

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Sara Carolina Figueira Nóbrega**

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)

setembro | 2021



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Sara Carolina Figueira Nóbrega**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira





UNIVERSIDADE da MADEIRA

Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências da Educação

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

Ano letivo 2020-2021

**Sara Carolina Figueira Nóbrega**

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

**Orientadora: Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira**

Funchal e UMa, setembro de 2021



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

Nelson Mandela



## AGRADECIMENTOS

Ao terminar esta etapa, não posso deixar de me sentir orgulhosa e concretizada com tudo aquilo que alcancei. Ao longo destes cinco anos, relativos à minha aventura no ensino superior, percorri uma longa caminhada em busca de um dos meus maiores sonhos, tornar-me educadora de infância/professora. Olhando para trás, e recordando todos os momentos que vivenciei, não posso deixar de mencionar a importância que muitas pessoas apresentaram para mim. Como tal, devo um especial agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me acompanharam e apoiaram ao longo desta etapa, pois todos contribuíram para que, a cada dia, me aproximasse mais daquele que é um dos meus objetivos de vida. Nesta perspetiva, começo por agradecer:

À minha família, principalmente aos meus pais e à minha irmã mais nova, por me apoiarem sempre nos melhores e piores momentos, por respeitarem as minhas escolhas, por me incentivarem a lutar por aquilo que quero e por nunca duvidarem de mim. Saibam que vos sou eternamente grata por todas as oportunidades que me concederam na vida, nomeadamente, frequentar o ensino superior. Foi uma longa caminhada, mas termino-a com a ideia de que dei sempre o melhor de mim. Não só por mim, mas também por vocês, pois sei que este sonho é tanto meu, quanto vosso.

Às minhas duas estrelinhas, os meus avôs, por olharem sempre por mim e por me darem forças para continuar, mesmo quando tudo parecia impossível.

Ao meu noivo, pelo apoio incondicional e por ser o meu maior pilar ao longo de toda esta aventura. Obrigada por estares sempre presente em todas as minhas conquistas, por ouvires os meus desabafos, por dizeres sempre a coisa certa, na hora certa, por nunca me deixares desistir e por me fazeres acreditar que sou capaz de tudo. Se hoje estou, onde estou, é também graças a ti! Obrigada por tudo!

Às minhas amigas e colegas de turma, Alexandra Tomé e Tanya Tanque, por todos os momentos partilhados. Pelas nossas conversas, pelas gargalhadas, pelas palavras de apoio, pelas brincadeiras, pelos desabafos, pelos jantares e até mesmo pelos trabalhos de grupo. São memórias que ficarão para sempre comigo, desta que foi a nossa aventura no ensino superior.

Às instituições educativas EB1/PE Ribeiro Domingos Dias e EB1/PE do Caniço, mais concretamente, às diretoras Lina Luís e Eliana Morais por me acolherem e

receberem tão bem, permitindo-me desenvolver as minhas práticas pedagógicas com pessoas tão incríveis, como as que tive a oportunidade de conhecer.

À educadora de infância Ana Pereira e à professora Cristina Silva pela forma como me receberam, pela simpatia, pela atenção constante, pela disponibilidade, pela confiança e pela partilha de saberes acerca desta área que tanto me fascina: a Educação. Obrigada por participarem nesta minha caminhada, por partilharem testemunhos pessoais acerca da profissão que me serão muito úteis no futuro e por me permitirem vivenciar momentos tão especiais.

Aos meus meninos da Pré B e do 1.º/2.ºC por todos os momentos que partilhámos. Por me acolherem com tanto carinho e por me receberem todos os dias de braços abertos e com sorrisos contagiantes. Ficarei eternamente grata por todos os momentos bonitos e inesquecíveis que me permitiram vivenciar, por me demonstrarem o quão especial é esta profissão e por criarem comigo tantas memórias boas. São todos muito especiais para mim e, com certeza, levá-los-ei sempre no meu coração.

Aos docentes da Universidade da Madeira, com os quais tive a oportunidade de trabalhar, nomeadamente, às minhas orientadoras dos estágios pedagógicos, Ana Isabel Gouveia e Fernanda Gouveia, pelo apoio, pela confiança, pela força e pela motivação transmitida ao longo das minhas práticas pedagógicas.

À minha orientadora científica deste relatório, Gorete Pereira, por todo o apoio e disponibilidade.

A todos vós, muito obrigada. De coração.

## RESUMO

O relatório de estágio que se apresenta surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta como principal finalidade a obtenção de grau de mestre nestas respetivas áreas educativas. Neste sentido, com este documento académico objetiva-se partilhar a experiência vivenciada aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas neste contexto, refletindo sobre as mesmas, as quais decorreram na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias e na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, mais concretamente, com o grupo de crianças da Pré B e com a turma do 1.º/2.ºC.

No que respeita à sua estrutura, o relatório organiza-se em duas partes complementares: Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II – Prática Pedagógica. Assim sendo, numa primeira etapa sintetizar-se-á as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram as práticas pedagógicas realizadas, enquanto numa segunda etapa se refletirá sobre as mesmas, partilhando e descrevendo alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos aquando das mesmas.

