Sim (2012) acrescenta que o PNEP pressupõe uma melhoria na intervenção do docente, nomeadamente durante o período crítico em que os alunos aprendem a ler e a se exprimir através da escrita, incorporando o seu conhecimento consciente das regras da gramática.

Apesar de a aprendizagem da leitura e da escrita ser da responsabilidade da escola, existem fatores externos a esta que condicionam, positivamente, a aquisição destas

capacidades. De acordo com Beard (2010), quando a criança está em idade pré-escolar, o facto de os pais realizarem leituras conjuntas com os filhos faz com que estes desenvolvam a literacia, a linguagem e o futuro desempenho da leitura. Algumas teorias sobre a leitura anunciam que, no decorrer da infância, as crianças, na escola ou em casa, aprendem várias competências que coordenarão a leitura progressivamente automática. Em relação a este assunto, Martins e Mendes (2012) dizem-nos que é na EPE que as crianças começam a adquirir noções de sensibilidade estética e de civismo. Por outro lado, também tomam consciência do mundo que as rodeia, estruturam o seu pensamento e desenvolvem as suas competências naturais, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Por sua vez, Beard (2010) afirma que a literacia promove diversos benefícios como: a aquisição de novas formas de pensar e de compreender o mundo; a gestão eficaz de informação; o crescimento pessoal pela reação à leitura de literatura imaginativa; entre outros. Tendo isso em conta, é fundamental que o educador favoreça, desde cedo, o contacto das crianças com a escrita e práticas de leitura diversificadas. Neste sentido, este contacto permite que as crianças adquiram o gosto pela leitura, enquanto que desenvolvem a sua compreensão leitora (Martins & Mendes, 2012).

A partir do 1.º CEB, a descodificação fonológica é fulcral para o desenvolvimento da leitura, uma vez que é através desta que os alunos “utilizam o seu conhecimento das correspondências entre sons e letras para identificar palavras novas” (Siegel, 2010, p. 73). As crianças começam por utilizar uma abordagem parcialmente alfabética à leitura, para decifrar palavras desconhecidas. Numa fase posterior, empregam correspondências letra-som às consoantes ou às letras finais e iniciais, com a finalidade de perceber a possível pronúncia da palavra. Conforme desenvolvem o domínio da correspondência anteriormente referida, os alunos passam a aplicar correspondências grafema-fonema, ou seja, utilizam uma abordagem alfabética para a leitura das palavras (Siegel, 2010).

Existe, ainda, uma interligação entre a evolução da capacidade de identificação de palavras escritas e a aquisição de novo vocabulário. Com o aumento da prática da leitura, aumenta também a identificação de palavras pouco conhecidas e desconhecidas e a sua associação ao conteúdo do texto. O vocabulário apreendido fornece novos índices que influenciarão positivamente o processo de descodificação e a identificação de representações ortográficas lexicais, até à sua automatização. Além disso, os alunos também adquirem novo vocabulário durante os momentos de comunicação oral e em debates gerados pela leitura (Buescu et al., 2015b).

## 2.2 | O papel do professor no ensino da leitura e da escrita.

De modo a promover todas as aprendizagens emanadas pelo ME, a escola tem como principal responsabilidade ensinar todos os alunos. Nas palavras de Aucouturier (2010), a escola parte de um sistema complexo, em que o centro é o aluno e os restantes membros da comunidade educativa trabalham com o intuito de promover um equilíbrio dinâmico. Nesta perspetiva, cabe à escola adequar o ensino para que “aprender se torne um prazer e não uma obrigação” (Aucouturier, 2010, p. 20). Isto requer que o professor se comprometa e detenha capacidades, conhecimentos e atitudes que garantam o desenvolvimento e o bem-estar dos alunos. Por outro lado, cabe ao docente o papel de desenvolver métodos e estratégias que beneficiem o processo de aprendizagem da produção escrita. É essencial que o professor consciencialize os discentes para a progressão realizada aquando da construção dos vários tipos de texto pois é desta forma que percebem que a aprendizagem não é imediata e requer um treino apropriado (André, 2018).

Muitas vezes, os alunos integrados no Ensino Básico apresentam grandes diversidades a nível do domínio oral, e da compressão, expressão e conhecimentos da escrita. Estas disparidades podem estar relacionadas com as diferenças socioculturais ou com a frequência, ou falta dela, na EPE. Na transição para o 1.º ano de escolaridade, é da responsabilidade dos professores averiguar qual o nível linguístico de todos os seus alunos, com o objetivo de aplicarem uma atenção redobrada aos que demonstrem atrasos nas aquisições desses domínios, através de atividades diferenciadas (Buescu et al., 2015b).

Segundo Buescu et al. (2015b), de modo a facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, é essencial que o docente realize atividades regulares de comunicação oral, trocas de ideias e debates coletivos sobre vários aspetos, dando oportunidade a todos os alunos de realizarem exposições orais.

Na perspetiva de Silva, Bastos, Duarte e Veloso (2011), o desenvolvimento da leitura ocorre em diversos momentos. O primeiro momento surge na chegada ao 1.º CEB, quando ocorre a descoberta da linguagem escrita. Esta etapa pode ser iniciada em contexto familiar ou no jardim de infância.

Uma vez que no início do 1.º ano os alunos ainda não têm a capacidade de compreender integralmente os textos, “o trabalho de compreensão deverá ter por objeto (...) a compreensão oral, mas uma compreensão que, não sendo ainda leitura, tenha textos lidos pelo professor como estímulo de origem” (Buescu et al., 2015b, p.2). É de salientar que a compreensão oral dos textos é diferente da compreensão da linguagem oral, uma vez que requer uma maior

exigência a nível do conhecimento de vocabulário e de estruturas gramaticais. Não obstante, esta primeira compreensão orienta o aluno para uma maior compreensão da leitura silenciosa e autónoma. De acordo com a evolução dos alunos da turma, o professor deve ter a consciência que a leitura dos textos deve deixar de ser apenas realizada pelo próprio, e incluir atividades de interação sistemática, em que há uma alternância entre a leitura e a implicação dos discentes. É desta forma que se sentem mais motivados para a perceção do conteúdo dos textos, enquanto que o docente verifica o seu nível de compreensão (Buescu et al., 2015b).

Quando os alunos já possuem uma linguagem escrita, surge um segundo momento em que os alunos aprendem a ler formalmente, dominando as técnicas de descodificação. Idealmente, esta fase não deve ultrapassar o final do 2.º ano de escolaridade (Silva et al., 2011).

Na terceira e última fase, os alunos já dominam as técnicas de leitura e, na perspectiva de Silva et al. (2011), leem: “i) para aprender a ler cada vez melhor, para obter informação e organizar o conhecimento; e ii) para apreciar textos variados” (p. 6).

Ao longo do processo evolutivo da leitura por parte do aluno, ele passa de uma descodificação grafo-fonológica fragmentada e controlada para uma identificação automática dos grafemas, que se manifesta na fluência da leitura oral e silenciosa. Esta está diretamente ligada à compreensão do texto, uma vez que uma fluência insuficiente afeta a identificação das palavras necessárias para esse efeito. Por este motivo, é essencial desenvolver o mecanismo de descodificação através do treino e da insistência por parte do docente (Buescu et al., 2015b).

No entender de Sim-Sim (2009), no que diz respeito à aprendizagem da leitura, a autora afirma que as crianças começam por produzir uma vontade por aprender a ler. De seguida surgem comportamentos emergentes de leitura como compreender a funcionalidade da leitura e da escrita e, finalmente, o desenvolvimento de conceitualizações acerca do modo como se lê e escreve.

Em relação ao domínio da escrita, este surge após a aquisição da oralidade, sendo que é na escola que se inicia a sua aprendizagem, o seu treino e a sua consolidação. De acordo com André (2018), ao longo do processo de desenvolvimento da escrita, o professor deve sentir-se desafiado e estimulado a realizar um trabalho de evolução das suas competências comunicativas, com base nas suas vivências diárias e nas dos seus alunos.

Em todo o processo de ensino-aprendizagem é fulcral que o docente selecione bons modelos ou exemplos, assim como a sequência das capacidades a lecionar. Concomitantemente, o professor deve deter conhecimentos teóricos necessários à iniciação à leitura e à escrita dos alunos no 1.º ano do Ensino Básico, pois serão as suas metodologias,

estratégias e práticas que conduzirão os alunos para o sucesso acadêmico. Este sucesso só será alcançado se o professor estiver seguro das suas práticas e souber como empregar estratégias e métodos implícitos às mesmas (Silveira, 2014).

### **2.3 | A importância da Educação Literária na aquisição de conhecimentos e competências sociais.**

De acordo com Beard, (2010), “A leitura de literatura fértil pode ser um instrumento poderoso para gerar empatia e um meio através do qual as crianças podem adquirir os seus valores” (p. 16).

No decorrer da formação de leitores, torna-se necessário “fertilizar, com boas práticas e com experiências positivas, as atividades da leitura” (Azevedo & Balça, 2016, p. 1), que darão motivos à criança para aprender a ler e, conseqüentemente, continuar a ler depois de efetivar esta aprendizagem. De acordo com os autores supracitados, a capacidade de um leitor ler o mundo está relacionada com o exercício da cidadania, sendo determinante para a vida democrática. Adquirida a capacidade de ler e interpretar qualquer texto, o leitor começa a interrogar as suas práticas, a formular juízos de valor, a opinar e, finalmente, a decidir com consciência.

De um modo geral, a literatura representa ficcionalmente diversos mundos e familiariza os leitores com esses mundos. Atualmente, a literatura auxilia-nos na partilha de conhecimentos, valores e saberes que nos permitem pensar sobre o mundo que nos rodeia e interrogá-lo (Azevedo & Balça, 2016).

No contexto de ensino-aprendizagem, o uso de obras literárias está diretamente ligado com o domínio da Educação Literária, inserido no *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015a). Conforme nos afirmam Azevedo e Balça (2016), a Educação Literária tem como objetivo capacitar o leitor de conhecimentos relevantes sobre textos, géneros, estilos e autores, com o intuito de o tornar um membro ativo e participante na comunidade. Os autores ainda acrescentam que a Educação Literária desenvolve no leitor saberes literários, culturais e sociais, que auxiliam na compreensão intertextual.

Ao longo da ação pedagógica do docente, quando este apresenta textos literários de distintos géneros, e textos do património oral português e estrangeiro, o mesmo está a diversificar a panóplia de leituras proposta aos alunos, a proporcionar uma maior interação discursiva e a enriquecer a sua comunicação. Consoante nos dizem Azevedo e Balça (2016), a leitura de textos literários permite que os alunos desenvolvam competências que lhes permitem

“ler o mundo de forma sofisticada e abrangente” (p. 3). Neste sentido, estes textos são, também, fontes de ligações interculturais que dão a conhecer outras realidades e fazem refletir criticamente sobre o que nos rodeia.

Para garantir que as escolas assumem um currículo mínimo comum de obras literárias de referência foi realizada uma seleção de obras e textos literários de leitura anual, válida a nível nacional. É de salientar que o número de obras a trabalhar na vertente da Educação ao longo dos três ciclos foi reduzido, visando tornar o programa o mais exequível possível. Assim, no que diz respeito ao 1.º CEB, foram definidos sete títulos por ano de escolaridade. Como forma de complemento destas leituras e de promoção da leitura autónoma, surgiu o Plano Nacional de Leitura (PNL), que garante a conservação das preferências pessoais do aluno, sob a orientação do docente ou do bibliotecário (Buescu et al., 2015a).

Este domínio oferece maior consistência e sentido ao ensino da Língua Portuguesa, na medida em que há o reforço da associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Além disso, o aluno, ao ouvir ler e ler textos de literatura infantil atinge o objetivo primordial de compreensão de textos, sendo ele um estímulo à apreciação estética (Buescu et al., 2015a).

De acordo com Martins e Mendes (2012), os bons leitores são aqueles que tiveram um contacto ativo com livros infantis de qualidade durante a infância. Deste modo, torna-se essencial permitir o contacto frequente com livros infantis desde tenra idade. Além disso, as mesmas autoras afirmam que “o contacto precoce e frequente da criança com os livros de qualidade, em particular com a Literatura Infantil, alarga a capacidade imaginativa da criança e favorece a interiorização progressiva dos textos e das convenções literárias” (p. 639-640).

Azevedo e Balça (2016) ainda enaltecem a importância da família na Educação Literária, uma vez que é no seio familiar que as crianças se formam enquanto pessoas e leitoras. Com efeito, quando as famílias têm prática de leitura de histórias num ambiente afetivo, surgem hábitos de leitura que auxiliam na expansão do vocabulário dos leitores e ouvintes. Além disso, a seleção dos textos literários deve valorizar aqueles que promovam a transmissão de valores como o respeito, a inclusão, a tolerância, entre outros, pois é com estes conhecimentos que as crianças se tornarão adultos que interrogam as suas práticas e pretendem transformar o mundo num lugar mais propenso à vida em sociedade.

## 2.4 | Síntese do Capítulo II.

A comunicação entre os humanos é realizada através da linguagem. No ingresso ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, a aprendizagem da leitura e da escrita desempenham competências que devem ser adquiridas pelos alunos.

De acordo com Sim-Sim (2001), a capacidade de ler está diretamente relacionada com a integração social dos alunos e facilita a perceção da informação disponibilizada em suporte escrito. Por sua vez, Beard (2010) afirma que a literacia promove diversos benefícios subjacentes à compreensão do mundo, do crescimento pessoal e da imaginação.

Apesar de a aprendizagem da leitura e da escrita também serem condicionadas pelas vivências das crianças em contexto extraescolar, é função do professor o ensino destas competências. Para tal, é fundamental que o docente possua os conhecimentos e as capacidades que garantam a aquisição das mesmas, enquanto emprega estratégias e metodologias facilitadoras do processo.

A área do conhecimento diretamente relacionada com estas competências, inserida no *Programa e Metas Curriculares de Português*, é a Educação Literária, que transmite saberes literários, sociais e culturais. Na perspetiva de Azevedo e Balça (2016), através da leitura de textos literários, os alunos compreendem outras realidades e refletem sobre o que os rodeia. Concomitantemente, as crianças que têm contacto com a Literatura Infantil em contexto familiar possuem uma maior capacidade imaginativa e um vocabulário mais vasto.

## Capítulo III | A Intencionalidade Educativa subjacente à Prática do Docente

*“A ação profissional do/a educador/a [e do/a professor/a] caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação”*

(Silva et al. 2016, p. 5)

Toda a prática pedagógica do docente apresenta, inevitavelmente, uma intencionalidade educativa que a rege. Esta ação implica uma reflexão assente num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – que enquadra as decisões tomadas sobre a prática educativa (Silva et al. 2016). Neste sentido, ao longo deste capítulo será enaltecida a importância da planificação na intervenção pedagógica, assim como o ato de avaliar as competências dos alunos. De seguida, será feita uma referência à promoção da aprendizagem por parte dos alunos, aludindo à aprendizagem significativa, à aprendizagem cooperativa e ao construcionismo.

### **3.1 | A importância da planificação na intervenção pedagógica.**

De acordo com Neres (2014), a planificação emerge como uma base do processo de tomada de decisões por parte do docente, demonstrando-se essencial na conversão das diferentes intenções do mesmo em ações concretas.

Primeiramente, o ato de planificar surge quando o professor pretende dar início a um novo conteúdo ou a uma nova atividade. Neste momento, é esboçado um esquema que sintetiza as várias decisões tomadas e são enumerados vários aspetos relacionados com o mesmo, nomeadamente: quais as metas estabelecidas e quais as estratégias a realizar para as cumprir; que materiais são necessários; e possíveis soluções para dificuldades que surjam no decorrer de todo o processo (Neres, 2014).

Martins (2014) defende que as crianças, enquanto atores principais das suas aprendizagens, devem ser valorizadas e envolvidas ao longo do planeamento, da sua operacionalização e conseqüente avaliação. Por sua vez, Silva e Lopes (2015) indicam que as decisões tomadas pelo docente no decorrer da construção da planificação influenciam, de forma direta, as aprendizagens dos alunos. Por este motivo, o professor deve ter a capacidade de

planear de forma adequada às necessidades dos discentes, tendo por base uma noção de flexibilidade.

Com a finalidade de que a planificação obtenha os resultados estipulados, Neres (2014) acrescenta que é fulcral o envolvimento de toda a comunidade escolar, de modo a que esse plano seja adequado à realidade em que será executado e que haja uma contribuição de todos para esse fim. Além disso, deve ser conhecida a realidade em que a escola está inserida e as características da sua comunidade educativa. É desta forma que são detetadas dificuldades e obstáculos que poderão influenciar a planificação, e reconhecidas competências e oportunidades para a execução das atividades.

Em relação aos objetivos explícitos na planificação, Lopes e Silva (2010) referem-nos que estes exprimem as finalidades que os alunos devem atingir no processo de ensino-aprendizagem. Os mesmos permitem que o professor e os alunos tenham consciência dos resultados a alcançar, sendo uma ferramenta imprescindível na avaliação das aprendizagens. Além de nos indicar qual o nível de aprofundamento dos conteúdos, os objetivos permitem uma adequação destes ao desenvolvimento cognitivo e faixa etária dos alunos.

Consequentemente, a definição de objetivos, quer gerais, quer específicos, permite que o docente obtenha um *feedback* dos mesmos e das aprendizagens realizadas pelos alunos. Desta forma, os alunos têm a hipótese de fazer uma autoavaliação e monitorizar o seu desempenho. É de salientar que os objetivos devem ser alvo de uma posterior reflexão e readaptados se necessário. A reflexão, por sua vez, deve ocorrer diariamente, permitindo ao professor explorar as atividades planificadas e interpretar a sua prática pedagógica (Lopes & Silva, 2010).

### **3.2 | Avaliar as competências dos alunos.**

Por vezes a palavra “avaliação” surge com diversos significados, que diferem de acordo com os contextos e as perspetivas. No Artigo 23.º do DL n.º 17/2016, de 4 de abril, é possível averiguar que “A avaliação constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (p. 1124). O mesmo DL anuncia que a avaliação tem como objetivo primordial melhorar o ensino e a aprendizagem através de um processo ininterrupto de intervenção pedagógica. Tendo em conta a polissemia do termo em questão, Lopes e Silva (2012) atribuíram-lhe significados como: “verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar; etc.” (p. 1).

Existem diversas modalidades de avaliação dos conhecimentos e capacidades dos alunos, nomeadamente a avaliação diagnóstica<sup>2</sup>, a avaliação formativa<sup>3</sup> e a avaliação sumativa<sup>4</sup>. Qualquer que seja a modalidade utilizada, todas têm o objetivo de: “a) Informar e sustentar intervenções pedagógicas, reajustando estratégias que conduzam à melhoria da qualidade das aprendizagens, com vista à promoção do sucesso escolar; b) Aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo; c) Certificar aprendizagens” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1124).

Dada a existência das modalidades de avaliação acima mencionadas, surge a necessidade de clarificar a diferença entre “avaliar” e “classificar”. A primeira auxilia na regulação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que verifica se os alunos estão a conseguir atingir as metas e as aprendizagens essenciais estabelecidas para o seu nível de ensino. Por outro lado, o ato de “classificar” alberga uma intensão seletiva, atribuindo aos alunos uma posição numérica dentro de uma escala, procurando apenas confirmar os saberes adquiridos. Se, no decorrer do processo educativo, a avaliação for tida como um método de confirmação das aprendizagens e classificação dos alunos, esta será utilizada para instituir categorias entre os alunos. Nesta perspetiva, o professor solidifica as diferenças entre os discentes, ao invés de adaptar o ensino às possibilidades de todos os indivíduos (Lopes & Silva, 2012).

De acordo com os pressupostos do PAFC, aludidos no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, e por Cosme (2018), a avaliação não deve ter como finalidade a seleção académica dos alunos, pelo que se torna necessário estabelecer novos critérios e instrumentos de avaliação. Neste sentido, é importante valorizar as implicações pedagógicas subjacentes ao ato de avaliar.

Apesar de não podermos negar que existem algumas tensões relacionadas com o processo de avaliação, como é exemplo o peso dos exames em alguns momentos da escolaridade, Cosme (2018) defende que é necessário definir instrumentos e critérios de

---

<sup>2</sup> A *avaliação diagnóstica* é realizada no início do ano letivo, ou quando o docente achar necessário. Tem como objetivo “fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, p. 3481).

<sup>3</sup> A *avaliação formativa* caracteriza-se por ser contínua e sistemática. Nesta são utilizados diversos instrumentos de recolha de informação que permitem à comunidade escolar obter dados sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, de modo a ajustar as estratégias e os processos utilizados (DL n.º 139/2012, de 5 de julho)

<sup>4</sup> Na *avaliação sumativa* ocorre a formulação de “um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (DL n.º 139/2012, de 5 de julho, p. 3481). Este tipo de avaliação inclui a vertente de avaliação sumativa interna e a vertente de avaliação sumativa externa, de acordo com o responsável pela mesma.

avaliação congruentes com o objetivo de promover o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, assim como as aprendizagens significativas.

Uma vez que é pretendido que os alunos desenvolvam competências, de acordo com as suas capacidades, os seus conhecimentos e as suas atitudes, é fundamental alargar o conjunto de instrumentos de avaliação a utilizar. A utilização dos testes como instrumento avaliativo permite-nos recolher informações sobre o aproveitamento dos alunos. Contudo, devido às suas características, somente permite avaliar a capacidade de reproduzir informações e procedimentos ou a capacidade de memorização. É por este motivo urgente produzir e empregar os testes de modo a que sejam instrumentos de avaliação fiáveis e válidos (Cosme, 2018).

De facto, a utilização de testes como um meio de avaliação dos alunos não contraria os pressupostos pedagógicos, concetuais e curriculares que sustentam o DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Porém, as exigências do mesmo implicam que este instrumento de avaliação deixe de ser hegemónico e que se dê maior relevância a outros conjuntos de competências e áreas do conhecimento previstas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017).

### **3.3 | Promoção da aprendizagem dos alunos.**

Do que ficou dito acerca da importância da planificação da ação do docente e do ato de avaliar as competências dos alunos, importa agora referir ao modo como a aprendizagem dos alunos é promovida. Neste sentido será feita referência à Aprendizagem Significativa (AS), à Aprendizagem Cooperativa (AC) e ao construcionismo.

#### ***3.3.1 | Aprendizagem significativa.***

O psicólogo David Ausubel, em conjunto com Novak e Hanesian (1980), afirmam que a aprendizagem pode ser distinta em duas vertentes. A primeira diz respeito à aprendizagem mecânica, em que a aquisição dos conhecimentos ocorre de forma arbitrária na estrutura cognitiva do aluno. Isto quer dizer que, neste tipo de aprendizagem, não são tidos em conta os conhecimentos prévios do aluno, que são indispensáveis à tarefa de tornar o conhecimento significativo. Ao invés, é enaltecida a memorização dos conhecimentos, e não uma aquisição efetiva dos mesmos.

Por outro lado, com o princípio de que a aprendizagem é um processo pelo qual o aluno relaciona a nova informação a adquirir com os seus conhecimentos prévios, surgiu a *Teoria da*

*Aprendizagem Significativa de Ausubel*, nos anos 60 e 70 do século XX. Esta teoria nasceu da necessidade de o psicólogo explicar e dar a conhecer as características da aprendizagem e compreender as suas condições.

De acordo com Ausubel (2003), é fulcral que o docente verifique os conhecimentos prévios dos alunos junto dos quais se pretende promover novas aprendizagens. Esta importância deve-se ao facto de os conhecimentos prévios serem promotores de uma AS sobre determinado assunto. Neste sentido, a AS sucede quando o aluno adquire novas informações, raciocina sobre as mesmas e relaciona-as com os conhecimentos que já detém (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980). Por outras palavras, esta teoria defende que a nova informação adquirida se relaciona, de forma não arbitrária, com os conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, como é exemplo um símbolo, uma imagem, ou uma proposição, independentemente da aprendizagem se realizar por receção ou por descoberta. Por sua vez, Gouveia e Fraga (2017) referem que a motivação é um aspeto importante para que o aluno tenha predisposição para aprender e para que a aprendizagem seja significativa. Nesta perspetiva, ele tem de “compreender o significado do apreendido para poder relacionar o conteúdo com os conhecimentos prévios, com a experiência e outros temas, até atingir o grau de compreensão aceitável” (p. 532).