Associado à prática pedagógica, está o processo de investigação. Nesta perspetiva, e no sentido de dar resposta a problemáticas específicas verificadas em cada grupo, desenvolveu-se dois projetos assentes na metodologia de Investigação-Ação, os quais tiveram por base as seguintes questões-problema: *“Como podem as crianças da Pré B desenvolver a consciência fonológica?”* e *“Como podem os alunos do 2.º C desenvolver novas competências no âmbito da aprendizagem cooperativa?”*.

Considerando o mencionado, o presente relatório surge, então, como resultado de tudo aquilo que contribuiu para a minha formação em educação, na medida em que me permite realizar um paralelo entre a teoria e a prática abordada ao longo da mesma.

**Palavras-chave:** Educação, Investigação, Reflexão, Aprendizagem, Crianças, Alunos



## ABSTRACT

The internship report that is about to be introduced comes within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and presents, as its main purpose, obtaining a master's degree in these respective educational areas. In this sense, this academic document aims to share the experience lived during the pedagogical practices developed in this context, reflecting on them, which took place at the Basic School of 1st Cycle with Pre-School Ribeiro Domingos Dias and also at the Basic School of 1st Cycle with Pre-School of Caniço, more specifically, with the Pre B group and a 1st/2nd year class.

Regarding its structure, the report is organized into two complementary parts: Part I – Theoretical and Methodological Framework and Part II – Pedagogical Practice. Therefore, in a first step, the theoretical and methodological bases that supported the pedagogical practices will be synthesized, while in a second step, we will reflect about them, sharing and describing some learning moments developed during them.

Associated with teaching practice is the research process. In this perspective, and in order to respond to specific problems verified in each group, two projects were developed, based on the Research-Action methodology, which were based on the following questions: "How can Pre B children develop phonological awareness?" and "How can 2nd C students develop new skills in the context of cooperative learning?"

Considering this information, this report appears as the result of everything that contributed to my training in education, insofar as it allows me to draw a parallel between theory and practice addressed throughout it.

**Keywords:** Education, Investigation, Reflection, Learning, Child, Student



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| AGRADECIMENTOS .....  | V         |
| RESUMO .....  | VII       |
| ABSTRACT .....  | IX        |
| SUMÁRIO.....  | XI        |
| ÍNDICE DE FIGURAS .....   | XV        |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS .....  | XVII      |
| ÍNDICE DE TABELAS .....   | XVIII     |
| ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM.....   | XIX       |
| LISTA DE SIGLAS .....   | XXII      |
| INTRODUÇÃO.....   | 1         |
| <br>  |           |
| <b>Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico .....</b>                         | <b>3</b>  |
| <b>Capítulo 1   O Currículo na Educação.....</b>                                    | <b>5</b>  |
| 1.1.   Uma Conceção de Currículo.....   | 5         |
| 1.2.   O Currículo em Portugal.....   | 7         |
| 1.2.1.   Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....                 | 8         |
| 1.2.1.1.   Modelos Curriculares: <i>High Scope</i> .....                            | 11        |
| 1.2.2.   Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....                  | 14        |
| 1.2.2.1.   Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....               | 15        |
| 1.2.2.2.   Autonomia e Flexibilidade Curricular.....                                | 18        |
| <br>  |           |
| <b>Capítulo 2   Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica.....</b> | <b>23</b> |
| 2.1.   As Expressões Artísticas na Educação .....                                   | 24        |
| 2.2.   O Valor Pedagógico do Jogo .....   | 25        |
| 2.3.   A Aprendizagem Cooperativa .....   | 27        |
| 2.4.   O Ensino Experimental das Ciências.....                                      | 30        |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.5.   O Ensino a Distância (E@D).....   | 32        |
| <b>Capítulo 3   A Investigação-Ação em Contexto Pedagógico .....</b>             | <b>35</b> |
| 3.1   Investigação Qualitativa .....   | 35        |
| 3.2   Metodologia de Investigação-Ação .....                                     | 36        |
| 3.3   Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....                           | 37        |
| 3.3.1   Observação Participante.....   | 38        |
| 3.3.2   Diários de Bordo .....   | 39        |
| 3.3.3   Artefactos Produzidos pelas Crianças.....                                | 40        |
| 3.3.4   Registos fotográficos.....   | 40        |
| 3.4   Técnica de Análise de Dados.....   | 41        |
| <b>Parte II – Prática Pedagógica .....</b>                                       | <b>43</b> |
| <b>Capítulo 4   Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar .....</b> | <b>45</b> |
| 4.1.   Contextualização da Prática Pedagógica .....                              | 45        |
| 4.1.1.   Caraterização do Meio Envolvente .....                                  | 46        |
| 4.1.2.   Caraterização da Instituição Educativa .....                            | 47        |
| 4.1.3.   Caraterização da Sala da Pré B.....                                     | 49        |
| 4.1.4.   Caraterização do Grupo.....   | 54        |
| 4.1.5.   Caraterização e Gestão do Tempo.....                                    | 57        |
| 4.2.   Projeto de Investigação-Ação .....  | 59        |
| 4.2.1.   Enquadramento do Problema .....   | 59        |
| 4.2.2.   Questão de Investigação-Ação .....                                      | 59        |
| 4.2.3.   Estratégias de Intervenção.....   | 60        |
| 4.2.4.   Fases do Projeto de Investigação-Ação.....                              | 65        |
| 4.2.5.   Avaliação da Implementação do Projeto.....                              | 65        |
| 4.3.   Momentos de Aprendizagem.....   | 66        |
| 4.3.1.   A Alimentação Saudável .....  | 66        |

|        |  |    |
|--------|--|----|
| 4.3.2. | O Pão-por-Deus .....   | 70 |
| 4.3.3. | O Natal .....  | 74 |
| 4.4.   | Projetos com a Comunidade Educativa .....                                | 76 |
| 4.4.1. | Doação de Brinquedos ao Lar Santíssima Trindade da Tabua.....            | 77 |
| 4.4.2. | O Natal da Pré B.....  | 79 |
| 4.5.   | Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar ..... | 80 |