Apesar de compreendermos o que foi abordado anteriormente, podem surgir dúvidas sobre a origem dos conhecimentos prévios. É neste contexto que surge a aprendizagem mecânica, ou por memorização, inicialmente referida. Ausubel (2003) defende que a aprendizagem significativa e por memorização não são dicotómicas, pelo que uma aprendizagem por memorização pode se transformar em significativa, quando os indivíduos estabelecem conexões entre o que foi memorizado e o que já existia na sua estrutura cognitiva. Apesar de esta aprendizagem se poder efetivar, é essencial ter a noção de que a mesma é vulnerável, pois a aprendizagem por memorização pode ser confundida com conceitos idênticos ou até mesmo esquecida.

Sob este ponto de vista, Ausubel (2003) reforça que a aprendizagem é significativa quando o aprendiz consegue relacionar aquilo que já sabe com a informação que acabou de receber. Além disso, salienta que em todos os momentos de aprendizagem é fulcral ter em consideração a linguagem utilizada, uma vez que a mesma é um facilitador da AS. Esta relevância existe, pois, o manuseio de preposições e conceitos, através dos atributos figurativos das palavras, apura a perceção verbal na AS, clarificando os significados.

Importa ainda referir que Ausubel et al. (1980) defendem que o processo da AS é sustentado por algumas premissas que nos indicam que: é fundamental a existência de conhecimentos prévios; o aluno deve apresentar predisposição para aprender; e a aprendizagem é mais significativa quando os conteúdos a absorver estão relacionados com problemas de interesse próprio.

### **3.3.2 / *Aprendizagem cooperativa.***

Tendo por base que “A cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 3), Johnson, Johnson e Holubec, citados por Lopes e Silva (2010), indicam que a AC é uma estratégia de ensino que consiste na criação de pequenos grupos estruturados que trabalham em conjunto de forma a maximizar a aprendizagem de todos os seus membros.

A aprendizagem é um processo individual. Contudo é influenciada por fatores externos como, por exemplo, as interações interpessoais e em grupo. Nestas últimas, os alunos têm maior capacidade para a realização das diferentes tarefas e aprender com os seus erros. Por outro lado, os diálogos estabelecidos entre os membros dos grupos podem ajudar os alunos a atingir os objetivos de aprendizagem instituídos pelo docente, uma vez que auxiliam na modificação e reorganização das estruturas de conhecimento individuais (Lopes & Silva, 2010).

Posto o que foi mencionado, podemos constatar que a AC consiste num trabalho em grupo estruturado de modo a que os alunos interajam, troquem impressões com os seus colegas e sejam avaliados individualmente pelo trabalho realizado. Na mesma linha de pensamento, os grupos de trabalho que apresentam diferenças a nível das competências utilizam várias atividades de aprendizagem com vista a melhorar a compreensão de um tema.

Com o intuito que a aprendizagem seja cooperativa, é essencial a existência de elementos básicos como: a interdependência positiva<sup>5</sup>; a responsabilidade individual e de

---

<sup>5</sup> A *interdependência positiva* cria situações em que os alunos trabalham em conjunto com a finalidade de maximizar a aprendizagem de todos. Ocorre a partilha de recursos e os alunos apoiam-se mutuamente. Os alunos compreendem que o trabalho de cada um é favorecido com o trabalho de todos (Lopes & Silva, 2010).

grupo<sup>6</sup>; a interação estimuladora<sup>7</sup>; as competências sociais<sup>8</sup>; e o progresso de grupo ou avaliação do grupo<sup>9</sup>.

Em relação a este tipo de aprendizagem, Lopes e Silva (2010) indicam que:

A estrutura de aprendizagem cooperativa, ao valorizar a utilização de métodos e actividades que potenciam a cooperação entre os alunos diferentes, facilita a atenção à diversidade dos alunos, incluindo os com NEE. Esta valorização da diversidade na formação dos grupos de aprendizagem cooperativa (...) e as características básicas que caracterizam o trabalho de grupo cooperativo proporcionam um clima de respeito pelas diferenças e permitem assegurar todas as condições para a promoção da auto-estima e da motivação – imprescindíveis para se poder aprender (pp. 145-146).

Desta afirmação podemos concluir que a AC, além de consistir numa estratégia de trabalho em que os alunos aprendem uns com os outros através da troca de conhecimentos, é impulsionadora da tomada de consciência da diversidade dos alunos e da aceitação das suas diferenças. Neste contexto, são consideradas todas as características dos alunos, em especial dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que vêm as suas dificuldades serem respeitadas.

Conforme nos afirmam Lopes e Silva (2009), a nível pessoal, quando os alunos estão inseridos em ambientes escolares onde é utilizada a estratégia de AC, estes ficam familiarizados com situações de trabalho em grupo. Esta realidade prepará-los-á para seu futuro ambiente de trabalho, uma vez que cada vez mais se exige que as pessoas tenham a capacidade de trabalhar em grupo.

---

<sup>6</sup> A *responsabilidade individual e de grupo* afirma que o grupo, no seu conjunto, tem de assumir a responsabilidade por atingir as suas metas, sendo que cada elemento do mesmo é responsável por realizar a sua parte (Lopes & Silva, 2010).

<sup>7</sup> A *interação estimuladora* deve ser realizada face a face, uma vez que permite que os alunos trabalhem em conjunto e possibilitem o sucesso de todos. De modo a que a interação obtenha melhores resultados, os grupos devem ter poucos elementos (Lopes & Silva, 2010).

<sup>8</sup> A presença de *competências sociais* nos elementos do grupo permite que os alunos tenham a capacidade de “liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados” (Lopes & Silva, 2010, p. 143).

<sup>9</sup> O *progresso de grupo ou avaliação do grupo* deve ser realizada de modo a que os alunos avaliem o modo como estão a trabalhar, enquanto arranjam estratégias para melhorar a eficácia do grupo. Os alunos devem ter a capacidade de resolver os problemas que possam surgir, tomar decisões, modificar ocasiões, entre outros (Lopes & Silva, 2010).

### 3.3.3 / *Construcionismo.*

Com o passar dos anos e com a evolução tecnológica, surgiram novas tecnologias que foram, posteriormente, introduzidas na educação. No caso dos computadores, esta inserção ocorreu no início do século XX com a construção de uma máquina de correção de testes de escolha múltipla, seguida da máquina de ensinar (Costa, 2010).

Na década de 80, deu-se início à introdução de computadores nas escolas de países desenvolvidos, com o intuito de os utilizar como um instrumento de reforço da ação educativa. É neste contexto que se despontam os pensamentos de Seymour Papert, que afirmam que “os computadores podiam e deviam ser utilizados como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios de realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas idéias (...) e não apenas como uma forma de apoio à instrução automatizada” (Costa, 2010, p. 2). Nesta época, surgiram novas tendências para a utilização do computador. Na primeira, designada de instrucionismo, o computador era utilizado para a transmissão dos conteúdos, enquanto que na segunda, no construcionismo, o computador constituía uma ferramenta de construção de conhecimento.

Papert, citado por Fino e Sousa (2003) e Sousa e Fino (2008), considerava que as salas de aula não eram adequadas para a aquisição de alguns domínios do conhecimento, nem conseguiam responder à necessidade das sociedades. Neste ponto de vista, o Papert defendeu que era necessário criar uma ferramenta que pudesse ser utilizada pelos alunos de modo a potencializar as suas aprendizagens e os fazer aprender além do currículo.

O termo construcionismo surgiu por meio da crítica de Papert ao paradigma instrucionista, quando demonstrou que o aluno poderia utilizar o computador como uma ferramenta de construção do próprio conhecimento, através da utilização da linguagem Logo. É de salientar que esta linguagem não é apenas uma ferramenta informática ou uma linguagem de programação, mas um projeto pedagógico de utilização de computadores na educação (Sousa & Fino, 2008).

As propostas de Papert inspiram-se nos pensamentos de Piaget sobre a psicologia genética, que afirma que o desenvolvimento cognitivo está relacionado com a construção e reconstrução de estruturas mentais e a ação do individuo desenvolve progressivamente a sua inteligência (Costa, 2010).

De acordo com o construcionismo, o processo pelo qual o aluno constrói o conhecimento supõe que o mesmo, além de executar as tarefas, compreenda o que tem de realizar, o que ressalta, novamente, a influência de Piaget.

Para Papert, é essencial que os alunos estejam inseridos em ambientes de aprendizagem proporcionadores de oportunidades de interação entre os mesmos e o que os rodeia. Nesta perspectiva, os alunos têm de ser agentes na aquisição das aprendizagens, uma vez que a aprendizagem ocorre quando há a construção consciente e ativa de um “produto público, que tenha relação com o contexto social onde eles estejam inseridos e que, essencialmente, possuam interesse pessoal em concretizar” (Costa, 2010, p. 9). Assim, o discente deixa de ter uma postura passiva e passa a ser o promotor da ação (Costa, 2010).

### **3.4 | Síntese do Capítulo III.**

A prática pedagógica do docente ocorre de acordo com uma intencionalidade educativa que a suporta. Por esse motivo, ao longo do Capítulo III foi analisada a importância da planificação e da avaliação na ação do docente.

O ato de planificar a prática pedagógica ocorre quando o professor esquematiza as suas decisões relacionadas com as metas a atingir, as estratégias para as alcançar e os materiais que necessitará e antecipa dificuldades que possam surgir ao longo do processo. Uma vez que a planificação influencia diretamente as aprendizagens dos alunos, os mesmos devem participar ativamente no planeamento, na operacionalização e na sua avaliação.

No que diz respeito à avaliação, esta “constitui um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens desenvolvidas” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, p. 1124). Apesar de existirem diversas modalidades de avaliação, é importante ressaltar que todas devem informar o docente sobre a sua intervenção pedagógica e promover, se necessário, o reajuste das estratégias utilizadas, com intenção de promover o sucesso escolar.

A homologação do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, trouxe novos pressupostos relacionados com a avaliação das competências dos alunos, ditando que a mesma não deve selecionar academicamente os discentes. Neste sentido, torna-se fulcral delinear novos instrumentos e critérios de avaliação, que não descuram a utilização de exames, mas pretendem que não sejam dominantes.

De modo a promover a aprendizagem dos alunos, existem várias estratégias que devem ser do conhecimento do docente. Considerando as práticas pedagógicas realizadas em contexto de estágio foram referenciadas: a Aprendizagem Significativa, a Aprendizagem Cooperativa e o Construcionismo.

De acordo com a *Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel*, a Aprendizagem Significativa ocorre quando a informação a ser aprendida pelo indivíduo se relaciona com conceitos preexistentes na sua estrutura cognitiva, ou seja, com os seus conhecimentos prévios.

Segundo Lopes e Silva (2010), na Aprendizagem Cooperativa os alunos trabalham em pequenos grupos heterogêneos com base na ajuda entre os membros e avaliam o processo de trabalho com o intuito de alcançar os objetivos em comum. Além disso, na Aprendizagem Cooperativa todos os elementos do grupo são responsáveis não só pela sua aprendizagem como pelo auxílio aos seus colegas de trabalho. Em cooperação com o professor, os alunos melhoram o rendimento escolar, enquanto desenvolvem competências sociais que os prepararão para situações futuras.

Finalmente, de acordo com Papert e os pressupostos do Construcionismo, através do uso de um ambiente virtual e do computador como estratégias educativas e fontes de aprendizagem, reflexão e comunicação, é possível que o aluno tenha sucesso no processo de aquisição de conhecimentos, utilizando as novas tecnologias da educação.

## Capítulo IV | A Ação do Docente com Fundamento na Investigação-Ação

*Para realizar um projeto de investigação ação é necessário efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação.*

(Máximo-Esteves, 2008)

No âmbito da educação, a Investigação-Ação (I-A) surge como uma estratégia fulcral para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva por parte do docente em relação à sua prática pedagógica diária. Neste capítulo serão enunciadas características da I-A, perspetivada como uma metodologia de investigação qualitativa, assim como os momentos fulcrais de observação, análise e reflexão segundo determinadas fases. De seguida serão aludidas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados e os métodos como são analisados.

### **4.1 | Metodologia de Investigação-Ação.**

A investigação, segundo Sousa (2005), é caracterizada como uma ação de descoberta por algo que não é do nosso conhecimento. O mesmo autor afirma que a investigação é uma prática que nos permite encontrar uma característica que nos inquieta e, ao mesmo tempo, arranjar uma forma de esclarecer dúvidas e respostas para as questões formuladas. De acordo com Sanches (2005), a investigação é fundamental, uma vez que visa alargar o nosso conhecimento geral, e ampliada, pois tenta produzir resultados que possam ser utilizados para tomar decisões práticas ou melhorá-las. Para Latorre (2003), numa lógica do docente como investigador, esta metodologia é capaz de tornar a prática mais habilitada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa consiste numa técnica de recolha de dados descritivos, que são posteriormente estudados de forma cuidadosa.

Todo o processo a ser desenvolvido na investigação qualitativa é importante. Nesta perspetiva, não nos devemos focar apenas no resultado final, mas no procedimento de descrever ações, interações e discursos dos sujeitos (Tuckman, 2005).

Na I-A, considerando-a como metodologia de pesquisa ativa, o investigador tem de reconhecer e analisar a sua prática, de forma sistemática e aprofundada, de modo a refletir sobre a mesma (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa Ferreira & Vieira, 2009; Matos 2006). Seguindo

o mesmo pensamento, Bento (2011) afirma que a I-A é um “processo reflexivo que caracteriza a investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p.57), o que permite ao investigador observar a prática e fazer as mudanças necessárias (Matos, 2006).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a I-A é um processo ativo onde a reflexão sistemática sobre a prática pedagógica está sempre presente. Esta reflexão tem como finalidade melhorar essa mesma prática. Seguindo o mesmo pensamento, Pires (2010) refere que a I-A deve ter como base uma intencionalidade educativa e científica para maximizar os seus efeitos.

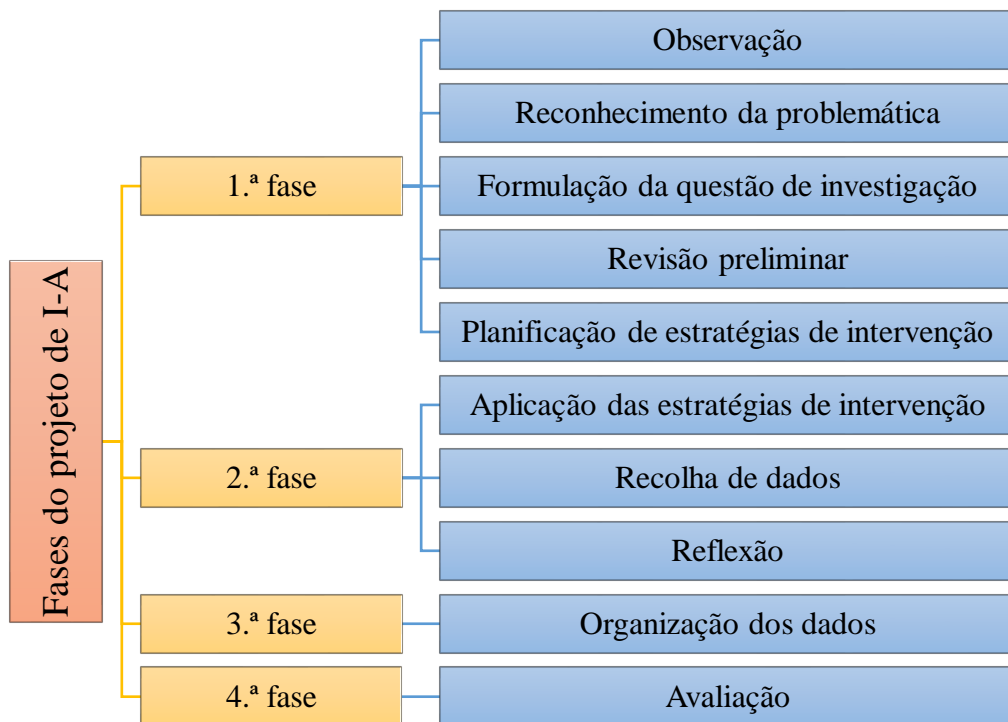
Na educação, o essencial, neste tipo de investigação, é o docente explorar, de forma reflexiva, a sua práxis. Esta ação contribui não só para solucionar as problemáticas encontradas, como também para planificar e inserir mudanças na prática investigada (Coutinho, 2011), promovendo “um processo de construção de novas realidades sobre o ensino” (Sanches, 2005, p.130). A mudança ocorre devido ao questionamento do docente em relação aos contextos, aos ambientes de aprendizagem e à sua prática, o que permite que reflita sobre a realidade e procure fundamentos para as estratégias de aprendizagens a desenvolver (Sanches, 2005).

A I-A destaca-se por ser cíclica e envolver uma espiral de ciclos, onde as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que, por sua vez, dão origem a um novo ciclo. Os autores Coutinho et al. (2009) consideram esta investigação como auto avaliativa pois os problemas são avaliados regularmente, de forma a compreender as suas modificações e a sua evolução, isto numa perspetiva de aquisição de novos conhecimentos e adaptação.

#### **4.2 | Fases da Investigação-Ação.**

Na construção de um projeto de I-A é essencial organizar o trabalho segundo determinadas fases. As fases do projeto estão divididas em 4, sendo que a primeira engloba a observação, o reconhecimento da problemática, a formulação da questão de investigação, a revisão preliminar para o estudo e a planificação de estratégias de intervenção. A segunda fase inclui a aplicação das estratégias de intervenção, a recolha de dados e a reflexão. A terceira fase diz respeito à organização dos dados recolhidos. No final, ocorre a avaliação do projeto, na 4.<sup>a</sup> fase (Figura 3).

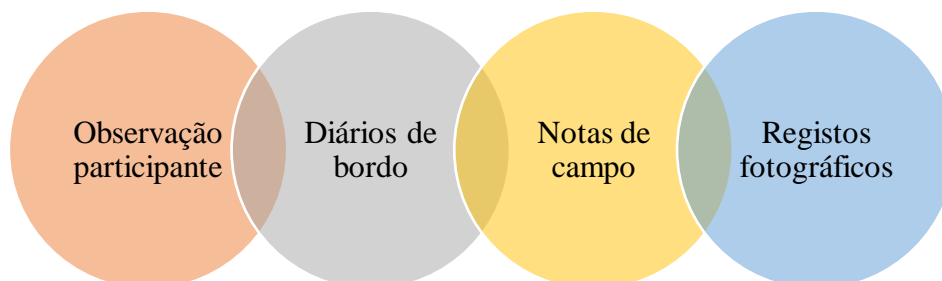
Figura 3. Fases do projeto de I-A



#### 4.3 | Técnicas e instrumentos de recolha de dados.

No decorrer do processo de investigação, nomeadamente de I-A, há a necessidade de fazer um levantamento de dados que auxilie, tanto na identificação da problemática do contexto educativo, como na formulação de respostas adequadas à sua resolução. Nesta perspetiva, de acordo com Coutinho (2011), torna-se necessário ponderar diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados (Figura 4) que serão, posteriormente, analisados.

Figura 4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados



### **4.3.1 / Observação participante.**

Quando procuramos uma definição para o verbo *observar*, rapidamente encontramos definições como “1. Olhar atentamente para.; 2. Ver; examinar”<sup>10</sup>.

Enquanto técnica de investigação qualitativa, a observação participante é a observação direta da situação a ser estudada, implicando a participação do investigador no decorrer do processo. Nesta técnica de recolha de dados, o investigador estuda o ambiente e os recursos materiais e humanos. Posteriormente, expõe, em detalhe, os acontecimentos observados (Graue & Walsh, 2003).

De acordo com Stake (2009), a observação conduz o investigador a uma maior compreensão do caso, o que implica que na observação qualitativa o investigador mantenha um bom registo dos acontecimentos e o realize quando a observação efetuada ainda é recente.

Para Sousa (2005), na observação participante, o investigador é um dos membros do grupo, que vivencia o mesmo que os observados. É através da observação participante que o docente adquire informações sobre as crianças e o contexto. De acordo com Fino (2008), na observação participante, o investigador interage socialmente com os sujeitos e apreende conhecimentos através desta interação e partilha de experiências com as pessoas.

Nas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ciclo de mestrado, foi dada prioridade à observação participante nas primeiras semanas de estágio, em momentos próprios para a mesma. Nestes contextos, envolvi-me no quotidiano das crianças e dos alunos e observei os acontecimentos a partir da sua ótica. Foi a partir desta perspetiva que interagi com o público alvo, compreendi os ambientes a serem estudados e as realidades a eles associadas.

### **4.3.2 / Diários de bordo.**

Os diários de bordo são documentos onde o investigador regista as suas observações, reflexões e hipóteses para os casos observados. Estes tornam-se uma base para a reflexão crítica com o intuito de melhorar a prática pedagógica (Zabalza, 1994). Sendo este recurso metodológico representativo do lado mais pessoal do investigador, Máximo-Esteves (2008) indica que é um dos mais recomendados pelas suas potencialidades descritivas, interpretativas e reflexivas. Com este registo, o professor-investigador consegue analisar e avaliar a prática, construindo a sua ação de forma a melhorar a sua prática educativa.

---

<sup>10</sup> Definição de “observar” no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa em março de 2019.

Ao longo dos estágios desenvolvidos, os diários de bordo desempenharam a função de registo das observações realizadas, assim como de algumas reflexões sobre as mesmas. Estes registos permitiram a identificação de problemáticas subjacentes ao grupo e às turmas onde o estágio foi desenvolvido. Neste sentido, constituíram uma base para a planificação de estratégias com vista à promoção de novas aprendizagens e à solução das questões orientadoras da investigação identificadas.

#### **4.3.3 / *Notas de campo.***

As notas de campo consistem no registo de dados de observação por parte do professor. Enquanto instrumento metodológico de recolha de dados, as notas de campo devem conter descrições pormenorizadas do contexto observado, das interações entre as pessoas e as suas ações. É de salientar que a linguagem utilizada pelos intervenientes deve ser respeitada no processo de registo (Máximo-Esteves, 2008).

De acordo com Máximo-Esteves (2008), as notas de campo têm como principal objetivo o registo de tudo o que ocorre em determinado local, tendo em conta determinado grupo em estudo. Neste sentido, podem ser incluídos sentimentos, interrogações, impressões e ideias que possam surgir ao longo da observação. Este registo facilitará a futura análise reflexiva por parte do investigador uma vez que o ajudará a compreender o que aconteceu.

As notas de campo registadas ao longo da prática pedagógica desempenharam um papel importante na redação e fundamentação dos diários de bordo redigidos. Apesar de terem sido elaboradas de forma informal e, muitas vezes, no documento impresso da planificação a ser seguida em determinado momento, as notas de campo registadas foram fundamentais para a posterior identificação de inferências nos diários de bordo.

#### **4.3.3 / *Registos fotográficos.***

Máximo-Esteves (2008) impulsiona a pertinência da utilização da fotografia como instrumento de recolha de dados, uma vez que possibilita ao investigador analisar e reanalisar os registos realizados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os registos fotográficos simplificam a recolha de informação factual, servindo para recordar e estudar detalhes de situações que foram registadas, tanto em foto como em vídeo. É de realçar que a análise de fotografias e vídeos permite refletir sobre situações que podiam ser descuradas caso não houvesse esse registo.

Máximo-Esteves (2008) acrescenta que as fotografias devem ser datadas e identificadas para facilitar o acesso ao investigador e, assim, evitar perdas de tempo e de informações.

Ao longo dos estágios foram realizados registos fotográficos ao contexto em estudo, assim como dos indivíduos. Os registos tiveram como maior enfoque as interações entre as crianças e os trabalhos realizados pelas mesmas.

#### **4.4 | Análise de dados.**

Recolhidos os dados, torna-se necessário analisá-los. É importante interpretar os dados e perceber se os mesmos se adequam à questão formulada. Ao mesmo tempo, temos de verificar se as técnicas e instrumentos utilizados são convenientes e se foram corretamente utilizados.

A partir da reflexão gradual, é pertinente realizar uma triangulação dos dados, pois esta permite cruzar vários pontos de vista, consoante a sua origem. Resultado da triangulação, o investigador torna a sua investigação mais sustentada e rigorosa. Importa referir que, por vezes, surgem convergências entre os dados recolhidos ao longo da investigação. Consequentemente, ocorrerão correspondências entre as conclusões alcançadas (Sousa, 2005).

A interpretação dos dados, segundo Máximo-Esteves (2008), é um processo complexo em que são dados significados aos dados recolhidos. É através da mesma que o investigador compreende gradualmente “configurações que vão emergindo em torno das questões de partida (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Ao mesmo tempo, esta interpretação não pode ser generalizada pois é representativa do contexto estudado num certo período de tempo. Brazão (2007) salienta que o investigador, durante a análise dos dados, deve manter uma certa distanciação, de forma a que as suas emoções não influenciem a sua interpretação.