**Capítulo 5 | Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º/2.º ano de escolaridade..... 85**

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| 5.1.     | Contextualização da Prática Pedagógica .....  | 86  |
| 5.1.1.   | Caraterização do Meio Envolvente .....  | 86  |
| 5.1.2.   | Caraterização da Instituição Educativa .....  | 88  |
| 5.1.3.   | Caraterização da Sala .....   | 90  |
| 5.1.4.   | Caraterização da Turma .....  | 92  |
| 5.1.5.   | Caraterização e Gestão do Tempo .....   | 95  |
| 5.2.     | Prática Pedagógica em Regime de Ensino a Distância.....                                   | 97  |
| 5.3.     | Prática Pedagógica em Regime de Ensino Presencial .....                                   | 100 |
| 5.3.1.   | Momentos de Aprendizagem .....  | 101 |
| 5.3.1.1. | <i>Os Ovos Misteriosos</i> .....  | 101 |
| 5.3.1.2. | Os Cinco Sentidos.....  | 103 |
| 5.3.1.3. | A Feira do 2.ºC.....  | 106 |
| 5.4.     | Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º CEB – 1.º/2.º ano de escolaridade ..... | 108 |

**Capítulo 6 | Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade..... 113**

|        |                                    |     |
|--------|------------------------------------|-----|
| 6.1.   | Projeto de Investigação-Ação ..... | 113 |
| 6.1.1. | Enquadramento do Problema .....    | 113 |
| 6.1.2. | Questão de Investigação-Ação.....  | 114 |