Os pensamentos de Freire (2009) permitem-nos concluir que é preciso pensar criticamente sobre os nossos atos de forma a melhorar a nossa prática. Esta reflexão permite ao docente identificar problemáticas que, após serem observadas, conduzem à construção de estratégias de ação a serem implementadas. Caso o docente cometa alguma falha, o mesmo deve refletir sobre a mesma, de forma a melhorar a prática. Do mesmo modo, deve ter a consciência de que aprender é um processo contínuo, tanto para o docente, como para o discente.

#### **4.5 | Síntese do Capítulo IV.**

Ao longo do capítulo IV foram delineados os pressupostos da Investigação-Ação enquanto metodologia de investigação qualitativa.

A Investigação-Ação surge, na educação, como uma metodologia de reflexão e de procura de solução para problemáticas que possam surgir ao longo da prática pedagógica. Ou seja, na Investigação-Ação, o docente questiona a sua ação, os ambientes de aprendizagem e a sua relação com o contexto em que está inserido de modo a refletir e fundamentar as estratégias a desenvolver (Coutinho, 2011; Sanches, 2005).

Na construção de um projeto de Investigação-Ação, o investigador deve organizar o seu trabalho em 4 fases que englobam a observação, o reconhecimento da problemática, a formulação da questão de investigação, a revisão preliminar, a planificação de estratégias de intervenção e respetiva aplicação, a recolha de dados, a reflexão, a organização dos dados e a avaliação.

No que diz respeito à recolha dos dados necessários à investigação, e considerando as técnicas e instrumentos utilizados ao longo das práticas pedagógicas, foram enunciados a observação participante, os diários de bordo, as notas de campo e os registos fotográficos.

A análise dos dados permite-nos perceber se os mesmos são adequados à questão de investigação formulada. Esta análise pode ser realizada através da triangulação dos dados que torna a investigação rigorosa. É de salientar que as conclusões retiradas não podem ser generalizadas, uma vez que são representativas de um determinado contexto estudado.



# Parte II

---

## Estágio Pedagógico



## Capítulo V | Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

*“Todo o sistema educativo tem de aprender com a educação pré-escolar. Este é o nível educativo em que o currículo se desenvolve com a articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens (...)”*

João Costa, Secretário de Estado da Educação, citado por Silva et al. (2016)

A Intervenção de Prática Pedagógica I (PPI) desenvolvida no contexto de EPE ocorreu na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar (EB1/PE) da Achada, na Sala dos Cristais. Ao longo deste capítulo será realizada uma caracterização do meio envolvente da escola onde foi desenvolvida a componente de estágio, com uma duração mínima de 120 horas. Num segundo momento, será identificada a equipa pedagógica da Sala dos Cristais, assim como será caracterizado o espaço onde o estágio foi desenvolvido e o grupo alvo. De seguida será apresentada a questão problema que deu origem a um projeto de I-A, assim como as estratégias realizadas para a sua concretização. Finalmente, serão anunciadas outras atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

### 5.1 | Contextualização do meio educativo

De modo a dar a conhecer o meio educativo da EB1/PE da Achada, foi realizada uma pesquisa no Projeto Educativo de Escola (PEE) da referida escola (Projeto Educativo - EB1/PE da Achada, 2016-2020) e no Endereço Eletrónico da Câmara Municipal do Funchal, nomeadamente no separador referente à Junta de Freguesia de São Roque<sup>11</sup>. A caracterização da equipa pedagógica e da sala dos Cristais baseou-se em conversas informais com a equipa pedagógica e na observação direta dos espaços.

#### 5.1.1 | Meio envolvente – freguesia de São Roque.

A EB1/PE da Achada está inserida numa zona urbana da Freguesia de São Roque, contudo, caracteriza-se por abarcar alunos oriundos de outras freguesias e concelhos.

---

<sup>11</sup> Para aceder a este separador, entrar no link: <http://www.cm-funchal.pt/pt/juntas-de-freguesiapt/junta-de-freguesia-de-s%C3%A3o-roque.html>.

A freguesia de São Roque está delimitada por outras freguesias como: Santo António, São Pedro, Imaculado Coração de Maria e Monte. Além disso, abrange sítios como: Achada, Muro da Coelha, Conceição, Fundoa, Igreja Velha, Calhau, Igreja Nova, Alegria, Bugiaria, Lombo Segundo, Lombo de São João e Santana.

São Roque caracteriza-se por possuir um rico património e apresentar um grande desenvolvimento socioeconómico e cultural. A nível de infraestruturas, a referida freguesia do Funchal apresenta, entre outros, os organismos e instituições apresentados na tabela 2.

Tabela 2. Infraestruturas da Freguesia de São Roque

<b>Organismos e instituições da Freguesia de São Roque</b>	
<b>Serviços Autárquicos</b>	Um centro cívico onde funciona a Junta de Freguesia e a Casa do Povo.
<b>Serviços de Saúde</b>	Um centro de saúde; Uma farmácia; Um centro de reabilitação; Uma clínica.
<b>Solidariedade Social</b>	Dois centros de convívio; Dois centros de dia e um lar de idosos, que promovem várias atividades sociais, culturais, recreativas e desportivas.
<b>Serviços de Educação</b>	Escolas de 1.º Ciclo com Pré-Escolar; Escolas de 2.º Ciclo; Escolas de 3.º Ciclo; Instituições de Educação Especial.

Fonte: Adaptado de Projeto Educativo - EB1/PE da Achada 2016-2020.

Em termos culturais, existem quatro grupos musicais e três associações de cultura. Exemplos destas instituições são: a Biblioteca e Arquivo Municipal; o Recreio Musical; a Tuna de Bandolins; a Azinhaga Ciclismo e a Associação Recreativa do Galeão.

Relativamente ao comércio e serviços, o meio dispõe de um mercado, mais especificamente o Mercado da Penteadá, e de um centro de Lojas de Comércio e Restauração, na zona da Penteadá.

### 5.1.2 / Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada.

Inaugurada a 21 de setembro de 2009 pelo Excelentíssimo Senhor Presidente do Governo Regional, a EB1/PE da Achada está localizada na Estrada Dr. João Abel de Freitas, n.º 128 – São Roque.

A sua proximidade com o centro da cidade do Funchal permite que a escola tenha fácil acesso a diversos recursos tais como organismos públicos, de solidariedade social, desportivos e recreativos, entre outros.

Apresenta diversas parcerias tais como as apresentadas tabela 3:

Tabela 3. Parcerias da EB1/PE da Achada

<b>Parcerias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação de Pais</li> <li>• Secretaria Regional de Educação</li> <li>• Direção Regional de Educação</li> <li>• Delegação Escolar do Funchal</li> <li>• CREE Funchal</li> <li>• Câmara Municipal do Funchal</li> <li>• Junta de Freguesia de São Roque</li> <li>• Polícia de Segurança Pública</li> <li>• Centro de Saúde do Bom Jesus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro de Saúde de São Roque</li> <li>• Centro de Saúde de Santo António</li> <li>• Empresa de Transportes Públicos "Horários do Funchal"</li> <li>• Cine -Teatro de Santo António</li> <li>• Ludoteca do Parque de Santa Catarina e da Penteada</li> <li>• Biblioteca Municipal do Funchal</li> <li>• Clube Desportivo de São Roque</li> <li>• Clube Naval do Funchal</li> <li>• Outras...</li> </ul>
------------------	---	---

Fonte: Projeto Educativo - EB1/PE da Achada (2016-2020)

De acordo com o seu PEE (EB1/PE da Achada, 2016-2020), a instituição visa ser uma escola pública de excelência, orientada para propiciar a todas as crianças a alegria de crescer em harmonia e de aprender naturalmente através de estratégias adequadas às suas necessidades. Por sua vez, a sua missão é contribuir para a melhoria contínua da qualidade das aprendizagens, gerando uma identidade harmoniosa que promova o sucesso escolar numa perspetiva inclusiva, permitindo aos alunos serem críticos, responsáveis, tolerantes e autónomos.

A nível de recursos humanos, a escola conta com os seguintes profissionais (Tabela 4):

Tabela 4. Recursos humanos da EB1/PE da Achada

<b>Recursos Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docentes de Educação de Infância</li> <li>• Docentes do 1º Ciclo</li> <li>• Docentes Especializadas</li> <li>• ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas Superiores</li> <li>• Coordenadora administrativa</li> <li>• Assistentes operacionais</li> <li>• Assistentes técnicas</li> <li>• Ajudantes de Ação Educativa do pré-escolar</li> <li>• Psicóloga</li> <li>• ...</li> </ul>
-------------------------	--	--

Fonte: Projeto Educativo - EB1/PE da Achada (2016-2020)

A maioria dos alunos que frequenta esta escola é oriunda de famílias estruturadas, de nível socioeconómico médio. No entanto, existem alguns casos que apresentam problemas

graves, cujas famílias são acompanhadas pelos serviços competentes (Segurança Social, Comissão de Proteção de Menores e Tribunal de Menores).

No que diz respeito às áreas de residência, na sua maioria, os alunos são oriundos de freguesias do concelho do Funchal, havendo alunos que residem nos concelhos de Santa Cruz, Câmara de Lobos, Ribeira Brava e Ponta do Sol. Os alunos que não residem no Funchal estão colocados na escola pela proximidade ao emprego dos pais.

Para concluir, o PEE desta escola tem como tema "Crescer em Harmonia", sendo com base nesta filosofia que a escola redige a sua missão educativa.

### ***5.1.3 / Equipa pedagógica da Sala dos Cristais.***

A equipa pedagógica da Sala dos Cristais é constituída por duas educadoras e três assistentes operacionais. O estágio foi realizado sob a coordenação da Educadora Cooperante (EC) Carmo A., que partilha o trabalho do grupo com a sua colega. Uma vez que este grupo tem o apoio de duas educadoras, o horário de trabalho de ambas é rotativo. Deste modo, o estágio foi realizado tanto no turno da manhã, como no da tarde, de acordo com o horário da EC.

Uma vez que o trabalho das duas educadoras é repartido, ocorria uma transmissão das informações mais importantes do dia após o almoço, enquanto as crianças estavam a descansar. Neste momento eram partilhadas informações sobre as crianças e recados que fossem necessários entregar aos pais (por exemplo, quando alguma criança tinha se magoado ou não tinha comido bem).

As assistentes operacionais desempenhavam diversas funções como: auxiliar as crianças e as educadoras, sempre que necessário; supervisionar as crianças no decorrer das refeições e no recreio; auxiliar na higiene; e manter a sala limpa e arrumada.

Entre as educadoras e a restante equipa pedagógica verificou-se uma boa comunicação e cooperação, sendo que todos os elementos se entrelaçam. Deste modo, é possível afirmar que o ambiente é positivo, o que contribui para o equilíbrio social e emocional das crianças.

### ***5.1.4 / Sala dos Cristais – organização do espaço e do tempo.***

A Sala dos Cristais fica situada no piso 0, localizando-se no fundo do corredor das salas da EPE. Este espaço foi organizado com a cooperação de toda a equipa pedagógica e pensado de forma a que fosse promovida a autonomia das crianças e a proporcionar-lhes oportunidades de estimulação e de desenvolvimento.

A nível da organização, a Sala dos Cristais encontra-se dividida em diversos espaços fundamentais, que serão abaixo enunciados:

#### 5.1.4.1 / Zona de lazer e brincadeira.

A zona de lazer e brincadeira é composta por tapetes, almofadas e diversos brinquedos ao dispor das crianças, entre outros materiais educativos. Neste local, as crianças interagem entre si e com todos os recursos humanos. Existem ainda prateleiras onde se encontram diversos brinquedos tais como jogos, legos, bonecas, entre outros. O facto de esta prateleira ser baixa permite um acesso seguro das crianças a todos os objetos. Os jogos que estão na prateleira superior são de difícil acesso para as crianças mais baixas pelo que, normalmente, pedem ajuda ao adulto para os entregar (Figura 5).

Figura 5. Zona de lazer e brincadeira da Sala dos Cristais



#### 5.1.4.2 / Biblioteca.

Ao lado da zona do tapete, encontra-se a biblioteca, onde as crianças podem pegar nos livros e manuseá-los livremente nas almofadas (Figura 6). Neste local, as crianças costumam pegar em livros e explorar as suas imagens. Em algumas oportunidades, estes livros são explorados com o auxílio da EI ou de uma das auxiliares de ação educativa.

Figura 6. Biblioteca da Sala dos Cristais



#### 5.1.4.3 | Zona do “Faz de conta” e da garagem.

A sala possui também uma zona do “Faz de Conta”, onde existe uma miniatura de uma cozinha, um balcão, uma mesa, um armário, uma cama com vários peluches e um cesto com roupas. Ao lado deste local está a área da garagem onde há um tapete e os carros estão arrumados dentro de umas caixas (Figura 7). Estas zonas são exploradas pelas crianças nos momentos de brincadeira livre, ou quando terminam a tarefa a desenvolver. É de salientar que a EC dá total liberdade para as crianças brincarem, incentivando-as a partilhar os materiais.

Figura 7. Zona do "Faz de conta" e garagem da Sala dos Cristais



Dentro do armário lateral, existe uma pia onde as crianças fazem a higiene, quando realizam atividades de educação artística. Ao lado da pia, estão as tintas da sala.

#### 5.1.4.4 | Zona de jogos de mesa e de trabalho.

A zona de Puzzles e de trabalho dispõe dois armários onde estão expostos alguns jogos que as crianças podem utilizar, bem como folhas brancas, cores e caixas de arquivo onde as crianças anexam os seus trabalhos (Figura 8). Para a utilização destes materiais, as crianças tiram o que necessitam, deslocam-se até uma das mesas e realizam a atividade. No final, voltam a colocar os objetos nas prateleiras ou arrumam os desenhos na sua caixa. É de salientar que as caixas de arquivo estão identificadas com a fotografia e o nome de cada criança, de modo a facilitar o arrumo autónomo dos trabalhos realizados.

Figura 8. Zona de jogos de mesa e de trabalhos



#### 5.1.4.5 / Zona de descanso.

A zona de descanso é apenas organizada no momento em que as crianças vão descansar, após o almoço (Figura 9). Esta zona é composta por colchões que são colocados no chão da sala na hora da sesta e retirados quando todas as crianças acordam. Estes colchões estão guardados dentro de armários no interior da sala.

Figura 9. Zona de descanso



A decoração da Sala dos Cristais é simples e agradável. É composta por um placar ao fundo da sala onde são colocados os trabalhos manuais das crianças. O placar com informações para os pais acerca das várias atividades realizadas na instituição está na entrada, na porta. No quadro atrás do tapete, existe um placar com os aniversários das crianças.

Também é possível expor trabalhos das crianças nas portas dos armários onde são guardados vários materiais de expressão plástica e as camas.

Este espaço é muito funcional e em todas as zonas anteriormente referidas é possível a visualização global de todas as crianças.

Todas as zonas em que a sala está dividida são apropriadas e estão organizadas de forma a corresponder às necessidades das crianças. Cumprem também um papel fundamental na rotina diária, na medida em que estão adaptadas para cada momento desta rotina.

No que toca às rotinas (Tabela 5), estas devem ser respeitadas de modo a que crianças desenvolvam a noção de tempo. O tempo está organizado de forma a que as crianças tenham atividades orientadas, mas que também tenham tempo de brincadeiras livres. Além disso, a EC defende que as crianças devem ter o máximo de tempo para brincar no exterior, o que faz com que este momento da rotina seja fundamental.

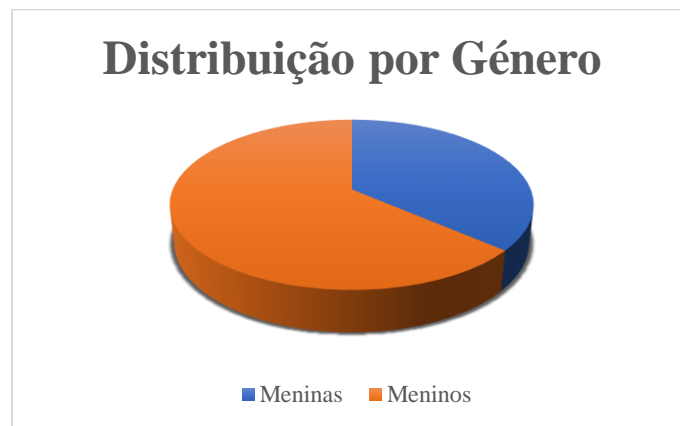
Tabela 5. Rotina diária da Sala dos Cristais.

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

### 5.1.5 / Caracterização do grupo de crianças.

O grupo da Sala dos Cristais é composto por 22 crianças, sendo 8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino (Gráfico 1). As crianças têm idades compreendidas entre os três (até 31 de dezembro de 2017) e os quatro anos. É de salientar que durante o período de estágio existiam três crianças com dois anos que, entretanto, comemoraram o seu aniversário.

Gráfico 1. Distribuição das crianças da Sala dos Cristais por género

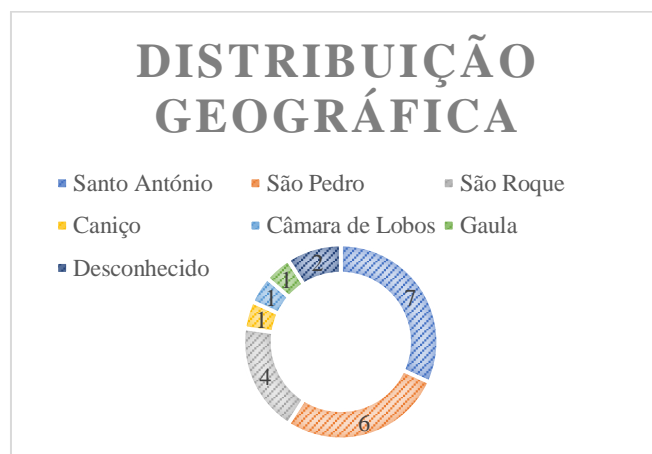


Dada a faixa etária das crianças da Sala dos Cristais, todas elas ingressaram na pré-escolar, no ano letivo decorrente. Dentro do grupo, apenas 7 crianças frequentavam um estabelecimento de ensino pela primeira vez.

A nível do desenvolvimento físico e cognitivo, não se verifica nenhum caso de criança com NEE.

No gráfico 2 é possível verificar a distribuição geográfica das crianças da Sala dos Cristais. Importa referir que aquando da finalização do estágio não tive informações da proveniência de duas crianças, visto que fizeram a adaptação no final da intervenção.

Gráfico 2. Distribuição Geográfica das crianças da Sala dos Cristais

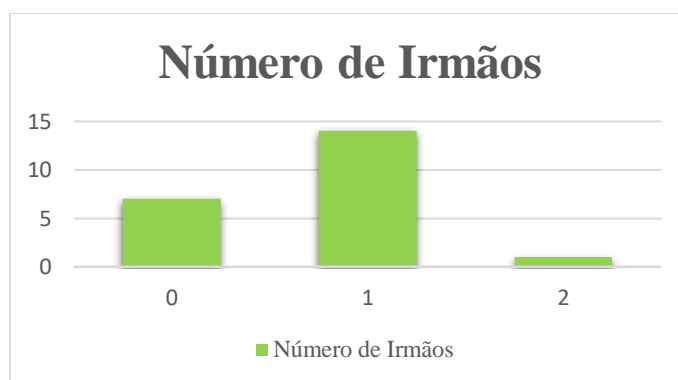


No que diz respeito à sua nacionalidade, 21 das crianças tem nacionalidade portuguesa e 1 criança é venezuelana (Gráfico 3). Em relação ao número de irmãos (Gráfico 4), 14 crianças têm um(a) irmão(ã), 1 tem dois irmãos(ãs) e as restantes são filhos(as) únicos(as).

Gráfico 3. Nacionalidade das crianças da Sala dos Cristais



Gráfico 4. Número de irmãos das crianças da Sala dos Cristais



De um modo geral, considero que as crianças estão bem desenvolvidas. Contudo, reconheço que existe um caso em particular que demonstra alguma dificuldade acrescida na comunicação. Com o decorrer do estágio, e fruto da estimulação de toda a equipa pedagógica, em conjunto com a família, foi notória alguma evolução nesta criança.

Inicialmente, algumas crianças eram um pouco tímidas em relação à minha presença, mas, com o decorrer da minha intervenção e resultado da interação com as mesmas, elas revelaram-se ativas e participativas, demonstrando amizade e carinho.

Numa fase inicial do estágio, havia uma criança no grupo um pouco mais agitada, que destabilizava um pouco o trabalho pedagógico a desenvolver e o grupo. Por motivos que me são alheios, a criança mudou de escola. Apesar de este caso, em particular, ter saído do grupo, continuei a sentir alguma agitação por parte de algumas crianças nos momentos de reunião do grande grupo.

Nas reuniões do grande grupo, nomeadamente na leitura e reconto de histórias, a maioria das crianças queria participar nos diálogos. Por vezes, como a vontade de participar era muito grande, tive dificuldade em controlar o grupo e desenvolver as atividades dentro do

tempo estabelecido. No que toca à realização tarefas nas mesas, as crianças da Sala dos Cristais demonstram grande entusiasmo em as executar.

Devido à diferença de idades, a EC fomenta um ambiente de entreajuda entre as crianças, na medida em que as crianças mais velhas ajudam as mais novas. Optei por seguir o seu exemplo, por considerar que é uma prática que ajuda a desenvolver a cidadania. Por outro lado, apesar de as crianças cooperarem entre si, surgiram situações de conflitos nos momentos de partilha de materiais e brinquedos.

Nos momentos de brincadeira livre, as crianças tinham liberdade para escolher a sua área de interesse. Notei que a área da casinha, na zona do “Faz de conta”, era a mais procurada pelas crianças, maioritariamente pelas meninas, no turno da manhã. Já os rapazes optavam pela área da garagem e jogos do tapete. Em relação aos jogos de mesa, como puzzles e jogos da memória, eram solicitados por todas as crianças. Quando chegava ao momento de prosseguir com a rotina para lanchar ou dar início a alguma atividade, todas as crianças cooperavam na arrumação da sala e aguardavam, posteriormente, no tapete.

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

A prática desenvolvida na PPI, no grupo da Sala dos Cristais, teve como metodologia de trabalho o projeto de I-A. Para tal, e fruto de momentos de observação e reflexão, surgiu uma questão problema para a qual desenvolvi estratégias de intervenção ao longo da referida prática.

### ***5.2.1 | Enquadramento e identificação do problema.***

Durante a observação participante realizada na primeira semana de estágio, notei que as crianças tinham muita vontade de comunicar no decorrer dos diálogos em grande grupo. Quando dei início à minha intervenção pedagógica reparei que, por vezes, as crianças aproveitavam os momentos de diálogo para expor as suas ideias e comunicar com os colegas.

Inicialmente, julguei que este comportamento se devesse ao facto de eu ser uma pessoa recente no grupo, mas depressa compreendi que esta atitude por parte das crianças dificultava a comunicação adulto-criança uma vez que as crianças não prestavam atenção ao que os adultos diziam. Com o decorrer da intervenção, apercebi-me que as crianças tinham dificuldades em cumprir algumas regras de convivência da sala como levantar o braço, aguardar a sua vez para falar e respeitar a vez do outro falar.

Uma vez que algumas das crianças frequentam um estabelecimento de ensino pela primeira vez, é normal que, numa fase inicial, ainda não tenham interiorizado as regras estabelecidas na sala. Assim, como o projeto de I-A consiste num mecanismo de reflexão da prática, com o intuito de a melhorar, identifiquei o défice no cumprimento de regras como a problemática do projeto, não como um problema em si, mas como uma área importante a desenvolver no trabalho pedagógico realizado na EPE, nomeadamente na área da Formação Pessoal e Social, a Convivência Democrática e Cidadania (Silva et al., 2016).

### ***5.2.2 / Questão orientadora de investigação.***

Na construção de uma questão de investigação é fundamental que esta seja adequada à problemática encontrada. Desta forma, a questão deve permitir que nos foquemos nos tópicos de forma a tomar decisões, tendo em conta o caminho a percorrer (Máximo-Esteves, 2008).