|  |     |
|--|-----|
| 6.1.3.   Estratégias de Intervenção .....  | 114 |
| 6.1.4.   Fases do Projeto de Investigação-Ação .....   | 118 |
| 6.1.5.   Avaliação da Implementação do Projeto .....   | 119 |
| 6.2.   Momentos de Aprendizagem .....  | 119 |
| 6.2.1.   Um Momento de Escrita Criativa .....  | 120 |
| 6.2.2.   Flores Que Mudam de Cor .....   | 122 |
| 6.2.3.   O Bingo da Matemática .....   | 126 |
| 6.3.   Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano de escolaridade..... | 128 |
| <br>   |     |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 131 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 135 |
| REFERÊNCIAS NORMATIVAS.....  | 143 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1:</b> Freguesia de Santa Maria Maior, Concelho do Funchal.....               | 46 |
| <b>Figura 2:</b> EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....                                      | 48 |
| <b>Figura 3:</b> Área do tapete .....   | 51 |
| <b>Figura 4:</b> Área dos jogos (à esquerda); Área da biblioteca (à direita).....       | 52 |
| <b>Figura 5:</b> Área da casinha.....   | 53 |
| <b>Figura 6:</b> Área da garagem .....  | 54 |
| <b>Figura 7:</b> Realização do jogo "As vogais" .....                                   | 62 |
| <b>Figura 8:</b> Realização de atividades de Artes Visuais no âmbito da CF.....         | 63 |
| <b>Figura 9:</b> Observação do movimento dos lábios .....                               | 64 |
| <b>Figura 10:</b> Leitura de imagens.....   | 64 |
| <b>Figura 11:</b> Dramatização da história A menina que não comia legumes .....         | 67 |
| <b>Figura 12:</b> Elaboração do registo da história.....                                | 68 |
| <b>Figura 13:</b> Apresentação e observação dos legumes .....                           | 68 |
| <b>Figura 14:</b> Prova da sopa confeccionada.....                                      | 69 |
| <b>Figura 15:</b> Preparação da farinha, em lume brando, para a digitinta.....          | 71 |
| <b>Figura 16:</b> Realização da atividade com digitinta .....                           | 72 |
| <b>Figura 17:</b> Elaboração do registo da história.....                                | 72 |
| <b>Figura 18:</b> Realização do jogo da caça ao tesouro .....                           | 73 |
| <b>Figura 19:</b> Concretização da atividade direcionada para a área da matemática..... | 74 |
| <b>Figura 20:</b> Realização da atividade laboratorial .....                            | 76 |
| <b>Figura 21:</b> Observação do resultado final.....                                    | 76 |
| <b>Figura 22:</b> Doação de brinquedos por parte da comunidade educativa.....           | 78 |
| <b>Figura 23:</b> Entrega dos brinquedos ao Lar Santíssima Trindade da Tabua.....       | 79 |
| <b>Figura 24:</b> Livro "O Natal da Pré B" .....  | 80 |
| <b>Figura 25:</b> Freguesia do Caniço, Concelho de Santa Cruz.....                      | 86 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figura 26:</b> Parte da frente da sala do 1.º/2.ºC .....   | 90  |
| <b>Figura 27:</b> Lado direito da sala do 1.º/2.ºC.....   | 91  |
| <b>Figura 28:</b> Fundo da sala do 1.º/2.ºC .....   | 92  |
| <b>Figura 29:</b> Apresentação de diferentes formas de ajudar o Planeta Terra.....                      | 98  |
| <b>Figura 30:</b> Sugestão de realização de uma atividade a partir de materiais recicláveis..           | 99  |
| <b>Figura 31:</b> Apresentação de exemplos de palavras terminadas com vogal no plural ....              | 99  |
| <b>Figura 32:</b> Leitura da obra Os Ovos Misteriosos .....   | 102 |
| <b>Figura 33:</b> Realização do jogo relativo ao conteúdo gramatical em estudo.....                     | 103 |
| <b>Figura 34:</b> Realização da atividade sensorial - visão .....                                       | 105 |
| <b>Figura 35:</b> Realização da atividade sensorial - paladar .....                                     | 105 |
| <b>Figura 36:</b> Exploração livre do dinheiro falso.....   | 107 |
| <b>Figura 37:</b> Organização das notas em ordem decrescente.....                                       | 107 |
| <b>Figura 38:</b> Análise da lista de compras atribuída .....   | 107 |
| <b>Figura 39:</b> Identificação dos valores dos produtos .....  | 108 |
| <b>Figura 40:</b> Concretização de um trabalho a pares .....  | 117 |
| <b>Figura 41:</b> Realização de um trabalho de grupo.....   | 117 |
| <b>Figura 42:</b> Exemplo de um texto narrativo elaborado por um grupo .....                            | 121 |
| <b>Figura 43:</b> Apresentação dos textos narrativos à turma .....                                      | 122 |
| <b>Figura 44:</b> Preenchimento do Diagrama de Gowin.....   | 123 |
| <b>Figura 45:</b> Preenchimento de um recipiente com água .....   | 124 |
| <b>Figura 46:</b> Junção do corante à água .....  | 124 |
| <b>Figura 47:</b> Mistura da água com o corante.....  | 124 |
| <b>Figura 48:</b> Colocação da flor na água com corante .....   | 124 |
| <b>Figura 49:</b> Observação e análise das flores no final da aula.....                                 | 125 |
| <b>Figura 50:</b> Resolução do cálculo proposto através da estratégia de cálculo por decomposição ..... | 127 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| <b>Gráfico 1:</b> Idades das crianças da Pré B .....   | 55 |
| <b>Gráfico 2:</b> Géneros das crianças da Pré B .....  | 55 |
| <b>Gráfico 3:</b> Idades dos alunos do 1.º/2.ºC .....  | 93 |
| <b>Gráfico 4:</b> Géneros dos alunos do 1.º/2.ºC ..... | 93 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tabela 1:</b> Espaços escolares da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....            | 48  |
| <b>Tabela 2:</b> Rotina diária da sala da Pré B.....                               | 58  |
| <b>Tabela 3:</b> Horário referente às atividades de enriquecimento curricular..... | 59  |
| <b>Tabela 4:</b> Fases do Projeto de Investigação-Ação (PP I).....                 | 65  |
| <b>Tabela 5:</b> Espaços Escolares EB1/PE Caniço.....                              | 88  |
| <b>Tabela 6:</b> Horário da turma do 2.ºC.....                                     | 96  |
| <b>Tabela 7:</b> Fases do Projeto de Investigação-Ação (PP III).....               | 118 |

## ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM

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

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

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

**Anexo 1** | Projeto Educativo de Escola – EB1/PE Ribeiro Domingos Dias 2017-2021

**Apêndice 1** | Planificação – 14, 15 e 16 de outubro de 2019

**Apêndice 2** | Planificação – 21, 22 e 23 de outubro de 2019

**Apêndice 3** | Planificação – 28, 29 e 30 de outubro de 2019

**Apêndice 4** | Planificação – 4,5 e 6 de novembro de 2019

**Apêndice 5** | Planificação – 11, 12 e 13 de novembro de 2019

**Apêndice 6** | Planificação – 25, 26 e 27 de novembro de 2019

**Apêndice 7** | Planificação – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

**Apêndice 8** | Planificação – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019

**Apêndice 9** | Diários de Bordo – 8 e 9 de outubro de 2019

**Apêndice 10** | Diários de Bordo - 14, 15 e 16 de outubro de 2019

**Apêndice 11** | Diários de Bordo - 21, 22 e 23 de outubro de 2019

**Apêndice 12** | Diários de Bordo - 28, 29 e 30 de outubro de 2019

**Apêndice 13** | Diários de Bordo - 4,5 e 6 de novembro de 2019

**Apêndice 14** | Diários de Bordo - 11, 12 e 13 de novembro de 2019

**Apêndice 15** | Diários de Bordo - 25, 26 e 27 de novembro de 2019

**Apêndice 16** | Diários de Bordo - 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

**Apêndice 17** | Diários de Bordo - 9, 10 e 11 de dezembro de 2019

**Pasta C – Prática Pedagógica II**

**Anexo 2** | Projeto Educativo de Escola – EB1/PE Caniço 2016-2020

**Anexo 3** | Projeto Educativo de Escola – EB1/PE Caniço 2020-2024

**Apêndice 18** | Plano Semanal – 12 de maio de 2020 (E@D)

**Apêndice 19** | Plano Semanal – 18 de maio de 2020 (E@D)

**Apêndice 20** | Plano Semanal – 24 de maio de 2020 (E@D)

**Apêndice 21** | Plano Semanal – 3 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 22** | Plano Semanal – 8 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 23** | Plano Semanal – 15 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 24** | Planificação – 28, 29 e 30 de setembro de 2020