Na educação, há um foco na melhoria de condições por parte dos investigadores. Nesta perspetiva, existem dificuldades de devem ser suprimidas e questões que devem ser respondidas (Bento, 2011). Tendo isto em conta, com a construção deste projeto de I-A surgiu a questão:

*“Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática, no grupo da Sala dos Cristais?”*

### ***5.2.3 / Estratégias de intervenção.***

De forma a dar resposta à problemática encontrada e à questão de investigação formulada, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa que fomentasse as próximas escolhas a serem realizadas. Nesta perspetiva, foram tidas em conta as OCEPE (Silva et al., 2016).

Após a análise do referido documento, foi eleita a área de conteúdo da Formação Pessoal e Social, mais especificamente a componente da Convivência Democrática e Cidadania como tentativa de resposta à questão formulada. Esta componente alberga vários aspetos do quotidiano, assim como forma uma base para a aprendizagem da socialização e da vivência democrática nas crianças. As aprendizagens indicadas são:

Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social; Respeitar a diversidade e solidarizar-se com os outros; Desenvolver uma atitude crítica e interventiva relativamente ao que se passa no mundo

que a rodeia; Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, reconhecendo a necessidade da sua preservação. (Silva et al., 2016, p.40).

Dada a transversalidade da Formação Pessoal e Social na EPE, uma vez que está presente em toda a ação pedagógica, foram planeadas várias estratégias com o intuito de:

- Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões;
- Promover atitudes de partilha e responsabilidade social;
- Fomentar o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros;
- Desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que a rodeia;
- Conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu.

#### *5.2.3.1 / Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões.*

O objetivo “Desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões” está presente em todas as propostas desenvolvidas na sala, uma vez que as crianças são sempre estimuladas a desenvolver o respeito pelo outro, e pelas suas opiniões. Neste sentido, deixo aqui o registo de algumas atividades em que é possível a verificação e a ênfase destas competências.

Na atividade designada “Caixa surpresa dos frutos do outono”<sup>12</sup> (Figura 10), as crianças tiveram de colocar a mão numa caixa e retirar um fruto que estava lá dentro. De seguida, a criança dizia o nome do mesmo e falava sobre as suas características. Nesta, e em todas as atividades promovidas, as crianças foram estimuladas a acompanhar o diálogo, assim como ajudar os colegas, se necessário. No final, após o almoço, todas as crianças tiveram oportunidade de provar os frutos.

---

<sup>12</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 4 - Planificação Estágio de 23 a 25 outubro de 2017.

Figura 10. Atividade “Caixa surpresa dos frutos do outono”



Através desta atividade, as crianças tiveram de ouvir os colegas, enquanto aguardavam pela sua vez para participar. Além disso, quando provaram os frutos, aperceberam-se de que nem todos gostavam das mesmas coisas.

Outros momentos propícios ao desenvolvimento do respeito pelo outro, e pelas suas opiniões são os diálogos em grande grupo, que podem surgir das mais variadas formas, como por exemplo uma conversa sobre uma história.

Uma das histórias exploradas foi *Atchuuu! - O Guia Completo das Boas Maneiras* de Mij Kelly<sup>13</sup>. Este livro relata a história de uma menina que espirrou sem colocar a mão à frente da boca e, por esse motivo, a vaca da quinta decidiu ensinar-lhe as boas maneiras. É de salientar que enquanto abordei a obra evidenciei que em vez da mão, devemos colocar o braço à frente da boca, de modo a reduzir o risco de contágio. A partir deste conto, estabeleceu-se um diálogo profícuo com as crianças acerca de algumas regras de convivência social e democrática. Uma vez que a obra aborda diferentes atitudes que os animais têm uns com os outros e o modo como eles comunicam, foi também uma oportunidade de consciencializar as crianças para o poder das nossas palavras, e modo como as mesmas podem, ou não, magoar os outros.

#### 5.2.3.2 | *Promover atitudes de partilha e responsabilidade social.*

Para promover atitudes de partilha e responsabilidade social, foram realizadas algumas atividades de sensibilização por algumas tradições, assim como pelos valores.

Na semana do Pão por Deus<sup>14</sup>, as crianças tiveram oportunidade de assistir a uma peça de fantoches representativa dos frutos do Pão por Deus, apresentada por mim, em conjunto

<sup>13</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 7 - Planificação Estágio de 13 a 15 novembro de 2017.

<sup>14</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 5 - Planificação Estágio de 30 a 31 outubro de 2017.

com duas colegas de estágio. Após assistirem à peça, promoveu-se a troca de frutos porta a porta, como manda a tradição (Figura 11). Os frutos oferecidos pelos pais foram distribuídos pelas diferentes salas de pré-escolar e todos receberam as frutas típicas da época colocando-as no seu saquinho do Pão por Deus. Quando acabaram de receber os frutos, foi a sua vez de oferecer aos colegas. Com esta atividade, as crianças puderam vivenciar a tradição da partilha dos frutos, assim como tiveram a responsabilidade de criar um ambiente de sala propício ao bom acolhimento dos colegas.

Figura 11. Pão por Deus



#### 5.2.3.3 | *Fomentar o respeito pela diversidade e solidariedade para com os outros.*

Na abordagem à temática dos valores e da vida em cidadania comecei por ler a história “O nosso amigo Alfredo”<sup>15</sup>, presente no livro *Milly e Molly: Contos com valores para conhecer, respeitar e brincar* de Gill Pittar, que retrata a chegada de um menino refugiado a uma nova escola. Inicialmente ele era diferente dos meninos da sua sala pois era muito calado e raramente sorria ou falava dos seus sentimentos ou da sua família. Em contrapartida, tinha sempre uma palavra amiga para quem precisasse. Por ser bom aluno, no final do ano foi premiado como o melhor aluno da turma. Todos ficaram muito contentes e aconteceu algo que os amigos nunca tinham visto: o Alfredo sorriu e ficou sem palavras. Apesar de o Alfredo ter algumas diferenças apresentadas na história, como usar sempre os mesmos calções e andar descalço, ele era amigo de todos e todos gostavam dele.

<sup>15</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 7 - Planificação Estágio de 13 a 15 novembro de 2017.

Nesta perspetiva, pedi que as crianças refletissem e dissessem algo em que eram diferentes dos outros meninos. Após todos indicarem uma diferença, aperceberam-se que todos eram amigos, apesar das suas diferenças. Deste modo, é possível verificar que esta leitura teve como objetivo fomentar o respeito pela diversidade para com os outros.

*5.2.3.4 | Desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que a rodeia e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu.*

Em relação aos objetivos: desenvolver uma atitude crítica em relação ao que se passa no mundo que a rodeia e conhecer e valorizar manifestações do património natural e cultural, no espaço nacional e europeu, verifiquei a existência de uma transversalidade tão grande que se torna difícil dissociá-los.

De forma a demonstrar às crianças que as tradições que nós cumprimos podem não ser iguais em todo o lado, preparei uma apresentação<sup>16</sup>, quase em formato de história, sobre o natal na Europa<sup>17</sup>. Após falar um pouco das nossas tradições de natal, e a forma como algumas surgiram, as crianças tiveram oportunidade de verificar como são as tradições natalícias em países como a Espanha, a Alemanha, o Reino Unido e a Noruega. Do diálogo gerado no final da história, surgiu a construção de um cartaz (Figura 12) onde as crianças expuseram as tradições dos países referidos, assim como as tradições de Portugal.

---

<sup>16</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 10 - Planificação Estágio de 04 a 06 dezembro de 2017.

<sup>17</sup> História presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 40 - Apresentação – Natal na Europa.

Figura 12. Cartaz: "Natal na Europa"



Para a construção do cartaz, as crianças organizaram as imagens de acordo com a história ouvida e legendaram cada uma delas. A minha intervenção cingiu-se à audição das opiniões das crianças e redação das mesmas. No final, o cartaz foi exposto na Sala dos Cristais.

#### **5.2.4 / Fases do projeto.**

A tabela abaixo apresentada representa as fases desenvolvidas no decorrer deste projeto de I-A. As tarefas estão divididas ao longo dos meses e diferenciadas por cores, que podem ser identificadas de acordo com a legenda. É de salientar que a tabela 6 não apresenta a 4.<sup>a</sup> fase – Avaliação, pois o tempo em que decorreu o estágio não foi o suficiente para retirar avaliações conclusivas.

Tabela 6. Fases do Projeto de I-A, vertente de EPE

			Outubro				Novembro				Dezembro				Janeiro		
Semanas			2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	1	2	
Fases do Projeto	1. <sup>a</sup> Fase	Observação e orientação do problema															
	2. <sup>a</sup> Fase	Intervenção e reflexão															
	3. <sup>a</sup> fase	Análise															

Legenda	
	Observação
	Reconhecimento da problemática
	Formulação da questão de I-A
	Revisão preliminar para este estudo
	Planificação de estratégias de intervenção
	Aplicação das estratégias de intervenção
	Recolha de dados
	Reflexão
	Organização de dados

### 5.3 | Intervenção pedagógica com o grupo da Sala dos Cristais.

Além das estratégias desenvolvidas com o intuito de responder à questão problema, foram realizadas outras atividades, igualmente promotoras de aprendizagens e desenvolvimento geral das crianças.

#### 5.3.1 | Outras atividades realizadas na Sala dos Cristais.

De entre as várias atividades realizadas, foram seleccionadas as seguintes:

### 5.3.1.1 / Um lanche saudável.

A atividade “Um lanche saudável” ocorreu ao longo da primeira semana de intervenção, nos dias 16, 17 e 18 de outubro de 2017<sup>18</sup>.

No dia 16 de outubro de 2017 comemorou-se o Dia Mundial da Alimentação, pelo que a referida semana de estágio se destinou à abordagem desse tema.

De modo a motivar as crianças para o tema em questão, foram realizados diálogos em grande grupo sobre os hábitos de alimentação saudáveis e não saudáveis. Posteriormente, foi lida a obra *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle, de forma expressiva. Fruto da exploração da história, as crianças desenvolveram uma atividade do domínio da Educação artística, subdomínio das artes visuais (Figura 13). Neste mesmo dia, foi exposta uma tabela<sup>19</sup> no quadro de recados aos pais a promover uma recolha de frutas e legumes para a confeção de sumos naturais no dia seguinte, nomeadamente maçãs, peras e cenouras. A escola também participou na atividade, disponibilizando laranjas. Em conversa com os pais, estes demonstraram-se recetivos à de atividade, disponibilizando-se para levar várias peças de fruta.

Figura 13. Exploração da história: *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle



No dia 17 de outubro de 2017, o estágio foi realizado no turno da tarde, pelo que as frutas e os legumes foram recolhidos pela outra educadora da sala, que depois me entregou.

Após o tempo de repouso, na reunião em grande grupo, surgiu um diálogo sobre os alimentos trazidos. Nesse momento as crianças partilharam as suas preferências em relação a estes alimentos e outras frutas que gostam de consumir. De seguida, perguntei o que poderíamos fazer com as frutas, além de as comer. Originou-se alguma confusão, mas, de entre as respostas dadas, uma das crianças respondeu que podíamos fazer um sumo. Aproveitei esta

<sup>18</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 2 - Planificação Estágio de 16 a 18 outubro de 2017.

<sup>19</sup> Recado aos pais presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 41 - Tabela de pedido de frutas.

intervenção para questionar aos meninos se já tinham provado sumos de fruta naturais, ao que a maioria respondeu que os pais faziam sumo de laranja.

No momento seguinte, apresentei às crianças os aparelhos que iríamos utilizar para preparar os nossos sumos, assim como o procedimento que iríamos realizar.

Em primeiro lugar, e com o auxílio das assistentes operacionais, as crianças cortaram as maçãs e as peras em pedaços pequenos, com recurso a facas de pontas redondas e sempre com supervisão. Uma vez que as cenouras são mais duras e, por conseguinte, mais difíceis de cortar, essa tarefa foi desempenhada por um adulto. Este momento gerou um pouco de confusão na sala pois todas as crianças queriam participar ao mesmo tempo, apesar de estarem agrupadas aos pares.

Conforme os pares acabavam de cortar as frutas, eram chamadas duas crianças à mesa onde estavam a máquina de sumos e o espremedor de laranjas. À vez, as crianças colocaram as frutas cortadas na máquina de sumos e depois experimentaram o espremedor de laranjas (Figura 14).

Figura 14. Confeção de sumos naturais



Apesar de não ser um objetivo primordial da atividade, foi possível observar as crianças a treinar a sua motricidade fina, tanto no corte da fruta, como na colocação da mesma no interior da máquina:

“Enquanto as crianças estavam a colocar a fruta nas máquinas, alguns dos seus colegas mostravam curiosidade e levantavam-se do seu lugar para observar o colega. Para deitar a fruta na máquina, foi notória a delicadeza com que os meninos pegavam na fruta para a transportar até à máquina.”

**Diário de bordo, dia 17 de outubro de 2017**

Concluída a confeção dos sumos, todos tiveram oportunidade de os provar. Para tal, foi organizado o lanche da tarde no interior da sala, como é possível verificar na figura 15. Cada criança recebeu uma taça de cereais e um copo com sumo. Primeiramente degustaram o sumo de maçã e pera e de seguida provaram o de cenoura e laranja. No final misturámos os dois sumos, dando origem a um “sumo tropical”. As crianças que demonstraram interesse também o provaram.

Figura 15. Lanche na Sala dos Cristais



De um modo geral, a atividade foi bem conseguida e as crianças demonstraram interesse e empenho na realização da mesma. Apesar de a sala ter ficado um pouco desarrumada, as crianças revelaram um sentido de responsabilidade e ajudaram na organização da mesma.

### 5.3.1.2 / O que acontece quando misturo as cores?

Este conjunto de atividades ocorreu nos dias 21 e 22 de novembro de 2017<sup>20</sup>, no âmbito da construção de um pôster para a Unidade Curricular de Contextos de Aprendizagem na Educação de Infância, em conjunto com uma colega da turma. É de salientar que as atividades desenvolvidas nos dois contextos foram semelhantes, não obstante foram utilizadas diferentes motivações.

No dia 21, dado que a próxima época festiva a ser comemorada era o natal, este assunto foi utilizado como motivação para dar início às atividades relacionadas com a mistura das cores.

A primeira atividade envolveu o conto da história *Pequeno Azul e Pequeno Amarelo*<sup>21</sup>, em suporte digital. Através da visualização das personagens da história, as crianças relacionaram o “abraço dos dois amigos” à mistura da cor azul e do amarelo, que dá origem à cor verde. No seguimento, apresentei os vários amigos do Pequeno Azul e do Pequeno Amarelo construídos com EVA e papel celofane (com várias cores). Com estes objetos, as crianças verificaram outras misturas de cores possíveis (Figura 16).

Figura 16. Exploração da mistura das cores



De acordo com as OCEPE, as crianças devem ter acesso a materiais com diferentes texturas para produzir atividades plásticas (Silva et al., 2016). Por este motivo, no dia 22 de novembro, promovi uma atividade de criação de um pega-monstro com uma cor escolhida pela criança. Para realizar esta atividade, levei os materiais necessários e pedi às crianças que me

<sup>20</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 8 - Planificação Estágio de 20 a 22 novembro de 2017.

<sup>21</sup> História presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 42 - História do Pequeno Azul e do Pequeno Amarelo.

ajudassem a medir e misturar os ingredientes. No final, exploraram livremente a massa (Figura 17).

Figura 17. Atividade - Pega monstro



No seguimento, com o livro *Mistura as cores*, de Hervé Tullet, as crianças realizaram várias experiências para descobrir as cores secundárias, consoante as tarefas transmitidas na história (Figura 18). Neste sentido, cada criança teve oportunidade de fazer uma tarefa, sendo que todas davam a sua opinião sobre o que iria acontecer em cada um dos casos.

Figura 18. Exploração do livro *Mistura as cores*, de Hervé Tullet



A descoberta cooperativa das ciências, guiadas e estimuladas pelo adulto, de forma intencional, é uma estratégia educacional fundamental para as crianças (Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro, & Pereira, 2009). Como consequência, as crianças são confrontadas com várias perspetivas da realidade, onde criam conhecimentos

através da observação direta (Hohmann & Weikart, 2009). Foi neste sentido que as atividades descritas anteriormente foram realizadas.

Para concluir, no final foi desenvolvida uma experiência em que as crianças observaram a explosão de vulcões coloridos feitos com bicarbonato de sódio, vinagre e corantes alimentares (Figura 19).

Figura 19. Experiência - Explosão de vulcões coloridos



#### 5.3.1.3 / Uma prenda de natal com sabores tradicionais.

A construção das prendas de natal da Sala dos Cristais decorreu ao longo de duas semanas, tendo-se iniciado no dia 28 de novembro de 2017<sup>22</sup> e terminado no dia 6 de dezembro de 2017<sup>23</sup>.

A primeira fase da atividade consistiu em decorar os frascos de vidro fornecidos pelos pais das crianças. Para tal, as crianças contornaram uma estrela colada no vidro com tinta acrílica amarela e uma esponja e cobriram com brilhantes dourados. Quando a tinta secou, marcaram os dedos livremente no espaço restante com a cor azul e cobriram de brilhantes azuis. Depois de seco, o autocolante foi retirado e obtivemos o produto que pode ser observado na figura 20.

<sup>22</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 9 - Planificação Estágio de 27 a 29 novembro de 2017.

<sup>23</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 10 - Planificação Estágio de 04 a 06 dezembro de 2017.

Figura 20. Pintura dos frascos da prenda de natal



A segunda fase da atividade destinou-se à confecção de doces de manteiga para colocar dentro dos frascos de vidro. Uma vez que, no grupo, uma das crianças é intolerante ao glúten foram realizadas duas massas de doces, uma com farinha normal e outra com farinha sem glúten.

Primeiramente, as crianças ajudaram a organizar a sala de modo a permitir a fácil circulação no interior da mesma a visualização da atividade por todos os colegas. Deste modo, juntámos duas mesas para colocar os utensílios, os materiais e os ingredientes necessários e colocámos as cadeiras junto aos armários.

De seguida, começámos a preparação da massa, colocando os ingredientes dentro dos recipientes, respeitando a ordem e a medida indicada na receita<sup>24</sup>. Todas as crianças participaram ativamente na pesagem dos ingredientes e mistura dos mesmos. No seguimento, todos estenderam a massa e fizeram as bolachas.

Para relembrar a tradição de fazer doces, levei uma máquina onde colocamos um pouco de massa e fazemos bolachas com diversas formas. Igualmente ao que fizeram anteriormente, todas as crianças tiveram oportunidade de manusear a máquina e fazer bolachas com uma forma escolhida pelo grande grupo (Figura 21).

<sup>24</sup> Receita presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 43 – Receita dos doces de manteiga.

Figura 21. Confeção de doces de manteiga



Após todas as crianças participarem na atividade, puderam explorar livremente as áreas de interesse, enquanto que a equipa pedagógica terminou de preencher os tabuleiros e os levar ao forno.

Terminado o almoço, antes do repouso, as crianças tiveram oportunidade de degustar os doces (Figura 22).

Figura 22. Degustação dos doces



Para finalizar a prenda de natal, as crianças preencheram, cada uma, o seu frasco com alguns doces e fechou-o. Com o auxílio dos adultos, foram colocadas uma mensagem de “Feliz Natal” e a receita dos doces (Figura 23).

Figura 23. Prenda de natal



#### 5.4 | Atividade com a Comunidade.

A atividade desenvolvida com a comunidade escolar decorreu desde o dia 4 de dezembro de 2017<sup>25</sup> até ao final do estágio, em cooperação com duas colegas que realizaram o estágio na mesma instituição. Neste Projeto englobámos todas as crianças e alunos da EB1/PE da Achada, nomeadamente as vertentes do Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, assim como os seus familiares. É de salientar que nos reunimos com a Diretora da escola a fim de obtermos informações úteis para a realização do Projeto com a Comunidade. Além disso, fizemos circular pelas turmas uma convocatória<sup>26</sup> para a assistência da peça.

A fase inicial do projeto consistiu numa revisão sobre a importância da Educação para a Cidadania e para os Valores, ou seja, uma educação que tem como objetivo desenvolver a formação de indivíduos autónomos, responsáveis e solidários (Silva et al., 2016).

Dada a proximidade do natal, surgiu uma oportunidade de recordar os valores a ele subjacentes. Deste modo, procurámos consciencializar toda a comunidade, dando primazia à abordagem de valores como a partilha e a solidariedade, que se iniciam com a família e que se estendem às restantes pessoas que nos rodeiam.

<sup>25</sup> Planificação presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 10 - Planificação Estágio de 04 a 06 dezembro de 2017.

<sup>26</sup> Convocatória presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 44 - Convocatória para assistir à peça.

Resumidamente, o projeto consistiu na dramatização de uma peça de teatro, criada por nós, intitulada de “Vamos tornar o Natal mais feliz”<sup>27</sup> (Figura 24). A peça retratou uma família cujas crianças não compreendiam o verdadeiro significado do Natal, importando-se apenas com as prendas que pretendiam receber. Neste sentido, a Mãe transmitiu às filhas que o mais importante no Natal é a presença de uma família feliz e valores como a partilha e a solidariedade. Reforçou-se ainda a mensagem de que a partilha enriquece não só quem recebe, mas também quem oferece. Desta forma, as crianças percebem que ao partilharmos aquilo que não precisamos, estamos a ajudar as pessoas a ter um dia mais feliz, e, como consequência, somos todos mais felizes.

Figura 24. Dramatização da peça – Vamos tornar o Natal mais feliz



Ao longo da dramatização intercalámos momentos musicais, de modo a envolver a participação das crianças. É de salientar que, terminada a dramatização, entregámos um peditório<sup>28</sup> a cada criança, que por sua vez tinham que o entregar aos familiares. Neste peditório solicitámos a colaboração das famílias para a entrega de bens materiais e alimentares, com o intuito de os mesmos serem entregues, por nós, na Instituição *Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família*.

Os vários donativos foram entregues pela comunidade escolar em caixas identificadas e decoradas pelas crianças das salas da EPE, que estavam situadas na entrada da escola (Figura

<sup>27</sup> Guião da peça presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 45 - Guião da peça – Vamos tornar o Natal mais feliz.

<sup>28</sup> Peditório presente em: Pasta 2 – Prática Pedagógica I; Apêndices 3 – Materiais auxiliares; Apêndice 46 - Peditório do projeto com a comunidade escolar.

25). Em momentos oportunos foram recolhidos por nós e armazenados até à entrega na referida instituição (Figura 26).

Figura 25. Caixas de donativos



Figura 26. Entrega dos donativos à instituição *Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família*



É de salientar que as famílias foram muito generosas, o que nos permitiu entregar jogos lúdicos na EB1/PE da Achada e roupas na Instituição *Polo Sociocomunitário de Machico*.

### **5.6 | Reflexão Final da Prática Pedagógica na Sala dos Cristais.**

A educação, além de estar inserida no contexto escolar, envolve o conhecimento das pessoas acerca do mundo. Segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), a educação é uma prática social incluída em diferentes espaços e momentos da via social. Num momento inicial da vida da criança, ela adquire influências do contexto social em que está inserida tendo efeitos, consequentemente, nos seus hábitos. Deste modo, é de referir que a prática do docente está condicionada por todos estes fatores. Os autores supracitados afirmam, ainda, que a educação

escolar tem um papel fulcral nos processos formativos através dos diferentes ciclos, níveis e modalidades educativas.

Finalizada a minha intervenção pedagógica, tenho agora oportunidade de rever tudo o que realizei, assim como refletir acerca dessa mesma prática.

Primeiramente, considero que esta experiência se revelou marcante uma vez que tive oportunidade de estar inserida num contexto da EPE, envolvida com todos os seus elementos integrantes desde a equipa pedagógica, às crianças e todo o restante pessoal docente e não docente da escola. Esta aproximação permitiu-me que tomasse conhecimento de todos os aspetos que estão direta ou indiretamente ligados ao contexto escolar (sendo ele na vertente de educação de infância ou de ensino do 1.º CEB), assim como a importância dos mesmos.

Num primeiro contacto com o grupo, desenvolvi um jogo de apresentação mútua e aproximação com as crianças. Este jogo permitiu a minha apresentação, assim como o conhecimento das crianças. Numa fase inicial, reconheço que senti algum receio relacionado com a minha aceitação no grupo, contudo, as crianças demonstraram desde cedo muito afeto e carinho. Ao reconhecer que a educação infantil é influenciada pelos aspetos emocionais, que condicionam todo o desenvolvimento da criança (Zabalza, 1998), fiquei contente quando tive a afirmação de que as crianças reconheceram a minha presença na sala como algo natural e positivo.

Os vários momentos de observação da prática da EC permitiram que observasse alguns métodos de intervenção com as crianças, tendo muito em consideração a forma como a mesma iniciava os diálogos com as crianças. Desde cedo apercebi-me que a EC tem uma abordagem calma e assertiva, tanto no contacto com as crianças, como com a restante equipa pedagógica.

Uma das filosofias de vida que a EC transmite às crianças é que todos devemos ter um coração bom, com muita compaixão. Para tal, ela afirma que não nos devemos magoar uns aos outros, mas antes conversar ou pedir ajuda. Por outro lado, uma vez que as crianças têm idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, a EC incentiva a entreajuda, principalmente por parte das crianças mais velhas.

A partir desta experiência, pude refletir diária e semanalmente quer na redação dos diários de bordo, como no planeamento das atividades a desenvolver na semana seguinte. É de salientar que ao longo do percurso, a EC foi-me indicando algumas falhas e/ou aspetos a melhorar. Em contrapartida, quando a atividade foi bem conseguida, a EC transmitiu-me o seu agrado.

Desde o início do estágio, tentei escrever os diários de bordo no dia do estágio, uma vez que a memória ainda era recente pois, como afirma Stake (2009), o registo do que foi observado deve ser feito quando a observação ainda é recente.

Ao longo das cerca de dez semanas de estágio, realizei planificações semanais com as propostas de atividades a desenvolver. Inicialmente, criei tabelas de planificação individuais para cada dia da semana, no entanto, num diálogo em contexto de sala de aula na UC de Seminário de Reflexão sobre a PP I, a docente comentou que esta abordagem demonstrava um planeamento muito rígido e previsível. Zabalza (1998) afirma que o planeamento é uma base onde mencionamos claramente quais as nossas intenções, numa sequência progressiva. Por sua vez, estas intenções devem dar sentido à linha de ação planeada, tendo em conta ao que vai surgindo ao longo do dia. Por este motivo, decidi reformular as minhas tabelas, unindo-as de forma a apresentar as propostas de ação numa sequência lógica.

Apesar de as atividades estarem separadas por dia, inicialmente, podiam sempre ser alteradas. Um exemplo deste tipo de situação ocorreu quando tive de alterar o horário do turno de estágio. Neste caso, como tinha planeado atividades um pouco mais elaboradas, tive de as simplificar de modo a poder desenvolvê-las no turno da tarde. A descrição das atividades, por sua vez, diferencia o papel do educador do papel da criança, uma vez que a criança é o sujeito e o agente do processo educativo (Silva et al., 2016).

Segundo as OCEPE, ao planear, o educador antecipa o que é preciso desenvolver nas aprendizagens das crianças, assim como reconhece outras oportunidades de aprendizagens não previstas, tirando partido das mesmas. Isto significa que o educador deve apropriar-se das ações, gostos e sugestões das crianças no planeamento do seu dia a dia. Pessoalmente, tentei reconhecer os gostos das crianças da Sala dos Cristais para propor atividades diferentes, mas que refletissem a personalidade das crianças. Em relação às áreas de conteúdo trabalhadas, elas foram: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação; e Área do Conhecimento do Mundo (Silva et al., 2016).

No que diz respeito à gestão das atividades planeadas e do tempo, é importante referir que, por vezes, não consegui finalizar as propostas dentro do tempo estabelecido. Devido à minha falta de experiência, tive um pouco de dificuldade em controlar o grupo em alguns momentos, dando muito tempo para que falassem sobre determinado assunto. Em relação à leitura das histórias, a EC indicou-me que não deveria estar tão dependente do texto, nem fazer uma exploração tão aprofundada no reconto. Após refletir sobre estes fatores, reconheço que

tenho de ter mais atenção ao tempo, de forma a não condicionar a rotina de sala estabelecida, nem privar as crianças do tempo de recreio.

A dificuldade em controlar as crianças nos momentos de reunião do grande grupo surgiu do facto de as crianças não cumprirem algumas regras da sala como levantar o braço para falar e aguardar pela sua vez. Da constatação desta problemática surgiu a questão de investigação-ação: *Como desenvolver uma educação para a cidadania, através da convivência democrática, no grupo da Sala dos Cristais?*. Segundo Portugal (1998), “as crianças de famílias onde as regras são claras e consistentes parecem ser, além de mais obedientes, mais competentes e auto-confiantes, parecendo ser importante a definição clara de regras e limites” (p.127). Além da presença de regras no contexto familiar, considero que no contexto escolar a existência das mesmas assume um papel fundamental, tanto no presente, como no futuro da criança. Ao longo da minha intervenção tentei focar-me no cumprimento das regras de forma a melhorar tanto a minha prática, como o nível de interesse e perceção das crianças. Todavia, o período de estágio foi muito curto para obter conclusões concretas.

De um modo geral, as atividades propostas e desenvolvidas decorreram como planeado. Contudo, por vezes, esqueci-me de algum material, como por exemplo a balança para medir os ingredientes dos doces. Neste caso, a situação foi resolvida pois uma das assistentes operacionais tinha uma balança. Devido à falta de experiência, senti dificuldade em organizar alguns materiais a serem utilizados no início do estágio. Com o passar do tempo, habituei-me ao ritmo e comecei a comunicar melhor com as ajudantes da sala. Na comunicação com as crianças, e entre elas, tentei, desde início, fomentar um clima comunicativo, onde as crianças expunham as suas opiniões e ouviam as dos colegas.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), os materiais devem existir em abundância e as crianças devem usá-los de diferentes formas. Neste sentido, o adulto deve encorajar as crianças a manipular livremente os objetos. Durante a prática pedagógica optei por usar diversos materiais que permitissem a manipulação livre das crianças, assim como a experimentação de novas texturas. Os autores supracitados dão um exemplo de que as crianças devem utilizar materiais que sujam, são pegajosos, moles ou moldáveis. Na abordagem às cores secundárias, desenvolvi uma atividade em que as crianças criaram um pega monstro e, de seguida, o manipularam. Considero que com este material as crianças tiveram oportunidade de sentir com as mãos uma textura diferente.

Em modo conclusivo, considero que alcancei os objetivos pessoais que delineei no início deste percurso. Deste a comunicação à minha postura perante diversas situações, julgo

que aprendi a utilizar distintas estratégias para lidar com as dificuldades. A EC permitiu que estivesse à vontade durante toda a minha intervenção, dando-me *feedback* sobre a prática, assim como fornecendo-me informações de aspetos que tinham corrido bem ou podiam ser melhorados. Graças à EC adquiri capacidades a diferentes níveis, que serão fundamentais para o meu futuro profissional. As auxiliares de ação educativa estiveram, também, sempre presentes e ajudaram-me sempre que necessitei. No início, como o ambiente ainda era muito recente, não tinha muita abertura para comunicar, mas, com o passar do tempo, as ajudantes deixaram-me à vontade e transmitiram-me, também, o seu *feedback*.



## Capítulo VI | Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º ano, turma A

*“É fundamental para o professor conhecer bem o conteúdo que ensina, conhecer os alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Deve também ter ou desenvolver o gosto pelo ensino (...) envolver os alunos (...) comunicar-lhes paixão pela aprendizagem”*

Lopes e Silva (2010)

A Intervenção de Prática Pedagógica II (PPII), desenvolvida no contexto de 1.º CEB, ocorreu na EB1/PE da Assomada, na turma do 1.º ano, turma A. Ao longo deste capítulo será realizada uma caracterização do meio envolvente da escola onde foi desenvolvido a componente de estágio, com uma duração mínima de 120 horas. Num segundo momento, será caracterizada a sala da turma do 1.º A, assim como os alunos à qual pertencem. De seguida será apresentada a questão problema que deu origem a um projeto de I-A, assim como as estratégias realizadas para a sua concretização. Finalmente, serão anunciadas outras atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

### 6.1 | Contextualização do Meio Educativo

De modo a dar a conhecer o meio educativo da EB1/PE da Assomada, foi realizada uma pesquisa no PEE da referida escola (Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada, 2017-2021). A caracterização da sala e da turma baseou-se em conversas informais com a professora cooperante (PC) e na observação dos espaços.

#### 6.1.1 | Meio envolvente – freguesia do Caniço.

A escola está localizada no Caniço, que foi a primeira freguesia da Madeira a ser povoada após o Funchal e Machico (Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada, 2017-2021). Devido ao crescimento da densidade populacional, a freguesia foi desmembrada e foram criadas três paróquias, nomeadamente: Caniço, Eiras e Assomada. É nesta última que se enquadra a EB1/PE da Assomada.

Com o crescimento da atividade comercial por toda a freguesia, evidencia-se a instalação dos muitos estabelecimentos comerciais, de grandes e pequenas dimensões. É no

centro da freguesia, que se concentram a maior parte das instituições e serviços, tais como: Junta de Freguesia, Casa do Povo, Centro de Saúde e Centro de Dia, Policlínica, Farmácia, Correios, Cemitério, Biblioteca e Bancos (Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada, 2017-2021).

A nível de serviço de autocarros, o Caniço é servido, não só pela Empresa de Automóveis do Caniço Lda, como também pelos Horários do Funchal e pela SAM. Esta realidade é benéfica para a comunidade escolar, uma vez que poderão ser estabelecidos vários contactos com os diferentes serviços, a fim de promover e realizar saídas com os alunos.

A nível cultural, existem alguns núcleos dos quais se destacam: o Clube Desportivo Cruzado Canicense, um agrupamento de Escutismo, o Grupo Musical Reis Magos, a Banda Filarmónica das Eiras, o Conservatório de Música e ainda uma Galeria de Arte (Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada, 2017-2021).

No âmbito desportivo, além do clube local, há a referir a existência de dois ginásios privados, o campo de futebol, o pavilhão desportivo do Estabelecimento Prisional e os polidesportivos das escolas.

A nível arquitetónico, no Caniço existem alguns monumentos tais como: a Capela da Mãe de Deus, a Igreja do Caniço, as Capelas de Nossa Sra. da Consolação na Quinta e da Nossa Sra. Da Salvação no sítio dos Moinhos e a Estátua do Coração de Jesus.

### ***6.1.2 | Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Assomada-Caniço.***

A escola funciona num edifício construído de raiz em 2004 e inaugurado no dia 30 de setembro desse mesmo ano. Está localizada no sítio da Assomada, freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz, pertencendo à Delegação Escolar deste concelho e abrange alunos da EPE e do 1.º CEB.

O edifício é composto por três pisos: cave, rés-do-chão e 1.º andar, constituídos pelos espaços apresentados na tabela 7.

A escola possui, no exterior, um campo de jogos utilizado na hora letiva pelos alunos que têm aulas de Expressão e Educação Físico-Motora e nas horas do recreio.

Na parte exterior da cave existem ainda balneários femininos, masculinos e de professores, uma arrecadação de Educação Física, uma pequena divisória com as caldeiras e a iluminação, uma “casa” das bombas e um gabinete do Ensino Especial.

É de salientar que esta escola possui um elevador e dois pátios exteriores cobertos. Para além deste campo, existe na parte de trás da escola um parque infantil com um baloiço, um escorrega e um balancé, destinado às crianças do Pré-Escolar.

Tabela 7. Espaços físicos da EB1/PE da Assomada

<i>Piso</i>	<b>Espaços</b>		
<i>Cave</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duas salas para as Atividades de Enriquecimento Curricular:               <table border="1" style="margin-left: 20px; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Expressão e Educação Musical e Dramática</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Expressão e Educação Plástica</td> </tr> </table> </li> <li>• Um gabinete de Conselho Diretivo;</li> <li>• Três arrecadações;</li> <li>• Três casas de banho (sendo uma para deficientes);</li> <li>• Uma sala para o pessoal auxiliar.</li> </ul>	Expressão e Educação Musical e Dramática	Expressão e Educação Plástica
Expressão e Educação Musical e Dramática			
Expressão e Educação Plástica			
<i>Rés-do-chão</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Três salas para o Pré-Escolar;</li> <li>• Um Gabinete de Atendimento aos pais/encarregados de educação do Pré-Escolar;</li> <li>• Uma casa de banho para as crianças do Pré-Escolar;</li> <li>• Um gabinete de Atendimento Geral;</li> <li>• Uma casa de banho dos professores;</li> <li>• Um refeitório;</li> <li>• Duas despensas</li> <li>• Uma cozinha.</li> </ul>		
<i>1.º andar</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cinco salas de aula;</li> <li>• Um gabinete de direção;</li> <li>• Uma biblioteca;</li> <li>• Uma sala de Informática;</li> <li>• Uma sala de convívio de professores;</li> <li>• Uma casa de banho;</li> <li>• Uma arrecadação.</li> </ul>		

Fonte: Adaptado de Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada (2017-2021)

### **6.1.3 / Sala do 1.º A – organização do espaço e do tempo.**

A sala onde foi realizado o estágio é a sala n.º 3 e está localizada no 1.º andar. Esta sala destina-se à lecionação das aulas da turma 1.º A, no turno da manhã, e às aulas da turma do 3.º A, no turno da tarde.

De acordo com Morgado (2001), o desempenho de qualidade dos alunos depende do ambiente que a sala oferece. Por este motivo, as mesmas devem ser agradáveis e confortáveis. A sala n.º 3 caracteriza-se por ser um espaço amplo e de fácil circulação. Apresenta 27 mesas e cadeiras para os alunos e uma secretária e cadeira para a docente. As mesas estão dispostas aos pares por fileiras, como é possível ver na figura 27.

A sala deve ser funcional a nível da organização, na perspetiva de permitir e facilitar as tarefas a realizar (Morgado, 2001). Considero que a sala onde o estágio foi realizado tem uma boa organização na medida em que permite facilmente mudar a disposição das mesas de forma a realizar outros tipos de trabalho (em grupos, por exemplo). Ao mesmo tempo, esta organização/desorganização das mesas e materiais pode ser facilmente realizada pelos alunos.

Figura 27. Sala de aula n.º 3



Junto à parede do lado esquerdo (colocando-nos de costas para o quadro) estão três mesas individuais. Nessa mesma parede existe um placar de cortiça onde são expostos os trabalhos dos alunos (Figura 28).

Figura 28. Lateral esquerda da sala de aula



No canto esquerdo da sala existe uma pia com um armário na parte inferior. Neste armário são arrumados alguns trabalhos de expressão plástica realizados pelos alunos. Além disso, tem dois copos que permitem que os alunos bebam água sem ter de se deslocar ao exterior. Uma vez que possui uma esponja e sabão, é possível lavar os materiais.

A nível da arrumação, existem três armários (dois para a turma do 3.º ano e um para a turma de 1.º ano) destinados à arrumação de cadernos, manuais e outros materiais necessários. Além dos armários, existem duas mesas de apoio à arrumação, utilizadas pela turma de 1.º ano.

A sala é muito iluminada com luz natural graças à presença de 8 janelas, o que permite reduzir o tempo de utilização da eletricidade.

Os cartazes inerentes à visualização das letras e dos casos de leitura estão expostos em duas paredes, ao longo de fios, presos com molas (Figura 29).

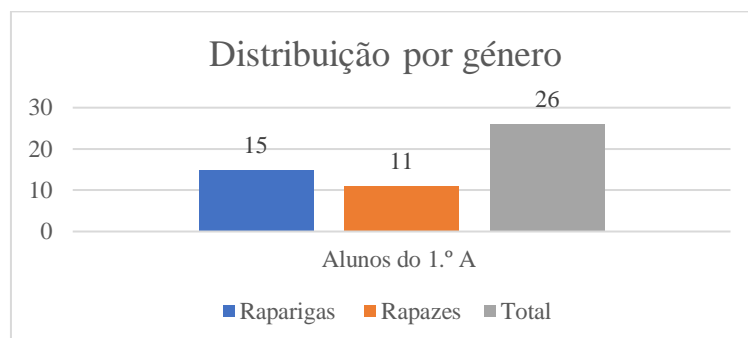
Figura 29. Frente da sala n.º 3



#### 6.1.4 | Caracterização da turma.

A turma do 1.º A é constituída por 26 alunos, dos quais 11 são meninos e 15 são meninas (Gráfico 5). Os alunos têm idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Gráfico 5. Distribuição dos alunos do 1.º A por género



De um modo geral, a turma trabalha bem e apresenta um bom ambiente de amizade. Notei que quando algum aluno está com dificuldade em responder a alguma questão, os colegas demonstram interesse em ajudar. A única condicionante desta tentativa de ajudar, é que os colegas acabam por dar a resposta, antes de o aluno tentar responder ou pedir auxílio. Este comportamento pode ocorrer devido ao facto de os alunos não estarem habituados ao trabalho de grupo. Deste modo, deverão ser orientados no sentido de não darem as respostas diretas aos colegas, mas sim realizar uma orientação ou explicação que os auxilie no seu raciocínio.

Apesar de achar propício este ambiente de ajuda entre colegas, por vezes é necessário orientar a intervenção da turma e pedir que deixem os colegas pensar e responder por si. O ambiente de sala de aula mais controlado a nível da impulsão de responder na vez dos colegas dá origem a um ambiente de respeito pelo outro. Deste modo, é preciso que os alunos se consciencializem que, apesar de saberem a resposta, devem levantar o braço e aguardar que a professora dê oportunidade para falar. Mesmo nestas situações, perguntava ao aluno que estava a responder à questão se podia dar oportunidade a um colega para participar na sua vez.

## **6.2 | Projeto de Investigação-Ação.**

A prática desenvolvida na PPII, na turma do 1.º A, teve como metodologia de trabalho o projeto de I-A, à semelhança com o estágio realizado na vertente da EPE. Para tal, e após momentos de observação e reflexão, surgiu uma questão problema para a qual desenvolvi estratégias de intervenção ao longo da referida prática pedagógica.

### ***6.2.1 | Enquadramento e Identificação do Problema.***

Ao longo do estágio, fui me apercebendo de algumas dificuldades presentes nos alunos da turma. A que me chamou mais a atenção foi a dificuldade na leitura de alguns deles, mesmo quando os textos interpretados não apresentavam palavras com casos de leitura que ainda não haviam sido abordados. Por outro lado, existiam cerca de cinco casos de alunos que tinham muita motivação para ler, ultrapassando a dificuldade dos casos de leitura ainda por estudar. Tendo-me apercebido desta problemática, compreendi que estava encontrada a temática suporta a trabalhar a partir da I-A.

### **6.2.2 / Questão Orientadora de Investigação.**

De acordo com Bento (2011), as questões colocadas ao longo de um projeto de I-A devem ser colocadas de forma a que suscitem uma recolha de dados para a obtenção de respostas. Além disso, a seleção da sua temática deve ser fundamentada tendo em consideração a sua pertinência.

Tendo em consideração observações realizadas nos momentos próprios para as mesmas, das observações ocorridas ao longo da intervenção pedagógica e das conversas informais realizadas com a PC, foi possível refletir sobre as dificuldades da turma e o modo como poderíamos agir para combater as problemáticas encontradas no âmbito da leitura.

Neste sentido, surgiu a questão orientadora da investigação:

*“Como motivar os alunos do 1.º A para a leitura autónoma e em grande grupo?”*

### **6.2.3 / Estratégias de Intervenção.**

Para dar resposta à questão de investigação formulada e a todos os contextos a ela relacionados, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa da literatura existente que enquadrasse a importância da problemática e permitisse a obtenção de resultados.

Por este motivo, foi tido em conta o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al, 2015a) e o *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), que apresenta diversas áreas de competências (Figura 30). É de salientar que as competências surgem da interligação de conhecimentos, capacidades e atitudes dos alunos.

Figura 30. Esquema das áreas de competência dos alunos



Fonte: Martins et al. (2017), p.20.

Para a construção deste projeto de I-A foi dada primazia às competências de “Linguagens e textos” e “Desenvolvimento pessoal e autonomia” (Martins et al., 2017, p. 19).

#### 6.2.3.1 | O Girassol, da exploração de um poema à leitura expressiva.

Dado que no dia 21 de maio de 2018<sup>29</sup> teria de abordar o caso de leitura *al, el, il, ol e ul*, aproveitei o facto de os alunos terem plantado girassóis na semana anterior para servir de motivação para esta aprendizagem.

De acordo com Silva et al. (2011), para nos tornarmos leitores, em primeiro lugar, temos de aprender a ler fluentemente, decodificando e atribuindo significados às palavras. Em segundo lugar, temos de querer ler, ou seja, ter predisposição para ler. Por outro lado, segundo Martins e Sá (2008), é preciso que a escola e os vários intervenientes no processo educativo adquiram uma postura que estimule o pensamento e sentido crítico dos alunos, desafiando-os. Para tal devem promover leituras ricas e diversificadas desde muito cedo. Na sua perspetiva,

<sup>29</sup> Planificação presente em: Pasta 3 – Prática Pedagógica II; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 52 - Planificação Estágio de 21 a 23 de maio de 2018.

Silva et al. (2011) atribuem ao professor o papel principal neste processo, devendo o mesmo utilizar experiências de leitura gratificantes.

Dei início à atividade através da colocação de uma imagem da sombra de um girassol no quadro, que deu início a um diálogo acerca da mesma. Neste momento, os alunos descreveram a planta visualizada na sombra e a atividade realizada anteriormente.

Pedi aos alunos que observassem o nome girassol e propus a leitura de um poema com o título *O Girassol*, de Maria Alberta Menéres. Após os alunos indicarem hipóteses para o conteúdo do poema, tendo apenas conhecimento do título, ouviram a leitura do mesmo. Uma vez que, de acordo com Buescu et al. (2015b), a leitura dos textos por parte do professor deve integrar-se numa atividade de interação sistemática com os alunos, os mesmos responderam a algumas questões de interpretação em grande grupo, à semelhança do que já fazem em outros tipos de textos. De seguida, solicitei aos chefes de dia que distribuíssem um exemplar do poema por cada colega e pedi que o lessem em silêncio.

Quando os alunos já estavam familiarizados com o texto, sugeri que realizassem uma leitura em eco do poema. A leitura em eco consiste em um professor/aluno ler o poema em voz alta e os restantes elementos do grupo repetirem determinados versos duas vezes, num tom cada vez mais baixo. Neste caso, como foi a primeira vez que os alunos realizaram este tipo de leitura, eu li o poema na íntegra e quando chegou aos versos “Põe as pestanas ao sol” ou “Fecha as pestanas ao sol”, os alunos completaram o eco (os alunos tiveram o meu auxílio na realização do eco).

#### 6.2.3.2 / *Leitura Playback, partir das questões dos alunos para promover a motivação.*

Sobre o desenvolvimento pessoal e autónomo dos alunos, Martins et al. (2017) afirmam que as competências da área de “Linguagens e textos” permitem que os alunos desenvolvam confiança em si próprios e ganham motivação para aprender. Além disso, desenvolvem um “espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento (...)” (p. 26).

De acordo com Kamylyis e Berki, (2007), no dia a dia, o professor deve criar um ambiente de sala de aula acolhedor e incentivador, onde os alunos se sintam seguros a participar, partilhar conhecimentos e experimentar ideias novas. O bem-estar evidenciados pelos alunos neste ambiente permitiu que uma das alunas perguntasse o significado da palavra *Playback*. A esta questão indiquei que *Playback* é o ato de gesticular os lábios, fingindo que se fala ou se canta, à semelhança do que alguns cantores fazem. Os colegas ficaram tão

entusiasmados que pediram para ler o poema *O Girassol* dessa forma. Atendi aos pedidos e verifiquei que obtive um resultado positivo, na medida em que os alunos participaram ativamente na gesticulação dos lábios no decorrer da leitura por parte da professora. Apesar de ter sido uma primeira tentativa neste tipo de leitura, alguns dos alunos já gesticularam as palavras consoante a leitura, enquanto que outros gesticularam os lábios aleatoriamente. Com a contínua adoção desta estratégia e com uma orientação no sentido de promover a atenção no texto, os alunos começarão a gesticular de acordo com a leitura a ser realizada.

Os alunos demonstraram muito interesse nestes dois tipos de leitura, pedindo-me para os realizar em outros textos lidos posteriormente. Neste tipo de leitura, por não ser tão complexa como a leitura em eco, pedi a um aluno que relesse o poema em voz alta, enquanto os colegas gesticularam com a boca.

#### *6.2.3.3 / A utilização de músicas como motivação para a aprendizagem.*

De acordo com Martins et al (2017), os alunos “Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos” (p. 21). Deste modo, na abordagem ao caso de leitura *ar, er, ir, or e ur*<sup>30</sup>, foi realizada uma audição da música “O Panda e os Caricas: ar, er, ir, or, ur”<sup>31</sup> e exploração da respetiva letra.