**Apêndice 25** | Planificação – 6 e 7 de outubro de 2020

**Apêndice 26** | Planificação – 12, 13 e 14 de outubro de 2020

**Apêndice 27** | Diários de Bordo – 9, 10 e 11 de março de 2020

**Apêndice 28** | Diários de Bordo – 2 e 4 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 29** | Diários de Bordo – 9 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 30** | Diários de Bordo – 16 e 18 de junho de 2020 (E@D)

**Apêndice 31** | Diários de Bordo – 21, 22 e 23 de setembro de 2020

**Apêndice 32** | Diários de Bordo – 28, 29 e 30 de setembro de 2020

**Apêndice 33** | Diários de Bordo – 6 e 7 de outubro de 2020

**Apêndice 34** | Diários de Bordo – 12, 13 e 14 de outubro de 2020

**Pasta D – Prática Pedagógica III**

**Apêndice 35** | Planificação – 26, 27 e 28 de outubro de 2020

**Apêndice 36** | Planificação – 2, 3 e 4 de novembro de 2020

**Apêndice 37** | Planificação – 9, 10 e 11 de novembro de 2020

**Apêndice 38** | Planificação – 16, 17 e 18 de novembro de 2020

**Apêndice 39** | Planificação – 23, 24 e 25 de novembro de 2020

**Apêndice 40** | Planificação – 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

**Apêndice 41** | Planificação – 7 e 9 de dezembro de 2020

**Apêndice 42** | Planificação – 14, 15 e 16 de dezembro de 2020

**Apêndice 43** | Diários de Bordo – 26, 27 e 28 de outubro de 2020

**Apêndice 44** | Diários de Bordo - 2, 3 e 4 de novembro de 2020

**Apêndice 45** | Diários de Bordo - 9, 10 e 11 de novembro de 2020

**Apêndice 46** | Diários de Bordo - 16, 17 e 18 de novembro de 2020

**Apêndice 47** | Diários de Bordo – 23, 24 e 25 de novembro de 2020

**Apêndice 48** | Diários de Bordo - 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

**Apêndice 49** | Diários de Bordo - 7 e 9 de dezembro de 2020

**Apêndice 50** | Diários de Bordo - 14, 15 e 16 de dezembro de 2020

## LISTA DE SIGLAS

**AC** – Áreas de Competências

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AFC** - Autonomia e Flexibilidade Curricular

**APC** – Aprendizagem Cooperativa

**CEB** - Ciclo do Ensino Básico

**CF** - Consciência Fonológica

**E@D** – Ensino a Distância

**EA** – Educação Artística

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

**EC** – Educação em Ciência

**EE** – Ensino Experimental

**EI** - Educador de Infância

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**I-A** - Investigação-Ação

**IQ** - Investigação qualitativa

**LI** – Literatura para a Infância

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

**PA** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

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

**PCG** - Plano Curricular de Grupo

**PEE** - Projeto Educativo da Escola

**RDD** - Ribeiro Domingos Dias

## INTRODUÇÃO

A elaboração do presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como propósito a obtenção de grau de mestre nestas respetivas áreas educativas, marcando, assim, o fim do meu percurso académico. Nesta perspetiva, com este documento pretende-se desenvolver uma reflexão em torno das práticas pedagógicas desenvolvidas nestes contextos, ao longo de três semestres, tendo por base a fundamentação teórica que as sustentou.

Considerando a sua estrutura, este relatório organiza-se, essencialmente, em duas partes complementares, as quais passam pela Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e pela Parte II – Prática Pedagógica, totalizando seis capítulos. Assim sendo, num primeiro momento enfoca-se as bases teóricas e metodológicas que fundamentaram as práticas pedagógicas realizadas, enquanto num segundo momento se reflete sobre as mesmas, partilhando e descrevendo alguns momentos de aprendizagem concretizados neste âmbito.

O **Enquadramento Teórico e Metodológico**, em concreto, é constituído por três capítulos: 1 – O Currículo na Educação; 2 – Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica; e 3 – A Investigação-Ação em Contexto Pedagógico. O primeiro capítulo, tal como o próprio título sugere, aborda a questão do currículo, aludindo às suas diferentes conceções e à forma como se encontra organizado em Portugal, atualmente. Neste sentido, faz-se referência às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; aos Modelos Curriculares, em específico, o High Scope; e, ainda, à Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Note-se que, associada a esta vertente, surge uma abordagem ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular.