Após ouvir a canção e explorar a sua letra, os alunos realizaram uma leitura em coro por estrofes e por fileiras. Como a sala está organizada em quatro fileiras, a última estrofe foi lida em grande grupo. Para este momento, foi necessário estabelecer um ritmo de leitura e acompanhar os discentes durante a mesma. É de salientar que os alunos tiveram de acompanhar a leitura dos seus colegas, dentro do ritmo estabelecido, e antecipar a sua entrada na leitura. Para esta última competência foi fulcral a leitura silenciosa por parte dos alunos que não estavam a participar na leitura em coro. Além disso, demonstrou-se um momento de observação das capacidades dos discentes e de reflexão sobre a questão problema identificada e respetivas estratégias de intervenção a realizar.

---

<sup>30</sup> Planificação presente em: Pasta 3 – Prática Pedagógica II; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 52 - Planificação Estágio de 21 a 23 de maio de 2018.

<sup>31</sup> Para ouvir a música, aceder ao link: <https://www.youtube.com/watch?v=FVbN-VEhXg>.

“A leitura do texto feita por fileiras ajudou a evidenciar quais os alunos que têm maior dificuldade na leitura e a destacar aqueles que, apesar de ainda não conhecerem todos os casos de leitura, já conseguem ler determinadas palavras.”

**Diário de bordo, dia 23 de maio de 2018**

No final, a pedido dos alunos, ocorreu uma nova audição da música, acompanhada com o canto dos mesmos na repetição dos grafemas “ar”, “er”, “ir”, “or” e “ur”. Uma vez que os alunos já estavam familiarizados com o texto, a atividade demonstrou-se de fácil realização.

Esta atividade teve continuidade na aula de Tecnologias da Informação e Comunicação por iniciativa dos alunos. Nesta aula, os discentes solicitaram uma nova audição da música e acompanharam-na, cantando. Este pedido revela que a turma estava motivada para o treino do caso de leitura em estudo e, conseqüentemente, que a atividade foi bem aceite pelos alunos.

#### ***6.2.4 / Fases do Projeto.***

A tabela 8 representa as fases desenvolvidas no decorrer do projeto de I-A da vertente de 1.º CEB. As tarefas estão divididas ao longo dos meses/semanas de estágio e diferenciadas por cores, que podem ser identificadas de acordo com a legenda. À semelhança do projeto de I-A realizado em contexto de EPE, esta tabela não apresenta a 4.ª fase – avaliação, pois o tempo de estágio não foi o suficiente para obter conclusões concretas sobre o desenvolvimento das competências nos alunos.

Tabela 8. Fases do projeto de I-A, vertente de 1.º CEB

Semanas		Abril				Maio					Junho		
		2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3
Fases do Projeto	1.ª Fase	Observação											
		e											
		orientação											
		do problema											
	2.ª Fase	Intervenção e reflexão											
	3.ª fase	Análise											

Legenda	
	Observação
	Reconhecimento da problemática
	Formulação da questão de I-A
	Revisão preliminar para este estudo
	Planificação de estratégias de intervenção
	Aplicação das estratégias de intervenção
	Recolha de dados
	Reflexão
	Organização de dados

### 6.3 | Intervenção Pedagógica na Turma do 1.º A.

De modo a dar a conhecer mais algumas atividades desenvolvidas ao longo do estágio, foi feita uma seleção de três atividades realizadas e descrição das mesmas de forma reflexiva e teoricamente fundamentada.

É de salientar que todas as planificações se baseiam nos programas homologados pelo Ministério da Educação, referidos no Capítulo I, ponto 1.1.2 / *Organização curricular do 1.º ciclo do ensino básico*.

### 6.3.1 / *Girassol, germinação de sementes.*

Esta atividade surgiu do interesse dos alunos por uma experiência do manual escolar realizada com feijões no dia 24 de abril de 2018. De acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007), a observação da germinação de sementes e do seu desenvolvimento permite que os alunos organizem as suas ideias no que diz respeito às suas ideias científicas. Os alunos começam a ganhar a noção de ser vivo, planta e germinação, apercebendo-se do seu crescimento ao longo do ciclo de vida e a sua falta ou não de luz e água. Resultado da experiência com os feijões e de diálogos relacionados com essa e outras atividades, os alunos já tinham a percepção de que as plantas necessitam de água e luz para sobreviverem.

Vosniadou (2001) afirma que, quando se dá primazia aos conhecimentos prévios dos alunos, e os mesmos são usados como ponto de partida para o ensino, a sua aprendizagem torna-se mais significativa. Tendo isto em conta, e uma vez que os alunos gostaram tanto da experiência anteriormente realizada, decidi organizar uma atividade de plantação de girassóis na sala da aula. Estes tiveram como finalidade serem, posteriormente, transplantados na horta da escola, integrando assim o projeto Eco-Escolas.

A atividade foi desenvolvida no dia 14 de maio de 2018<sup>32</sup> na sala de aula, num dia em que tinha de introduzir a letra K na forma minúscula e maiúscula. Por esse motivo, criei uma história que permitisse fazer esta introdução, mas, ao mesmo tempo, que possibilitasse a interligação com os girassóis.

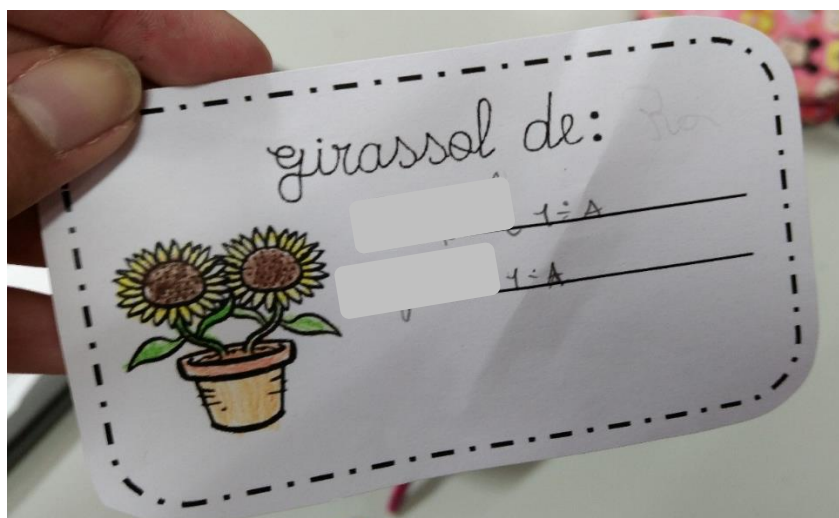
Após realizar as atividades relacionadas com a interpretação de texto e a aprendizagem do novo grafema, lembrei, com os alunos, a parte final da história, onde surgia um jardim com girassóis. Aproveitei esse momento para propor a plantação de girassóis em copos, para serem posteriormente transferidos para o jardim.

Optei por dividir a turma aos pares e entregar um cartão a cada para com a finalidade de os alunos identificarem o seu girassol (Figura 31). Neste cartão os pares escreveram os seus nomes e fizeram um desenho livre no seu verso. É de referir que muitos dos pares desenharam algo relacionado com a jardinagem.

---

<sup>32</sup> Planificação presente em: Pasta 3 – Prática Pedagógica II; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 51 - Planificação Estágio de 14 a 16 de maio de 2018.

Figura 31. Cartão identificativo dos pares



Após terminados os cartões, os alunos procederam à plantação das sementes. Todos os membros dos pares participaram, quer na colocação das sementes, como na rega das mesmas. Segundo Martins et al. (2007), as plantas necessitam de determinadas condições de temperatura, humidade e oxigenação (conceitos que não foram diretamente abordados) para germinar. Por esse motivo, questionei os alunos sobre qual seria o melhor local para colocar os copos e decidiram colocá-los junto à pia da sala, pois aí apanhariam luz natural (Figura 32).

Numa fase inicial, os copos foram identificados com o nome dos pares escrito a caneta de acetato na borda dos mesmos. Todos os alunos ficaram responsáveis por verificar se os girassóis precisavam de água ou se já tinham germinado (Figura 33).

Como levei os cartões a casa para plastificar (de modo a permitir maior durabilidade), os alunos só colocaram os mesmos nos copos no dia seguinte no início da aula.

Figura 32. Copos com sementes de girassol plantadas

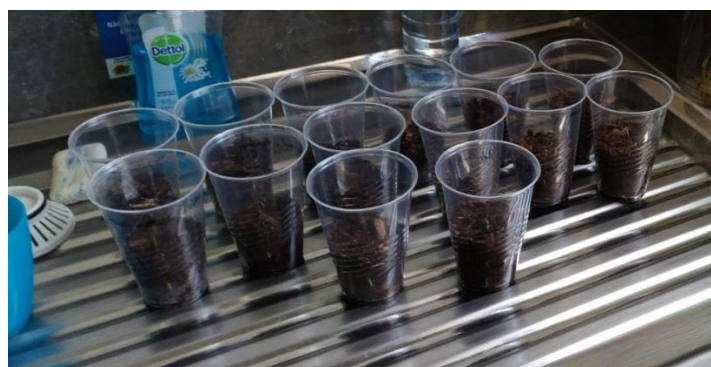


Figura 33. Copo com girassóis germinados



Nos dias seguintes, os alunos verificaram o estado das sementes, assim como a sua fase de germinação. De facto, os alunos mostraram muita responsabilidade em relação a esta atividade pois tiveram o cuidado de me informar sobre os estados observados e sobre a rega das plantas (que teve o auxílio da PC nos dias em que não estive presente).

Em conversa com a PC e com o professor responsável pela horta, verifiquei que a mesma era tratada nas terças-feiras. Por este motivo, no dia 22 de maio, após o recreio, os alunos deslocaram-se à horta a fim de transferir os girassóis já germinados para o solo. Para tal, o grupo foi reunido junto à horta e, à vez, os pares cujos girassóis já tinham germinado, deslocaram-se até ao local onde iam plantar os girassóis e fizeram a transferência (Figura 34). Considero que esta parte da atividade correu bem, mas podia ter corrido melhor. Como alguns dos girassóis ainda não tinham germinado, ou não estavam desenvolvidos o suficiente para a transferência, nem todos os alunos puderam participar. Por esse motivo, estes alunos começaram a circular pelo recreio e a brincar. Uma vez que eu estava na horta não conseguia orientar o comportamento dos mesmos no sentido de promover a observação dos colegas na atividade. Por este motivo, foi necessário o auxílio de outros professores.

Figura 34. Alunos do 1.º A na horta



Depois de analisarmos as sementes que ainda não tinham germinado, reparámos que as mesmas tinham apodrecido por excesso de humidade. O professor responsável pela horta sugeriu que devíamos ter feito furos no fundo do copo para o excesso de água sair. Outra sugestão dada pelo professor seria plantar os girassóis diretamente na horta com os alunos e, na sala, plantar um outro num copo para os alunos seguirem as etapas de desenvolvimento do mesmo. Concordo que esta teria sido a melhor alternativa à atividade realizada uma vez que os alunos teriam uma maior perceção do processo em estudo. Ou seja, através da deslocação dos alunos à horta, com a finalidade de plantar as sementes no solo, os mesmos obteriam noções de plantação e de germinação mais concretas, pois seriam adquiridas através da experimentação do real.

### ***6.3.2 | O Girassol, da exploração de um poema à escrita criativa.***

Na continuidade da primeira atividade apresentada nas estratégias de intervenção, os alunos realizaram uma atividade de escrita criativa a partir do mesmo poema.

Segundo Niza, Segura e Mota (2011), “Para além da função comunicativa, a linguagem escrita desempenha um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens curriculares.” (p.17). Após analisada a palavra “girassol” com os alunos e o respetivo caso de leitura, pedi-lhes que escrevessem no seu caderno uma frase relacionada com o girassol.

Os alunos ficaram entusiasmados com a atividade e deram asas à sua imaginação. A escrita faz com que os alunos pensem sobre o que aprenderam e clarifiquem o seu pensamento. Assim, a produção escrita constitui-se como um instrumento discursivo onde ocorre a

organização e consolidação de ideias básicas num conhecimento mais estruturado, tal como nos referem Niza, Segura e Mota (2011).

No final, as frases foram lidas e transcritas para pétalas de cartolina. A junção das pétalas permitiu a construção de dois girassóis que foram expostos à entrada da sala, como é possível visualizar na figura 35. Como afirmam Kampylis e Berki (2007), “os alunos são mais criativos quando se envolvem em atividades significativas, desafiadoras e autênticas. Estas são mais susceptíveis de gerar interesse e compromisso” (p. 14). Analisando a afirmação, considero que os alunos estavam envolvidos de forma significativa nas atividades, uma vez que participaram de forma ativa.

Figura 35. Resultado final da atividade



Em comparação com outras atividades de redação de frases realizadas anteriormente, verifiquei que os alunos estavam mais envolvidos e interessados em participar. Sobre esta afirmação, Vosniadou (2001) afirma que a aprendizagem é influenciada pela motivação dos aprendentes. No caso desta atividade, os alunos estavam predispostos e entusiasmados para criarem frases relacionadas com o tema, o que permitiu que o produto final fosse bem conseguido. Contudo, em situações anteriores, verifiquei que nem sempre tinham essa vontade.

### 6.3.3 / *Uma primeira abordagem ao dinheiro.*

No dia 15 de maio de 2018<sup>33</sup>, planeei uma aula de introdução ao dinheiro e ao seu manuseamento. Nessa mesma aula, os alunos iriam simular uma ida a um supermercado para a compra de material escolar. Contudo, a escassez de tempo não permitiu a realização da mesma. Por esse motivo, a atividade foi realizada na semana seguinte, no dia 22 de maio de 2018<sup>34</sup>, como forma de consolidação.

Para promover um melhor ambiente de desenvolvimento dos alunos em sala de aula, o professor deve desafiar o seu pensamento crítico através de perguntas ou problemas. A aprendizagem é também fortemente influenciada pela ligação que os conhecimentos têm com o dia a dia das crianças, ou seja, quanto mais próximo do seu quotidiano e contexto estiver o conhecimento a ser adquirido, mais significativa será a aprendizagem por parte os alunos (Vosniadou, 2001). Deste modo, considero que esta atividade aproxima os alunos da realidade vivida no dia a dia, nomeadamente quando acompanham os pais ao supermercado.

Antes de dar início à simulação, interliguei a área do português com a da matemática através de um problema. O problema era de fácil compreensão e os alunos conseguiram resolvê-lo sem dificuldade. Isto demonstra que, na semana anterior, os alunos tinham tido um bom aproveitamento na aprendizagem dos diferentes valores monetários. De seguida, entreguei aos alunos os respetivos sacos com dinheiro falso da mala de materiais de matemática Plim (Figura 36).

Figura 36. Dinheiro falso proveniente da mala de materiais Plim



Como forma de consolidação, os alunos exploraram as moedas e notas, indicando os seus valores e ordenando-as de forma crescente.

<sup>33</sup> Planificação presente em: Pasta 3 – Prática Pedagógica II; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 51 - Planificação Estágio de 14 a 16 de maio de 2018.

<sup>34</sup> Planificação presente em: Pasta 3 – Prática Pedagógica II; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 52 - Planificação Estágio de 21 a 23 de maio de 2018.

Num momento seguinte, solicitei aos alunos que imaginassem que iam ao supermercado com os pais e me indicassem que tipos de produtos poderiam encontrar. Conforme os alunos apresentaram as suas ideias, fui colocando no quadro imagens de alguns produtos e os respectivos preços (Figura 37).

Figura 37. Produtos do supermercado expostos no quadro

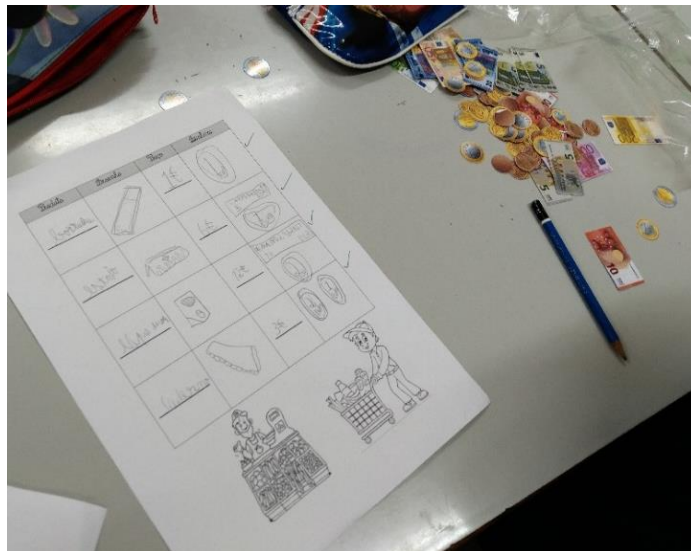


Uma turma é constituída por um grupo de alunos que trabalha em conjunto de forma a adquirir novos conhecimentos. Por este motivo, é fundamental que o professor estimule a comunicação entre os mesmos. Ao melhorar a comunicação entre os estudantes, o professor está a fomentar a colaboração entre os mesmos e a desenvolver a partilha de experiências (Morgado, 2001; Valadares & Moreira, 2009). Em conjunto, os alunos analisaram todos os preços e indicaram algumas maneiras de os pagar usando o dinheiro. Ao recorrer a esta estratégia, os alunos verificaram que existem diversas formas de reunir o dinheiro para comprar determinado produto. É de salientar que os alunos que tinham mais dificuldade, ou que ainda não reconheciam muito bem os valores das notas e das moedas, tiveram oportunidade de ouvir as opiniões dos colegas, que demonstraram várias alternativas de pagamento. Deste modo, surgiu uma partilha de conhecimentos, que auxiliou na compreensão das noções em estudo por parte desses colegas.

No momento seguinte, pedi que imaginassem que já estava de novo na altura iniciar o ano letivo e que iriam transitar para o 2.º ano, pelo que tinham de comprar novos materiais escolares. Questionei quais dos produtos expostos poderiam ser comprados para esse fim e pedi que fizessem o seu registo numa ficha de trabalho (Figura 38). Nesta ficha, os alunos tinham de indicar o nome do produto, desenhá-lo, indicar o seu preço e representar a forma como podiam pagá-lo (desenhando o dinheiro a ser utilizado). Como os alunos devem conhecer e se apropriar de várias estratégias, que podem ser úteis no dia a dia, deixei ao critério de cada

um desenhar a forma de pagamento que achasse melhor. Apesar desta liberdade, os alunos tinham de ter em atenção que notas e moedas existem e utilizá-las corretamente.

Figura 38. Ficha de registo



Apesar de os alunos terem gostado da atividade, demonstrou-se um pouco extensa. No sentido de melhorar a atividade, devia ter colocado menos materiais escolares e reduzir, consequentemente, o tamanho da tabela. Alguns alunos indicaram que gostariam de comprar a boneca ou a bola de futebol que estava no quadro. Posto isso, outra alternativa seria pedir, por exemplo, para os alunos escolherem quatro materiais escolares e os restantes quatro algo do seu interesse, sendo que o número de produtos poderia também ser reduzido.

#### **6.4 | Atividade com a comunidade.**

A atividade desenvolvida com a comunidade escolar ocorreu no dia 1 de junho de 2018 e sinalizou o Dia Mundial da Criança. Esta foi realizada com cooperação com uma colega que realizou o estágio na mesma instituição, na turma do 1.º B, e teve como temática a Declaração dos Direitos da Criança.

Na primeira fase do projeto, entrámos em contato com o diretor da escola para pedir autorização para a realização da atividade, uma vez que todas as turmas teriam de se deslocar ao pátio durante parte da aula. O diretor demonstrou-se recetivo e recomendou que falássemos com outros professores que pudessem nos ajudar.

Em conversa com a docente de Expressão e Educação Plástica, ela disponibilizou-se para nos ajudar na construção dos cartazes representativos dos 10 direitos das crianças (ver

tabela 9), que seriam posteriormente pintados pelas crianças da EPE e pelos alunos do 1.º CEB. Além disso, disponibilizou tintas, pincéis e paletas da sala de Expressão Plástica. O auxílio da docente cingiu-se no desenho, a lápis, das ilustrações dos cartazes alusivos aos direitos a representar. Numa fase posterior, em cooperação com a minha colega, contornámos os contornos as personagens com marcadores pretos.

A docente responsável pela concretização de alguns projetos do PEE também nos auxiliou na organização das deslocações das turmas ao pátio e os respetivos horários. Neste sentido, foi construído um pequeno póster da atividade com os horários em que cada turma deveria se deslocar ao pátio exterior.

Tabela 9. Direitos das Crianças

<b>Direitos das crianças</b>
1 – Direito à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade.
2 – Direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social.
3 – Direito a um nome e a uma nacionalidade.
4 – Direito à alimentação, moradia e assistência médica adequada para a criança e a mãe.
5 – Direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente.
6 – Direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade.
7 – Direito à educação gratuita e ao lazer infantil.
8 – Direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes.
9 – Direito a ser protegido contra o abandono e à exploração no trabalho.
10 – Direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

Fonte: <https://www.aldeias-sos.org/quem-somos/fazemos/porque-o-fazemos/direitos-criancas>.

No dia da concretização da atividade, começámos por organizar as duas mesas onde as crianças iriam pintar os cartazes e a mesa onde seriam expostas as tintas e outros materiais necessários. De seguida, demos início à atividade com a chegada dos dois primeiros grupos da EPE.

Conforme os vários grupos e turmas se deslocaram à rua, foi feito um discurso por nós em que explicámos a importância dos direitos das crianças e como seria desenvolvida a atividade. Seguidamente os alunos deslocaram-se às suas mesas e coloriram o seu cartaz (Figura 39). No decorrer deste momento, conversámos com alguns discentes sobre os direitos representados nos cartazes e sobre os seus conhecimentos dos mesmos.

Figura 39. Pintura de um cartaz



À medida que as crianças e os alunos acabavam de pintar os cartazes, estes foram transportados para a sala de Expressão e Educação Musical e Dramática com a finalidade de a tinta secar.

No turno da tarde, a atividade decorreu da mesma forma, com a deslocação das turmas do 3.º e 4.º ano ao exterior e a pintura dos cartazes. A estes alunos foi pedido que, com marcadores pretos, contornassem as pinturas realizadas pelos colegas dos outros anos, assim como dos direitos escritos na parte superior. Os alunos demonstraram-se interessados e repartiam as tarefas pelos colegas (Figura 40).

Figura 40. Alunos do 4.º ano a contornar os cartazes



Quando os cartazes ficaram finalizados, os mesmos foram expostos pelos corredores de toda a escola com o apoio dos professores conforme a figuras (Figura 41).

Figura 41. Exemplos de cartazes expostos



### 6.5 | Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 1.º A

Finalizado o processo de análise da intervenção pedagógica realizada ao longo da PPII, segue-se um momento reflexivo referente à mesma. Esta prática, desenvolvida no 1.º ano do CEB, deu início a um novo desafio: cumprir um programa definido pelo ME.

Inicialmente, encarei a referida Prática Pedagógica com um sentimento de descoberta e de algum receio. Este sentimento de receio deveu-se ao facto de não possuir muita experiência na vertente do 1.º CEB, além das práticas desenvolvidas ao longo do plano curricular da Licenciatura em Educação Básica, nomeadamente nas Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional III e IV.

A planificação da prática desenvolvida foi realizada semanalmente, de acordo com os conteúdos a abordar indicados pela PC e as atividades que pretendia desenvolver. Estas atividades foram construídas com o propósito de edificar novas aprendizagens no cognitivo dos alunos, tendo em consideração as suas dificuldades e as suas potencialidades. Foi na perspetiva de combater as dificuldades dos alunos que foram identificadas as problemáticas que deram origem ao projeto de I-A desenvolvido com a questão orientadora da investigação: “*Como motivar os alunos do 1.º A para a leitura autónoma e em grande grupo?*”. Conforme nos diz Sim-Sim (2001), é através da leitura que os alunos acomodam novas informações e adquirem novos conhecimentos que são transmitidos pelo suporte escrito. Por este motivo, torna-se essencial desenvolver nos discentes as competências da leitura e da escrita.

As estratégias de intervenção desenvolvidas tiveram como propósito o desenvolvimento das metas emanadas pelo *Programa e Metas Curriculares de Português do*

*Ensino Básico* (Buescu et al, 2015a) e das competências anunciadas pelo *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, no que diz respeito a: “Linguagens e textos” e “Desenvolvimento pessoal e autonomia” (Martins et al., 2017, p. 19).