O segundo capítulo, por seu turno, apresenta e descreve diversas estratégias de intervenção que emergiram aquando das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesta ordem de ideias, aborda-se o papel das Expressões na Educação, o Valor Pedagógico do Jogo, a importância da Aprendizagem Cooperativa e do Ensino Experimental das Ciências e, por último, o Ensino a Distância, o qual se veio a revelar uma realidade aquando da Prática Pedagógica II, devido à atual situação pandémica. Já o terceiro capítulo, alude à questão da Investigação-Ação. Nesta ótica, apresenta-se e define-se a

Investigação Qualitativa e a Metodologia de Investigação-Ação, ressaltando algumas das suas principais características.

A **Prática Pedagógica** afigura-se como o cerne deste documento e é igualmente composta por três capítulos, os quais correspondem às três práticas pedagógicas (PP) desenvolvidas. Assim sendo, o Capítulo 4 descreve a PP desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, a qual decorreu na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias, em concreto, com o grupo da Pré B. Os Capítulos 5 e 6, por seu turno, refletem a PP desenvolvida contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar do Caniço, com a turma do 1.º/2.ºC. É de salientar que estes capítulos se dedicam à caracterização dos ambientes educativos, inclusivamente, dos meios envolventes, das instituições educativas, das salas, do/a grupo/turma e do tempo. Para além disso, explanam diferentes momentos de aprendizagem, os dois projetos de Investigação-Ação desenvolvidos e, por último, uma reflexão crítica relativa à minha experiência nestes contextos.

Por último, o relatório encerra-se com as considerações finais, a partir das quais se desenvolverá uma reflexão, em modo retrospectivo, acerca das minhas vivências, não só ao longo da minha formação académica, como também ao longo das minhas PP.

# Parte I

---

## Enquadramento Teórico e Metodológico



## Capítulo 1 | O Currículo na Educação

*Só um currículo planeado em parte na escola e pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada*

(Formosinho, 2007, p. 26)

Considerando que o currículo se afigura como um elemento fundamental para a área da educação e, conseqüentemente, para a realização das nossas práticas pedagógicas, este será alvo de uma especial atenção no presente capítulo. Assim sendo, numa primeira fase abordar-se-á o currículo, debruçando-nos sobre as diferentes aceções que apresenta segundo a perspectiva de diferentes autores.

Em seguida, desenvolver-se-á uma reflexão em torno do currículo português, abordando a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), cuja análise resultará na verificação do modo como este se encontra organizado atualmente. Posto isto, apresentar-se-á a organização curricular relativa à Educação Pré-Escolar (EPE), a qual se aliará à análise do modelo curricular *High Scope*, e, ainda, à do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ressaltando os normativos a estes associados e os seus principais documentos orientadores.

Já numa fase final, e ainda no âmbito do 1.º CEB, aludir-se-á ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)* e ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), os quais serão igualmente apresentados em paralelo com os seus respetivos normativos. Note-se que, no seguimento desta análise, abordar-se-á, ainda, o documento orientador referente às Aprendizagens Essenciais (AE).

### 1.1. | Uma Conceção de Currículo

O currículo é considerado um dos principais alicerces de qualquer sistema educativo (Gaspar & Roldão, 2007). Nesta ótica, importa desenvolver uma reflexão em torno do mesmo, no sentido de compreender em que se baseia e qual a sua relevância para todo o processo educativo.

A nível etimológico, a lexema currículo deriva do termo latino *currere*, o qual nos remete para a ideia de trajetória, caminho, jornada, percurso a seguir, aludindo a uma noção de sequencialidade e totalidade (Pacheco, Alves, Flores, Paraskeva, Morgado, Silva & Viana, 1999; Pacheco, 2001). Já no que respeita à sua definição, este trata-se de um conceito polissémico e ambíguo, na medida em que não apresenta “um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo” (Ribeiro, 1990, citado por Pacheco, 1999).

Correspondendo o currículo a um conjunto de aprendizagens, as quais são consideradas necessárias e fundamentais num tempo e num contexto específico, incumbe às instituições educativas garantir a sua concretização, bem como a sua organização. Nesta linha de pensamento, é de ressaltar que o “que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999, p. 43). O currículo poderá, assim, compreender o que, o como e as condições, a partir das quais se processa a aprendizagem. Desta forma, verifica-se uma ligação entre três elementos fundamentais: o conteúdo, o modo e o meio em que a aprendizagem decorre (Gaspar & Roldão, 2007).

No seguimento do referido anteriormente, é possível, então, assumir que “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido; compõe-se então de: o que, a quem, porquê e quando vai ser oferecido, como e com que é oferecido” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 29). Para além disso, é de notar que este pode ser encarado como uma dimensão política da educação, no sentido em que reflete as relações estabelecidas entre a escola e a sociedade, os interesses individuais e de grupo, os interesses políticos e ideológicos, etc. Neste sentido, constata-se que o currículo representa uma construção permanente de práticas, dotado de um significado cultural e social e, ainda, um instrumento de uso obrigatório para a realização de uma análise e consequente melhoria das decisões educativas (Pacheco, 2001).