Apesar de não poder tirar conclusões a longo prazo do projeto de I-A desenvolvido, uma vez que se cingiu a curto espaço de tempo, foi notório um aumento da motivação por parte dos alunos aquando da abordagem a novos textos. Os tipos de leitura realizados, assim como a utilização de músicas para a promoção da aprendizagem, fizeram com que os alunos tivessem entusiasmo para as leituras seguintes e as quisessem realizar de outras formas.

As restantes atividades planeadas de modo a promover novas aprendizagens foram igualmente enriquecedoras para os alunos, na medida em que proporcionaram a aquisição de novos saberes.

A atividade desenvolvida com a comunidade teve como objetivo comemorar o dia da criança e unir os alunos de toda a escola num projeto em comum. A pintura dos cartazes e a posterior delimitação dos contornos pelos alunos do 4.º ano garantiram a execução de um projeto de sucesso, que esteve exposto a toda a comunidade escolar. Nesse dia, toda a escola uniu-se: não só os alunos, como também os professores, que prontamente nos auxiliaram a organização do espaço e dos alunos, e participaram na pintura com os seus discentes.

Refletindo sobre a minha prática enquanto docente, considero que consegui combater os receios com os quais me debatia inicialmente. Quer tivesse sido através da interação com os alunos, quer através das conversas informais com a PC, consegui me concentrar nos meus objetivos e dar o meu melhor ao longo das semanas de estágio.

Ao longo das conversas e reuniões com a PC, foram partilhadas experiências e sugeridas novas atividades por parte da mesma. Isso permitiu que alargasse os meus conhecimentos em relação a atividades e estratégias que podem ser implementadas no 1.º ano, nomeadamente nas fases de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e da escrita.

De um modo geral, considero que cumpri com os objetivos do programa da UC de Seminário de Reflexão sobre a PPII, no que diz respeito aos momentos de introspeção e de reflexão sobre a minha prática.

## Capítulo VII | Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano, turma B

*“A escola é um espaço de socialização cultural incontornável no mundo e nas sociedades em que vivemos e, por isso, os docentes deverão contribuir ativamente para que um tal objetivo se concretize”*

Cosme (2018)

A intervenção da Prática Pedagógica III (PPIII), desenvolvida no contexto de 1.º CEB, ocorreu na EB1/PE da Ladeira, na turma do 3.º ano, turma B. Ao longo deste capítulo será realizada uma caracterização do meio envolvente da escola onde foi desenvolvido a componente de estágio, com uma duração mínima de 120 horas. Num segundo momento, será caracterizada a sala da turma do 3.º B, assim dos seus alunos. Finalmente, serão anunciadas algumas atividades desenvolvidas no longo do estágio.

### **7.1 | Contextualização do meio educativo.**

De modo a dar a conhecer o meio educativo da EB1/PE da Ladeira, foi realizada uma análise do PEE da referida escola (Projeto Educativo - EB1/PE da Ladeira, 2015-2019). A caracterização da sala e da turma baseou-se na observação direta e de conversas informais com a PC.

#### ***7.1.1 | Meio envolvente – freguesia de Santo António.***

Tão importante como conhecer uma instituição, é conhecer o meio que a rodeia. É o meio envolvente que pode orientar o desenvolvimento da criança, na medida em que propicia oportunidades estimulantes e ricas (Projeto Educativo - EB1/PE Ladeira – 2015-2019).

A EB1/PE da Ladeira fica situada no Concelho do Funchal, no Caminho da Terra Chã, n.º 17, na freguesia de Santo António. A referida freguesia apresenta diversas paróquias, nomeadamente, de Santo António, dos Álamos, da Graça, da Visitação e de Santo Amaro. Por ser uma das freguesias mais extensas da Região Autónoma da Madeira, apresenta ritmos de vida distintos onde se caracterizam por ser, num lado, rural e, noutro, urbano e cidadão.

A população que envolve a escola é heterogénea em vários aspetos, nomeadamente a nível social, económico e cultural. Coexiste ainda os meios sociais económicos muito baixo, baixo e médio. Ocorrem algumas situações de desintegração social, nomeadamente ao nível

da toxicod dependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar, justificados por focos de pobreza cultural, económica, social e moral (Projeto Educativo - EB1/PE da Ladeira, 2015-2019).

A escola está implantada numa área residencial que cresceu significativamente nos últimos anos, existindo bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Além disso, é dotado de um centro de formação profissional e de infantários.

Esta é uma zona com alguma produção agrícola, essencialmente banana e produtos hortícolas. O meio apresenta algum património de interesse histórico e turístico como igrejas, capelas, o Centro Cultural de Santo António, o antigo Cineteatro, a Estação de Rádio da Madeira, a RTP, a Quinta de Santo António, o Miradouro do Pico dos Barcelos, entre outros (Projeto Educativo - EB1/PE da Ladeira, 2015-2019).

### ***7.1.2 / Instituição educativa – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.***

A EB1/PE da Ladeira foi construída de raiz no ano de 2005 e inaugurada pelo Sr. Presidente do Governo Regional, Dr. Alberto João Jardim, a 17 de janeiro de 2007.

A criação das novas instalações permitiu a fusão de quatro escolas: a EB1/PE da Ladeira (antiga), a EB1/PE do Salão (Álamos), a EB1/PE do Laranjal e Escola Básica do 1.º Ciclo de Santo António (Madalenas). No ano letivo 2015/2016, ocorreu, também, a fusão da EB1/PE do Lombo dos Aguiares.

Possui espaços interiores e exteriores amplos, reunindo muitas das condições necessárias para o bom funcionamento da escola.

Funciona em regime de escola a Tempo Inteiro e, além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam de atividades de complemento curricular, visando uma melhor formação académica e pessoal dos mesmos.

Na construção do atual Projeto Educativo, os docentes demonstraram diversas preocupações relacionadas com a aprendizagem e a falta do cumprimento de regras por parte dos alunos. Esta lacuna deu origem ao tema do vigente projeto intitulado *Regras para a cidadania: uma construção a caminho do Futuro!*.

### ***7.1.3 / Sala do 3.º B – organização do espaço e do tempo.***

A sala onde foi realizado o estágio está localizada no 1.º andar do edifício. Esta é utilizada por uma turma do 1.º ano, no turno da manhã, e pela turma do 3.º B, no turno da tarde.

A sala caracteriza-se por ser um espaço de fácil circulação e com uma boa iluminação natural. É composta por 22 mesas e cadeiras para os alunos e uma secretária e cadeira para a docente. Ao longo do estágio, a disposição das mesas foi sendo alterada, contudo, a maior parte do tempo esteve disposta em fileiras aos pares, como é possível observar na figura 42.

Figura 42. Sala do 3.ºB



A nível da organização, a sala deve ser funcional e permitir a realização das várias tarefas propostas. Na minha perspetiva, a sala do 3.º B apresenta uma boa organização, na medida em que permite uma rápida reorganização da posição das mesas, o que facilita a concretização de vários tipos de trabalhos. Exemplos destes trabalhos são: trabalhos de pares ou de grupo nas mesas de trabalho e de grupos no chão (afastando as mesas para junto das paredes). Esta reorganização é facilmente executada pelos alunos, pelo que foram alguns os momentos aproveitados para a efetuar trabalhos de grupo.

No lado direito da sala (colocando-nos de frente para o quadro) existem duas mesas com diversos materiais como: material de escrita e desenho; folhas; jogos lúdicos e materiais didáticos. Estes materiais compõem alguns dos cantinhos existentes na sala como o cantinho do Inglês, da Matemática, da Expressão Plástica, da escrita, entre outros. É de referir que alguns dos materiais construídos ao longo do estágio passaram a fazer parte dos cantinhos. Os alunos têm a oportunidade de explorar todas estas áreas, tanto nos momentos dispensados pela professora, como quando terminam a tarefa mais cedo. Ainda neste lado da sala, junto ao quadro, está presente um computador que é maioritariamente utilizado para colocar música relaxante no decorrer da aula e do momento de relaxamento (após o intervalo). Também permite efetuar alguma pesquisa rápida que surja no decorrer da aula.

Na parede estão expostos alguns cartazes alusivos aos cantinhos. Na Figura 43 é possível observar dois placares de cortiça, sendo que cada um pertence a uma turma. No placar

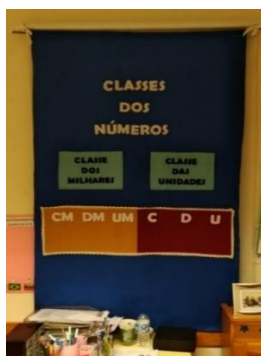
do 3.º B existem umas caixinhas identificadas com um nome que representam o “Correio da Amizade” da sala.

Figura 43. Lado direito da sala



A parede do lado esquerdo tem quatro janelas cobertas por estores. Como estes estores deixam transparecer muita claridade, por vezes os alunos não conseguem ver o que está escrito no quadro. Por esse motivo, construí uma cortina didática (Figura 44) que foi colocada numa das janelas. Futuramente, a professora cooperante ocupará todas as janelas com materiais didáticos que, para além de auxiliarem a aprendizagem dos alunos, tornará o ambiente mais acolhedor.

Figura 44. Cortina - Classes dos números



Em frente existe um quadro amplo e com boa iluminação. No lado direito estão presentes: a escada do comportamento e os aniversários dos alunos da manhã. No lado esquerdo tem alguns materiais da turma do 3.º ano como a escada do comportamento e o nível de ruído (todos estes objetos são observáveis na Figura 42).

Ao fundo da sala existem quatro armários de arrumação, sendo dois para cada turma (Figura 45). Entre estes, encontra-se o cantinho da leitura com um puff, um peluche e vários livros. É também neste local que estão escritos vários mantras que o orientador do relaxamento lê no momento próprio.

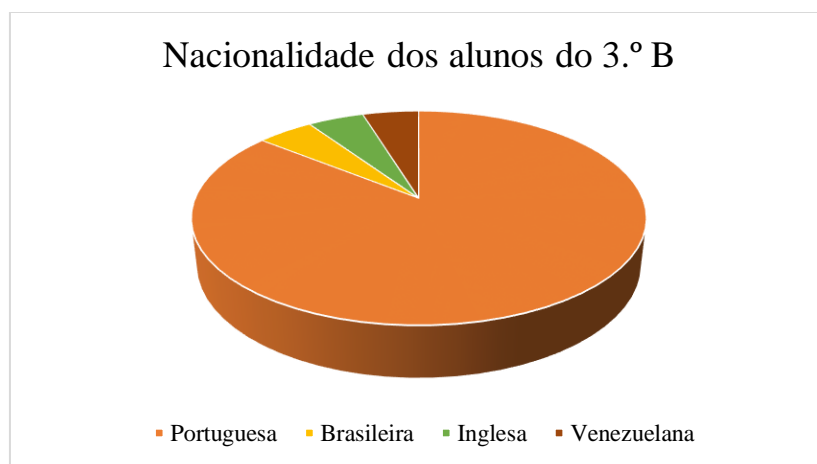
Figura 45. Parte de trás da sala



#### 7.1.4 | Caraterização da turma.

A turma do 3.º B é constituída por 21 alunos, dos quais 13 são meninos e 8 são meninas, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A maior parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa, havendo 1 aluno brasileiro, 1 aluno inglês e 1 aluno venezuelano (Gráfico 6).

Gráfico 6. Nacionalidade dos alunos do 3.º B



De um modo geral, a turma gosta de trabalhar apesar de, por vezes, os alunos demonstrarem alguns conflitos, que os distraem. Quase todos os dias apresentavam pequenos problemas que tinham surgido no decorrer do dia. Os comportamentos disruptivos refletiam-se na relação com as funcionárias, na medida em que surgiram algumas queixas.

Dentro da sala de aula, os alunos demonstraram gosto por participar e queriam responder às questões. Este comportamento teve de ser orientado no sentido de promover uma maior consciencialização das regras da sala. Deste modo, foi solicitado aos alunos que levantassem o braço quando quisessem responder e que aguardassem a oportunidade dada pela

professora. Quando o aluno a quem tinha sido dada a oportunidade para falar não conseguia responder, os colegas ficavam entusiasmados para o fazer. Apesar de achar propício um ambiente de entreaajuda, por vezes foi necessário solicitar a compreensão dos alunos e pedir que deixassem os colegas pensar e responder por si. É de salientar que só pedia auxílio a outro colega, quando o aluno me indicava que o podia fazer. Decidi optar por esta estratégia na tentativa de dar algum tempo ao aluno de pensar e refletir, antes de pedir a outro colega que o auxiliasse na resposta.

## **7.2 | Intervenção pedagógica na turma do 3.º B.**

De modo a relatar algumas atividades desenvolvidas ao longo da PPIII, foram selecionadas 3 atividades, cada uma referente a uma área do conhecimento. Deste modo, a 1.<sup>a</sup> atividade representa a área do Português, a 2.<sup>a</sup> atividade a área da Matemática e a 3.<sup>a</sup> e última atividade diz respeito ao Estudo do Meio.

As atividades ocorreram em contexto de sala de aula, à exceção da visita de estudo realizada, que foi em Machico, ao Núcleo Museológico do Solar do Ribeirinho. Ao longo das descrições abaixo apresentadas, segue-se alguma reflexão sobre a forma como as atividades ocorreram, tendo em conta a envolvência dos alunos.

### ***7.2.1 | Espanta-Pardais – da exploração da obra à sua dramatização.***

No decorrer desta atividade, foi realizada a exploração e interpretação da obra *Espanta-Pardais*, de Maria Rosa Colaço, culminando na sua dramatização. Esta exploração decorreu num espaço de cinco dias, divididos em duas semanas de estágio<sup>35</sup>.

Mesmo na fase de observação, notei que alguns alunos tinham alguma dificuldade na leitura, “tropeçando” inúmeras vezes, sem fluência e ritmo de leitura definidos. De acordo com Azevedo e Balça (2016), o contacto com o livro permite uma aquisição de várias competências básicas, tanto no contexto da leitura, como da escrita. Deste modo, este contacto deve ser realizado da forma constante e o mais harmoniosa possível.

Como leitores, é necessário que tenhamos a capacidade de ler fluentemente, descodificando e atribuindo significados às palavras. Silva et al. (2011) acrescentam que é essencial os alunos quererem e terem predisposição para ler, uma vez que são fatores fulcrais

---

<sup>35</sup> Planificações presentes em: Pasta 4 – Prática Pedagógica III; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 82 - Planificação Estágio de 5 a 7 de novembro de 2018 e Apêndice 83 - Planificação Estágio de 12 a 14 de novembro de 2018.

à aprendizagem desta competência. Por esse motivo, o docente, em sintonia com a escola e restante comunidade educativa, deve desafiar os alunos a ler textos gratificantes, ricos e variados. Assim, estará a promover o desenvolvimento do pensamento e sentido crítico dos alunos.

Ao longo da abordagem à obra, foram realizadas algumas atividades de exploração do texto e dos temas a ele subjacentes. Foi possível interligar a obra com o estudo dos sentimentos e das emoções no Estudo do Meio, realizar trabalhos de escrita criativa e promover a exploração de robôs na área da Matemática (atividade descrita no ponto 7.2.2 / *Cubetto, Jack e Roamer – potencialidades no ensino da Matemática*).

O livro foi dividido em quatro partes, sendo que os alunos tiveram acesso aos textos. No fim dos três primeiros excertos e início dos três últimos, coloquei reticências entre parêntesis. Depressa os alunos se aperceberam que ainda havia algo para descobrir sobre a ação. Esta pequena marca gráfica aumentou exponencialmente o entusiasmo dos alunos, na medida em que ficaram mais curiosos com o que iria ocorrer na leitura seguinte.

Após as várias leituras, foram realizadas perguntas de interpretação, às quais os alunos não tiveram dificuldades em responder, o que demonstra que estiveram atentos ao conteúdo da obra e perceberam o seu vocabulário.

Após a exploração do quarto e último excerto, foi construído um texto narrativo, em grande grupo, onde foi resumida a viagem do Espanta-Pardais até à sua Estrada-Larga. Neste texto, os alunos indicaram as ideias principais, introduziram as personagens que consideraram mais relevantes e incluíram algum diálogo (Figura 46). Niza, Segura e Mota (2011) afirmam que a produção escrita se manifesta como um instrumento discursivo, em que os alunos ordenam e solidificam as ideias básicas num conhecimento mais estruturado. As autoras supracitadas acrescentam, ainda, que o ato de escrever permite que os alunos desenvolvam a sua literacia cultural, enquanto exploram as áreas curriculares a serem desenvolvidas. Deste modo, cabe ao docente auxiliar os alunos na resolução dos problemas associados à complexidade deste processo e na apropriação de estratégias de produção da linguagem escrita.



Figura 47. Grupo 4 após a dramatização do texto criado



Em termos da avaliação oral das competências e do empenho dos alunos, de acordo com Lopes e Silva (2012), a mesma promove a autoestima e a confiança dos mesmos. Isto ocorre porque é desta forma que percebem qual a forma pela qual aprendem. Do mesmo modo, é também essencial que o aluno reflita sobre a sua aprendizagem e desempenho, efetuando uma autoavaliação.

No final de cada apresentação, referi aos vários grupos o que considerei que fizeram bem e o que podiam melhorar. Notei que os elementos dos restantes grupos se apropriaram destas indicações e tentaram melhorar a sua interpretação dramática. O primeiro grupo sentiu-se um pouco injustiçado por não ter tido recomendações antes de apresentar, pelo que pediu para o fazer de novo. Desta forma, considero que a avaliação realizada, ainda que de forma oral e formativa, permitiu que os alunos refletissem sobre a atividade proposta e quisessem melhorar a sua intervenção.

### ***7.2.2 | Cubetto, Jack e Roamer – potencialidades no ensino da Matemática.***

Esta atividade<sup>36</sup> surgiu da exploração da obra *Espanta-Pardais*, de Maria Rosa Colaço, acima referida. A atividade em questão cingiu-se à experimentação e programação de robôs, em duas fases, relacionadas com os excertos da obra até então explorados.

Os robôs utilizados foram: Cubetto (2 robôs); Roamer (1 robô); Pleo (1 robô) e Jack (1 robô). Cada robô representa uma estação e, conseqüentemente, uma tarefa.

<sup>36</sup> Planificações presentes em: Pasta 4 – Prática Pedagógica III; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 82 - Planificação Estágio de 5 a 7 de novembro de 2018 e Apêndice 83 - Planificação Estágio de 12 a 14 de novembro de 2018.

De acordo com Martins (2016), a robótica, ao longo dos tempos, tem trazido benefícios para a educação, nos diferentes níveis de ensino. A sua evolução teve início com o desenvolvimento da linguagem LOGO, que permitia programar a deslocação de uma tartaruga num espaço virtual. Fruto de investigações e parcerias, surgiram robôs que, enquanto objetos físicos, utilizavam este tipo de linguagem para se deslocar. Segundo Papert, citado por Martins (2016), esta ferramenta coloca o indivíduo como o sujeito da ação, permitindo que este construa o seu próprio conhecimento pelo manuseamento e representação de símbolos, procedimentos e programas.

Na primeira fase, os alunos já tinham conhecimento de que o Espanta-Pardais iria iniciar a sua caminhada até à Estrada-Larga, mas não sabiam era como isso iria acontecer. Por esse motivo, depois de terem oportunidade de explorar livremente o funcionamento dos robôs, nomeadamente a linguagem utilizada para que os mesmos se desloquem, os alunos tiveram de desempenhar algumas tarefas com cada um dos robôs. No decorrer das mesmas, preencheram uma ficha de registo. As tarefas foram realizadas em grupos, sendo que a sala foi organizada de forma a trabalhar no chão. O facto de as tarefas serem realizadas em grupo permite que os alunos expressem individualmente os seus conhecimentos e aprendam outros a partir da comparação das várias perceções dos colegas (Lopes & Silva, 2010).

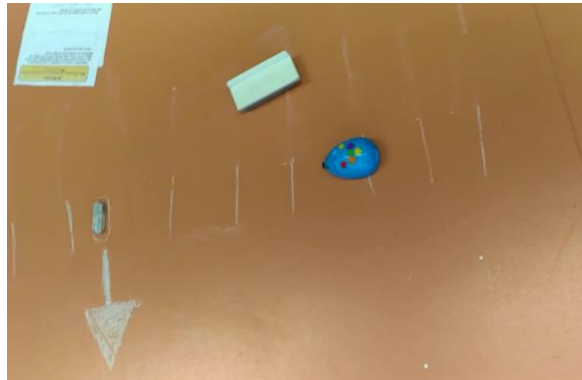
A segunda fase da atividade foi realizada após a exploração do 4.º excerto, ou seja, o Espanta-Pardais já tinha realizado a sua viagem e já tinha encontrado a sua Estrada-Larga. Como os alunos tinham conhecimento do que havia sucedido, a tarefa a desempenhar tornou-se mais complexa. Estrategicamente, foi dada maior relevância aos robôs Jack e Cubetto na reconstituição da aventura do Espanta-Pardais até chegar ao seu destino, uma vez que a sua programação é realizada de forma mais intuitiva. Com o Roamer, foram trabalhadas noções de geometria. Desta vez, o Pleo deixou de ser uma estação e passou a ser alvo de exploração livre.

Cada estação tinha uma tarefa atribuída, sendo que, com o Jack, esta consistia em construir um percurso incluindo obstáculos e desenhar uma linha de programação que traduzisse a deslocação do robô até à meta (queijo). É de salientar que os grupos poderiam utilizar qualquer material que estivesse na sala, desde que o utilizasse com significado. Nesta tarefa, a liberdade dada aos alunos assenta no pressuposto aludido por Martins (2016), onde a aprendizagem é maximizada quando os alunos estão envolvidos na construção de produtos significativos.

O grupo que construiu o percurso que surge na figura 48 utilizou uma borracha como obstáculo e escreveu no chão com o giz. No final, apagaram as linhas desenhadas com o

apagador. Para registrar a linha de programação na ficha de registo, utilizaram o lápis de grafite e cores de pau.

Figura 48. Tarefa Jack - construir um percurso



Os alunos tiveram a preocupação de ver que distância correspondia um passo do robô, contar os passos necessários até enfrentar o obstáculo, contornar o obstáculo através das indicações dos quartos de volta à direita e à esquerda, colocar o Jack de novo na pista e ensinar-lhe o caminho até ao queijo. As maiores dificuldades que os alunos apresentaram foram: compreender o propósito da atividade através da leitura da instrução; perceber o deslocamento do robô antes de lhe indicar a linha de programação; e dialogar entre os vários membros do grupo. Segundo Moreira e Oliveira (2004), a Matemática “ensina a pensar” e “desenvolve o raciocínio” (p.23). Vosniadou (2001) afirma que os alunos devem ter conhecimento e apropriar-se de várias estratégias que possam ser úteis. De facto, os vários grupos apresentaram várias estratégias de resolução da tarefa, dentro dos seus conhecimentos. Por observação dos trabalhos dos diferentes grupos, foi possível evidenciar que no início existiam algumas dificuldades na compreensão e execução da tarefa, mas, com o diálogo entre os colegas e com as docentes, os alunos conseguiram atingir o objetivo.

Na tarefa atribuída ao Cubetto, os alunos trabalharam a Matemática na sua dimensão prática, onde tiveram de resolver um problema que pode estar associado ao dia a dia (deslocamento de um ponto até outro através de passos e quartos de volta). Deste modo, os alunos receberam instruções sobre o deslocamento realizado pelo Espanta-Pardais (representado pelo Cubetto) e tiveram de construir e desenhar a linha de programação que permitia o robô fazer os movimentos pretendidos (Figura 49). De um modo geral, os grupos conseguiram realizar a tarefa, sem percalços. As maiores dificuldades apresentadas foram decidir qual a instrução que deveria ser colocada no espaço destinado à “repetição” e construir

a segunda linha de programação pedida. Nesta última, os alunos não tinham peças suficientes para a realizar, pelo que tinham de dividir o percurso em duas fases.

Figura 49. Tarefa Cubetto - simular o percurso do Espanta-Pardais



Finalmente, o Roamer tinha como temática a geometria. Os alunos estudaram as propriedades do quadrado e desenharam várias figuras, tendo em conta as instruções (Figura 50). No final, observaram livremente algumas noções de medida, desenhando linhas com diferentes comprimentos. Nesta tarefa, os alunos conseguiram construir o quadrado no papel de cenário sem muitas dificuldades. Na exploração livre de outros conceitos geométricos, tiveram alguma dificuldade em contabilizar a distância dos passos dados pelo robô, uma vez que por vezes o mesmo saía do papel de cenário, sujando o chão com a caneta.