Relativamente à concretização do currículo, em contexto educativo, importa referir que este deve adotar um carácter flexível e aberto, respeitando as características e necessidades individuais de todos os alunos, no sentido de os incluir no processo de ensino-aprendizagem. As desigualdades sociais constituem uma realidade atualmente e refletem-se diretamente no ambiente escolar. Como tal, e para que se torne possível

dedicar especial atenção às particularidades individuais de todos os alunos, torna-se essencial proporcionar momentos de aprendizagem tão personalizados, quanto possível. Nesta ordem de ideias, cabe às escolas e aos professores definir o que se deve ensinar, como, quando e porquê, respeitando as linhas orientadoras determinadas a nível nacional, no sentido de se tornar possível trabalhar com grupos específicos (Lopes, 2003).

No seguimento do referido anteriormente, considera-se que há que, efetivamente, acabar com a execução de um currículo uniforme e pronto-a-vestir de tamanho único, adotando um outro modelo curricular, “em que a nível central se definam alguns conteúdos do saber, e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos” (Formosinho, 2007, p. 25). Desta forma, tornar-se-á possível criar uma “escola para todos”, desenvolvida através de um trabalho que terá como base fundamental a diferenciação curricular.

## 1.2. | O Currículo em Portugal

Atualmente, a nossa sociedade está a vivenciar a era da globalização, a qual tem vindo a exigir uma forte adaptação a vários níveis, inclusivamente, na área da educação, uma vez que à escola incumbe a missão de acompanhar a evolução característica desta fase (Fernandes, 2000). A partir do século XX, constatou-se a existência de algumas mudanças no campo educacional, uma vez que se passou a privilegiar o acesso de todos à Educação (Formosinho & Machado, 2008). Neste sentido, tornou-se, assim, necessário reformar o sistema educativo e, conseqüentemente, compor novos documentos orientadores, dos quais é exemplo a **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)**<sup>1</sup>, a qual fora definida a 14 de outubro de 1986 e se encontra em vigor até os dias de hoje.

A estrutura curricular portuguesa atual tem, assim, como referência a LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a qual determina a organização dos percursos escolares e não escolares e os objetivos relativos a cada nível de ensino e, ainda, define a organização curricular, em termos administrativos, a nível central, regional e local (Pacheco, 2008). É, então, por meio desta lei que se enfoca a importância que a educação apresenta para a sociedade, garantindo-se uma igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso

---

<sup>1</sup> A LBSE já sofreu alterações por quatro vezes: em 1997, pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro; em 2005, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto; em 2009, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; e em 2015, pela Lei n.º 65/2015, de 27 de agosto

e sucesso escolares por parte de todos os cidadãos portugueses (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

O Sistema Educativo Português estrutura-se em três etapas basilares, compreendendo, assim, a Educação Pré-Escolar (EPE), a Educação Escolar (EE) e a Educação Extra-Escolar. Contudo, ao longo do presente relatório, apenas se realçará as vertentes associadas à EPE e ao 1.º CEB, o qual se encontra inserido na EE. Neste sentido, e tendo em conta a informação patente no Artigo 4.º, desta respetiva lei, é possível aferir que a EPE surge como sendo complementar à ação educativa das famílias, estabelecendo uma estreita relação de cooperação com as mesmas. Por seu turno, a EE corresponde aos ensinamentos básico, secundário e superior, integrando modalidades especiais e incluindo atividades destinadas à ocupação dos tempos livres dos alunos (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

A educação portuguesa estrutura-se e organiza-se de acordo com legislação específica que regula todo o processo a esta associada, desde a EPE, ao final do 1.º CEB. Nesta linha de pensamento, serão analisados, em seguida, alguns dos principais documentos orientadores associados à mesma, os quais foram emanados pelo Ministério da Educação (ME) e servem de base à ação educativa.

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

No âmbito da EPE, o sistema educativo português homologou a **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar** (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), a qual “visa não só constituir um suporte à expansão da educação pré-escolar como também permitir uma maior articulação entre as diversas modalidades e respostas para as quais estabelece princípios comuns” (Silva, 1996, citado por Serra, 2014, p. 65).

De acordo com esta respetiva lei, e tal como podemos verificar no Artigo 2.º, a EPE, embora apresente um caráter facultativo, integra a primeira etapa da educação básica e apresenta como principais destinatárias crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, visando a sua formação e o seu desenvolvimento equilibrado (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro).

No que toca aos objetivos da EPE, e segundo consta no Artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, estes passam, essencialmente, por promover o desenvolvimento