Figura 50. Tarefa Roamer - desenhar um quadrado



Ao longo das tarefas, foram realizados registos escritos das linhas de programação criadas pelos alunos, registos fotográficos e registos em vídeo. O desenvolvimento do raciocínio lógico está, de acordo com Moreira e Oliveira (2004), associado ao desenvolvimento da capacidade expressiva dos alunos. Assim, quando os alunos comunicam as suas ideias, clarificam e organizam o seu pensamento, o seu raciocínio e o seu conhecimento. Uma vez que a comunicação pode ser realizada de várias formas, optei por construir fichas de registo, onde os grupos puderam exprimir as aprendizagens. Apesar de estar proposto na planificação, não houve tempo de realizar as apresentações das linhas de programação dos vários grupos. Esta lacuna deveu-se ao facto de a atividade ter sido desenvolvida numa quarta-feira e o plano de intervenção a desenvolver na semana de estágio seguinte possuir uma temática distinta. Contudo, considero que este momento teria sido apropriado para a partilha de conhecimentos e de raciocínios por parte dos alunos.

### **7.2.3 | *Lenda de Machim – promoção de uma visita de estudo.***

A atividade promovida no âmbito do Estudo do Meio foi desenvolvida na última semana de estágio<sup>37</sup> e teve como temática “Passado do Meio Local”. A motivação utilizada para a mesma foi a análise da *Lenda de Machim* e, no dia seguinte, foi realizada uma visita de estudo ao Núcleo Museológico do Solar do Ribeirinho, em Machico.

Antes iniciar a abordagem à lenda, promovi um diálogo onde perguntei aos alunos se se lembravam em que sítio moro e se sabiam “*Porque motivo Machico tem este nome?*”. A turma começou a apresentar várias hipóteses como: “podia ser o nome de alguém importante que viveu lá”; “pode ser o nome do senhor que descobriu Machico”; entre outras intervenções. As hipóteses indicadas pelos alunos deram origem a um diálogo, onde se aperceberam que, por vezes, os locais são nomeados de acordo com nomes de pessoas que tenham feito algo de grandioso na localidade.

De seguida, perguntei se alguém já tinha ouvido o termo “lenda” e se sabia o que era. Rapidamente, os alunos disseram que conheciam e aludiram à “Lenda de São Martinho”. Contudo, não souberam explicar qual a sua função. Indiquei que as lendas são narrativas que tentam explicar algum acontecimento ou facto fantástico e são transmitidas oralmente de geração em geração. Muitas vezes, estas lendas são registadas em forma de contos.

---

<sup>37</sup> Planificação presente em: Pasta 4 – Prática Pedagógica III; Apêndices 1 – Planificações da Intervenção; Apêndice 86 - Planificação Estágio de 3 a 5 de dezembro de 2018.

Reconhecida a importância das lendas, assinalei que existe uma que visa explicar como foi descoberta a nossa ilha e qual a origem do nome Machico. Mostrei as ilustrações presentes no livro *O aprendiz de arqueólogo - A lenda de Machim* de Élvio Sousa, Liliana Neto e Fernando Brazão, e pedi à turma que tentasse prever o que iria acontecer. Os alunos observaram as imagens e, à vez, deram opinião acerca de um possível conteúdo. Seguidamente, foi feita a leitura e interpretação da lenda, de forma oral. Este momento foi aproveitado para comparar a ação da lenda com as hipóteses indicadas pelos alunos. Depressa se aperceberam que haviam algumas semelhanças, como a presença de um casal apaixonado, mas que o desenvolvimento da ação em si era diferente.

Fruto da exploração da lenda e da temática do passado do meio local, promovi uma visita de estudo ao Núcleo Museológico do Solar do Ribeirinho, uma vez que lá existe uma exposição permanente com peças arqueológicas e textos relacionados com o tema. De acordo com Guedes e Moreno (2002), uma visita a um museu enriquece as aprendizagens dos alunos e aumenta o nível de aprofundamento dos conteúdos escolares abordados. Além disso, também aumenta a sua cultura geral. Os mesmos autores salientam que a escolha do museu deve basear-se na importância da temática subjacente ao programa a ser desenvolvida e na facilidade de deteção da informação dos objetos por parte das crianças. Posto isto, considero que o núcleo museológico selecionado alberga ambas as características.

Anteriormente à visita, foi realizado um contacto com o respetivo Núcleo a agendar a mesma, e com a Câmara Municipal de Machico, a solicitar o acesso ao solar de forma gratuita. Já o pedido de transporte foi realizado na escola.

Antes de sair da escola, foram lembradas várias regras associadas a uma deslocação fora da escola e dirigimo-nos para o autocarro.

De entre os tipos de visitas a museu que existem, esta foi guiada. Por este motivo, quando chegámos a Machico, deslocámo-nos até à porta do museu, onde a guia já nos aguardava. No decorrer da visita, a maior parte dos alunos apresentou um bom comportamento e ouviu todas as explicações.

Segundo Guedes e Moreno (2002), de acordo com a idade, o meio social, o nível de conhecimentos, entre outros, dos alunos, estes têm diferentes reações aos objetos. Eles sentem a necessidade de observar, apreender e apreciar o objeto. No final, precisam de comunicar os seus pensamentos e emoções a outras pessoas. No momento destinado à abordagem à Lenda de Machim, os alunos tiveram voz ativa e partilharam os conhecimentos apreendidos no dia anterior. O facto de a lenda ter sido anteriormente analisada fez com que os alunos estivessem

mais entusiasmados para aprender mais informações sobre a mesma, ao mesmo tempo que queriam partilhar o que já sabiam (Figura 51).

Figura 51. Visita guiada



Uma das obras que está presente na primeira sala do museu é um quadro de Tristão Vaz Teixeira. Uma vez que, no dia anterior, os alunos tinham visto uma imagem da sua estátua e tínhamos dialogado sobre a mesma, pediram para a observar ao vivo (Figura 52). Para tal, deslocámo-nos para junto à Igreja Matriz de Machico, de modo a vislumbrar a obra.

Figura 52. Visita à estátua de Tristão Vaz Teixeira

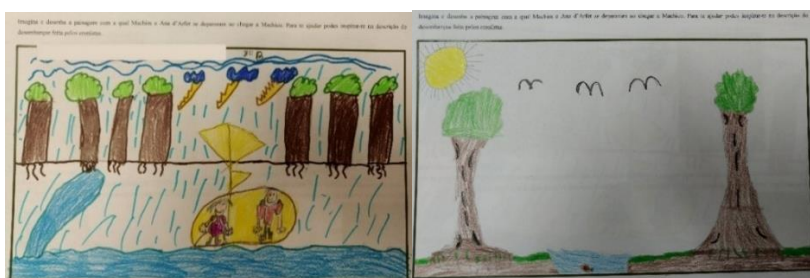


De acordo com a tipologia do museu, muitas vezes estes dispõem de uma equipa pedagógica que prepara determinadas atividades a serem realizadas ou observadas pelos alunos, como forma de alargar ou consolidar conhecimentos (Guedes & Moreno, 2002). No Solar do Ribeirinho, em duas das salas, existem televisões que transmitem vídeos elucidativos da confeção de aguardente de cana de açúcar e de cuscuz. Apesar de não estar diretamente relacionado com a Lenda em estudo, mas se adequar à temática “Passado do Meio Local”,

nessas salas, os alunos tiveram a oportunidade de observar: peças de interesse patrimonial para a cidade; o processo de transformação do sumo da cana de açúcar em torrões de açúcar; e a constituição da antiga cozinha do solar. Esta visita fez com que os alunos se apercebessem de como eram realizadas algumas tarefas antigamente, nomeadamente alguns dos processos associados às mesmas.

A equipa pedagógica do museu preparou uma atividade onde os alunos, através da imaginação, tinham de desenhar o cenário observado aquando da chegada de Machim e Ana d'Arfet à ilha desconhecida. Depois teriam de desenhar o que imaginaram. Como já estava perto da hora de nos dirigirmos para o autocarro, resolvermos concretizar a tarefa na sala de aula e enviar o seu registo fotográfico à equipa. Na figura 53 podemos observar dois exemplos do trabalho desenvolvido.

Figura 53. Atividade relacionada com a visita de estudo



O culminar das tarefas e ilustrações realizadas deram origem a um mural que foi exposto à comunidade escolar no corredor da escola (Figura 54).

Figura 54. Mural - A lenda de Machim



### 7.5 | Reflexão Final sobre a Prática Pedagógica na Turma do 3.º A.

Finalizado o estágio realizado no âmbito da PPIII, posso afirmar que me deparei com momentos de introspeção e reflexão sobre as atividades realizadas.

Vosniadou (2001) defende que a aprendizagem dos alunos é influenciada com a ligação dos conhecimentos com o quotidiano, sendo que, quanto mais contextualizado e próximo do contexto da criança, mais significativa será a aprendizagem. Enquanto aluna estagiária, equiparo esta afirmação com a experiência vivida uma vez que, estando tão próxima de um contexto de sala de aula, enquanto futura docente, enriqueci a minha aprendizagem com todas as experiências vividas.

Na planificação das várias atividades tentei utilizar técnicas e estratégias que colocassem os alunos como elemento central na aprendizagem, dando-lhes um papel mais ativo. Em relação aos materiais utilizados, tentei que fossem diversificados e permitissem aprendizagens significativas. Tive oportunidade de construir vários modelos que foram utilizados na área do Estudo do Meio, nomeadamente, um modelo do corpo humano e um modelo da caixa torácica, e outros tipos de materiais que foram utilizados na abordagem às restantes áreas do conhecimento. Nos momentos em que estes materiais foram aplicados, foi notório o envolvimento dos alunos nas atividades, uma vez que captou a atenção e interesse dos mesmos.

Apesar de os alunos gostarem de trabalhar em grupos, notei que, no final do dia, precisavam de um momento só para si, com a realização de um trabalho autónomo. De facto, os momentos finais das aulas foram aproveitados para a concretização de fichas de trabalho, onde os alunos trabalhavam individualmente.

É de salientar que as atividades propostas foram bem aceites pelos alunos, incluindo aqueles que tinham maiores dificuldades. Apesar de a turma ser heterogénea, possuindo alunos com diferentes nacionalidades e línguas, o seu conhecimento da língua portuguesa era suficiente para que compreendessem bem os conteúdos. Apenas o aluno de nacionalidade inglesa tinha dificuldades na escrita, mas, com ajuda, facilmente chegava às respostas.

Em relação à minha prestação, considero que, no início, sentia algum receio de que os alunos não me considerassem como uma verdadeira professora e não “me obedecessem”. Contudo, esse medo desvaneceu quando me apercebi que a turma tinha muito respeito por mim e gostava das minhas propostas pedagógicas. A PC foi, também, uma grande fonte de segurança, na medida em que sempre me apoiou e ajudou a combater as dificuldades. Um exemplo desse apoio foi observável na organização da intervenção pedagógica, na medida em

que foi realizada em conjunto com a professora Micaela. Em conversas informais foram compartilhadas algumas opiniões da docente em relação à minha prestação assim como sugestões para melhorar a minha postura docente. A partilha de experiências por ambas as partes alargou os meus conhecimentos em relação a atividades e estratégias que podem ser implementadas, não apenas em contexto de 3.º ano do 1.º CEB, assim como nos restantes anos do ciclo.

Sinto que este trabalho enriqueceu os meus conhecimentos, assim como confirmou, teoricamente, as decisões tomadas ao longo da prática pedagógica enquanto docente. Também me fez pensar em alternativas que podia ter escolhido, assim como outras opções de atividades para intervenções futuras.

## Considerações Finais

Iniciei a redação deste relatório de estágio, agradecendo a todos aqueles que considerei verdadeiramente importantes e que influenciaram o meu percurso académico. Considero que por muito que às vezes queiramos estar sós, ou não consigamos admitir a necessidade de ter ajuda, nós não estamos sozinhos neste mundo e muito dificilmente conseguimos atingir uma meta sem a contribuição de quem nos rodeia. O meu processo universitário não foi diferente. Muitas das aprendizagens que construí ao longo destes cinco anos de estudo tiveram um cunho das pessoas que sempre estiveram comigo e daquelas que foram surgindo durante este período. Quer seja pela disponibilidade, pela partilha de sabedoria, ou pela palavra amiga nos momentos de angústia, todos foram igualmente importantes.

Nas palavras de Correia (2014):

Formar professores hoje implica fundamentalmente aproveitar os fatores que se apresentam como favoráveis ao desenvolvimento de uma praxis reflexiva (...) No entanto, também fica evidente uma imensa complexidade da sua ação, pois esta está diretamente relacionada com a formação de caráter, da consciência, da personalidade e da cidadania da criança/aluno (...) (pp. 114-115).

O desenvolvimento de uma prática pedagógica representa uma oportunidade para os docentes em formação estarem em contacto com contextos educativos que representam a realidade da futura profissão. Consequentemente, é através desta aproximação que ocorre o contacto com educadores, professores, crianças e demais membros da comunidade educativa e se inicia a consciencialização pelo percurso profissional. De facto, ao longo das práticas desenvolvidas tive contacto com contextos de prática pedagógica genuínos e enriquecedores, que se demonstraram dinâmicos e diversificados. Desde a fase da observação, até à fase de planificação e implementação das atividades propostas, todas elas foram valorizadas e influenciaram positivamente o meu processo de aprendizagem.

Retomando aos assuntos abordados ao longo deste relatório de estágio, podemos averiguar que é possível a articulação entre os pressupostos teóricos e metodológicos anunciados e as práticas pedagógicas e situações das quais despontaram. Deste modo, o estudo da organização curricular em Portugal manifestou uma série de aprendizagens que resultaram numa reflexão pessoal acerca da minha ação pedagógica no decorrer da minha formação para a docência.

Por desempenharem competências essenciais para o percurso académico dos alunos, a abordagem à aprendizagem da leitura e da escrita facultou conhecimentos fulcrais para a fundamentação das experiências que decorreram ao longo do estágio, assim como permitiu adquirir novas bases para a futura prática enquanto docente.

A análise de estratégias de promoção da aprendizagem dos alunos incitou uma maior consciencialização para a importância da planificação e da avaliação das competências dos alunos, na medida em que são estas conjeturas que condicionam tanto a ação do docente, como o envolvimento dos alunos na construção dos próprios conhecimentos.

Enquanto investigadora com uma atitude reflexiva e com um desejo por melhorar a prática pedagógica diária, a análise das características da Investigação-Ação, as suas fases, as técnicas e instrumentos de recolha de dados e consequente análise permitiram uma melhor compreensão dos grupos com os quais as práticas foram desenvolvidas, assim como quais as suas maiores necessidades ou lacunas. Foi tendo em conta estes pressupostos que foram desenvolvidos dois projetos que, apesar de não terem sido convenientemente avaliados devido à escassez do tempo, promoveram uma adequação da intervenção pedagógica aos grupos inerentes.

Ao longo dos estágios desenvolvidos, procurei desenvolver competências que contribuíssem para a minha identidade enquanto futura docente, sempre com a consciência de que os alunos são os verdadeiros agentes da aprendizagem e que devem ser eles a construir os seus conhecimentos. Reconheço que nem sempre foi fácil organizar estratégias que não envolvessem a minha intervenção extrema, mas, com o passar do tempo, com as conversas com as docentes cooperantes e com uma reflexão pessoal, fui aperfeiçoando e adaptando diferentes géneros de atividades.

A aprendizagem, quando é realizada de forma contextualizada e autêntica, torna-se significativa. Neste sentido, na planificação e construção das atividades, recorri aos meus conhecimentos, à minha imaginação e às intervenções dos alunos para estabelecer um elo de ligação entre as aprendizagens que tencionava promover nos mesmos e o modo como estes as iriam construir.

Gostaria de concluir a redação deste trabalho com uma observação. Este ponto do relatório de estágio denomina-se de “Considerações finais”. A palavra “finais” supõe um fim, a conclusão de algo. Não considero que a redação deste relatório dite o final da minha vida académica. Pelo contrário, esta é uma porta que se abre para novas aprendizagens.

Aprendizagens estas que, apesar de não ocorrerem num contexto de sala de aula universitária, ocorrerão num contexto vivo de puro desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Aqui, escrevo um ponto final no primeiro capítulo da vida docente, mas muitos mais serão pensados, analisados e escritos. Cada um deles com histórias, aventuras, experiências e sentimentos que serão tão pessoais quanto belos.



### Referências Bibliográficas

- Alves, R. (2013). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- André, M. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita: coesão e coerência na produção textual*. Lisboa: Edições Colibri.
- Aucouturier, B. (2010). *Dificuldades do comportamento e aprendizagem: a pedagogia da escuta e a prática psicomotora para o acompanhamento do crescimento da criança*. Lisboa: Co-edição Coisas de Ler Edições, Lda e Trilhos Lda.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio Janeiro: Editora Interamericana.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & Â. Balça (Coord.), *Leitura e educação literária* (pp. 1-13). Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Beard, R. (2010). O ensino da literacia nas escolas primárias em Inglaterra – em exemplo de reforma educativa em larga escala. In Fundação Francisco Manuel dos Santos (Org.), *Como se aprende a ler?* (pp. 13-69). Porto: Porto Editora.
- Bento, A. (2011). *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Porto: Figueirinhas.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F. & Timóteo, M. (2015). *Programa e metas curriculares de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Brazão, P. (2007). O diário de um diário etnográfico electrónico. In J. Sousa & Fino, C. (Orgs.). *A escola sob suspeita* (pp. 289-307). Porto: Asa Editores.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015a). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2015b). *Metas curriculares de português – Caderno de apoio: aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Cohen, A. & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

- Correia, F. (2014). Formar professores no presente para uma escola do passado – Gestão de contradições. In F. Correia (org.) (2014). *Estado Mínimo – Escola Mínima* (pp. 114-121). Funchal: Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular - propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Costa, T. (2010). Uma abordagem construcionista da utilização dos computadores na educação. In A. Xavier (Ed.) *Anais 3.º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*. Acedido em novembro de 2019: <http://nehte.com.br/simposio/anais/simposio2010.html>.
- Coutinho, C. (2011). Planos multi-metodológicos ou mistos. In *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, F.; Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII, 2*, 355-379.
- Direção-Geral da Educação (n.d.). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Retirado de: <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.
- Dourado, L.; Oliveira J., & Santos, C. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fino, C. & Sousa, J. (2003). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 8(10)*, 2051-2063.
- Fino, C. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Org.) *Educação e Cultura* (pp 43-53). Funchal: DCE – Universidade da Madeira.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (39.ª ed). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gouveia, A. & Fraga, N. (2017). A construção do conhecimento na educação de infância. In L. Correia; R. Leão & S. Poças (Ed.), *O Tempo dos Professores* (pp. 525-539). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

- Graue, M. & Walsh, D (2003). *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, C. & Moreno, J. (2002). *Guião para professores “A escola vai ao museu”*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kampylis, P. & Berki, E. (2007). *Estimular o pensamento criativo* (J. Lopes & M. Silva, Trad.). França: UNESCO.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Lopes, A. & Vicente, M. (2014). *Guia para facilitadores/as sobre direitos humanos e cidadania*. Porto: EAPN – Rede Europeia Anti-Pobreza/Portugal.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, A. (2014). *A Transição do Pré-Escolar para o 1.º CEB: Uma preocupação de todos*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Martins, G.; Gomes, C.; Brocardo, J.; Pedrosa, J.; Carrillo, J.; Silva, M.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Coleção ensino experimental das ciências: Explorando as plantas ... sementes, germinação e crescimento*. (2.<sup>a</sup> ed.). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, L. & Mendes, T. (2012). A transversalidade da literatura infantil em contexto pré-escolar. In P. Brito; J. Alves; J. Nunes; R. Cordeiro; C. Dias; M. Martins; P. Reis & A. Palmeiro (Org). *Comunicações do III Seminário de I&DT: valorizar o saber, criar oportunidades* (pp. 638-652). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre. C3i – Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação.
- Martins, M. & Sá, C. (2008). Ser leitor no Século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Ser (e) Educar*, 13, 235-246.
- Martins, S. (2016). *A aprendizagem de tópicos e conceitos matemáticos no 1.º ciclo do ensino básico – Uma história com robots* (tese de Doutoramento). Funchal: Universidade da Madeira.
- Matos, J. (2006). *Trajétoias inter-disciplinares: uma aplicação multimédia sobre o Alto Douro*. Tese de mestrado em Educação Multimédia. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. (5.ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Monteiro, R.; Ucha, L.; Alvarez, T.; Milagre, C.; Neves, M.; Silva, M.; Prazeres, V.; Diniz, F.; Vieira, C.; Gonçalves, L.; Araújo, H.; Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa: XXI Governo Constitucional.
- Montês, A.; Gaspar, S. & Piscalho, I. (2010). O processo de elaboração e implementação de regras no jardim-de-infância. *Interações*, 15, 41-54.
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O jogo e a matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Neres, A. (2014). *Manual de gestão e administração escolar para todos – para uma escola de qualidade*. Moscavide: FEC – Fundação Fé e Cooperação.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: guião de implementação do programa*. Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pacheco, J. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. Pacheco (Org.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11 – 52). Porto: Porto Editora.

- Pires, C. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER: Revista de Educação*, II, (2), 66-83.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). *Criança, famílias e creches. Uma abordagem da adaptação ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar?. *Exedra*, 1, 9-24.
- Projeto Educativo - EB1/PE da Achada (2016-2020). *Projeto educativo de escola – Crescer em harmonia!*. Funchal.
- Projeto Educativo - EB1/PE da Assomada (2017-2021). *Projeto educativo de escola*. Santa Cruz
- Projeto Educativo - EB1/PE Ladeira (2015-2019). *Projeto educativo de escola – Regras para a cidadania: uma construção a caminho do futuro!*. Funchal.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Siegel, L. (2010). Ajudar as crianças a desenvolver competências de leitura proficientes. In Fundação Francisco Manuel dos Santos (Org.), *Como se aprende a ler?* (pp. 73-95). Porto: Porto Editora.
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: guião de implementação do programa*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, Lda.
- Silva, I.; Marques, L.; Mata L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silveira, C. (2014). *A prática docente e os métodos de alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças*. Salvador: Universidade Católica do Salvador.
- Sim-Sim, I. (1997). *A avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação de professores para o ensino da leitura. In I. Sim-Sim (org.), *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo*

- do ensino básico, Cadernos de formação de professores, n.º 2* (pp. 51-64). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. & Fino, C. (2008). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional, *Revista Educação & Cultura Contemporânea*, 5 (10), 11-26.
- Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vosniadou, S. (2001) *Como aprendem as crianças* (J. Lopes, Trad.). Bélgica: UNESCO.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de Bordo*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Poto Alegre: Artmed.

### Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986. *Diário da República n.º 237* – Série I (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997. *Diário da República n.º 34* – Série I – A (Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009. *Diário da República n.º 166* – Série I (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República n.º 15* – Série I-A (Reorganização curricular do ensino básico).
- Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro de 2002. *Diário da República n.º 240* - Série I-A (Alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001).
- Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro de 2006. *Diário da República n.º 208* – Série I (Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação).
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012. *Diário da República n.º 129* – Série I (Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário).
- Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto de 2012. *Diário de República n.º 149* – Série I (Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares).
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho de 2013. *Diário da República n.º 131* – Série I (Alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012).
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril de 2016. *Diário da República n.º 65* – Série I (Terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Diário da República n.º 129* – Série I (Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens).

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto de 1997. *Diário da República n.º 178* – Série II (Aprova, publicando em anexo, as orientações curriculares para a educação pré-escolar que assumem estatuto de recomendação no ano letivo de 1997-1998 e estando prevista a sua revisão no ano letivo de 2001-2002).

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012. *Diário da República n.º 77* – Série II (Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares).

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio de 2016. *Diário da República n.º 90* – Série II (Cria o Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, que tem a missão de conceber uma Estratégia de Educação para a Cidadania, a implementar nas escolas do ensino público, com o objetivo de incluir nas saídas curriculares, em todos os graus de ensino, um conjunto de competências e conhecimentos em matéria de cidadania).

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho de 2016. *Diário da República n.º 137* – Série II (Homologa as orientações curriculares para a educação pré-escolar).

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho de 2017. *Diário da República n.º 128* – Série II (Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018).

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017. *Diário da República n.º 143* – Série II (Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória).

Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro de 2001. *Diário da República n.º 50* – 2.º Suplemento – Série I-A (Retificação do Decreto-Lei n.º 6/2001).