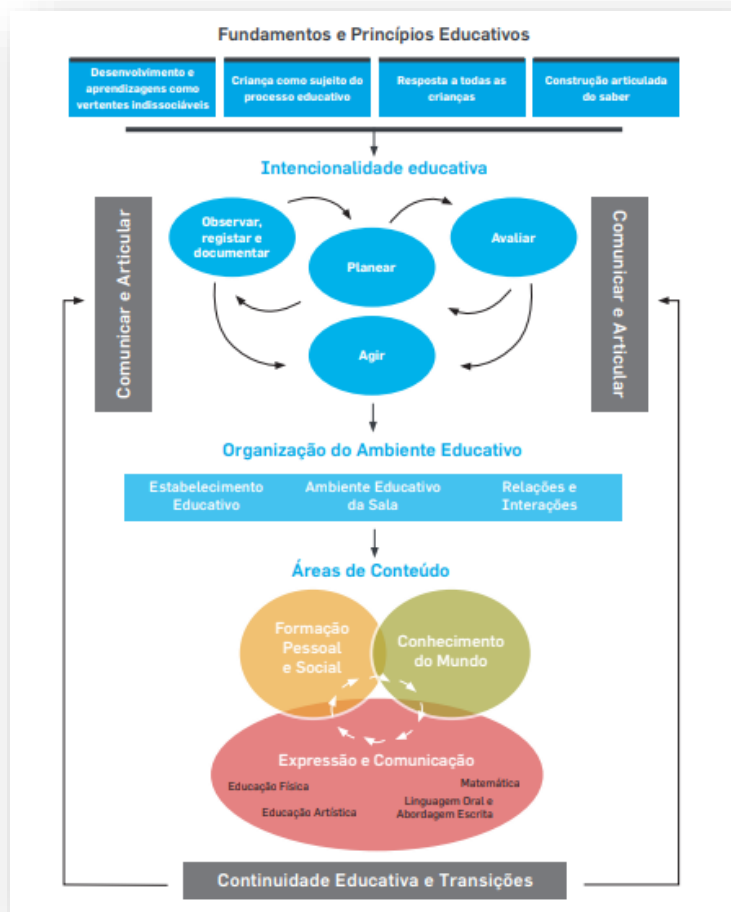
peçoal e social da criança; incitar a sua inserção social; promover o desenvolvimento da criança a um nível global; desenvolver a curiosidade e o pensamento crítico; entre outros. Note-se que, estes objetivos são, assim, admitidos como base para o desenvolvimento do currículo na EPE, independentemente do modelo curricular adotado por cada educador de infância (EI) (Serra, 2004).

Relativamente ao currículo na EPE, existem diversas formas de o encarar, as quais “vão desde os modelos curriculares mais centrados nos conteúdos [,] aos modelos mais centrados na criança, tendo por base diferentes visões sobre a infância e o desenvolvimento” (Serra, 2004, p.68). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), por seu turno, constituem uma referência comum a todos os EI e, como tal, possibilitam fundamentar diversas opções curriculares. Desta forma, importa salientar a sua relevância no que diz respeito à operacionalização do currículo.

As OCEPE, publicadas no seguimento da Lei-Quadro e inicialmente aprovadas pelo **Despacho n.º 5220/95**, de 4 de agosto, nasceram da necessidade de existir um quadro de referência comum a todos os Educadores de Infância (EI), que definisse os conteúdos de aprendizagem relativos à fase pré-escolar (Serra, 2004; Ludovico, 2007). Nesta perspetiva, este documento não se tratava de um programa que deveria ser cumprido escrupulosamente, mas, sim, de um referencial à construção e gestão curricular, por parte do EI.

Em 2016, passados, aproximadamente, 19 anos após a publicação do referido despacho, surgiu a necessidade de se realizar uma revisão a estas orientações com o intento de as atualizar. Nesta linha de pensamento, homologou-se o **Despacho n.º 9180/16**, de 19 de julho, o qual se encontra em vigor até os dias de hoje.

No que respeita à organização deste documento orientador, é possível verificar que este contempla três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições, tal como se pode verificar no seguinte esquema (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



**Esquema 2:** Esquema conceitual relativo às OCEPE

**Fonte:** Silva, Marques, Mata & Rosa (2016)

Relativamente ao **Enquadramento Geral**, o qual se refere à orientação global do trabalho pedagógico, este é constituído por três tópicos: fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo e organização do ambiente educativo. Nesta ótica, os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância apresentam, exatamente, fundamentos e princípios que compõem uma base comum para a realização da prática pedagógica e, ainda, uma perspetiva sobre como se sucede o desenvolvimento das crianças. Por seu turno, a intencionalidade educativa – construir e gerir o currículo aborda o facto da ação pedagógica do EI se reger por uma intencionalidade, a partir da qual deve refletir não só sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas, como também sobre a forma como as organiza. Para finalizar, a organização do ambiente educativo trata a relevância deste aspeto para o processo de desenvolvimento das crianças e para as relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Quanto às **Áreas de Conteúdo**, estas subdividem-se em três áreas essenciais: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Neste sentido, a Área de Formação Pessoal e Social, destaca-se por ser uma área transversal a todas as outras, visto incidir no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitem formar sujeitos autónomos, solidários e conscientes. A Área de Expressão e Comunicação, por sua vez, abrange diferentes formas de linguagem essenciais para a criança e abarca os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. Por último, a Área de Conhecimento do Mundo promove a curiosidade e a procura do saber, através de uma abordagem às diversas ciências de forma articulada. É de referir que todas estas áreas explanam as implicações para uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta os fundamentos e princípios relativos a toda a educação de infância (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para finalizar, a **Continuidade Educativa e Transições** aborda o facto de a EPE dar continuidade ao percurso de desenvolvimento e aprendizagem resultante de um contexto familiar/institucional e, por sua vez, de desenvolver competências fundamentais para o ingresso no 1.º CEB, fomentando este processo de transição (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

### 1.2.1.1. | Modelos Curriculares: *High Scope*

O currículo, na EPE, é desenvolvido de acordo com as OCEPE. Contudo, a utilização deste documento oficial não garante, exclusivamente, a qualidade da prática pedagógica. A adoção de um modelo curricular, em contexto de educação de infância, constitui, sim, um fator essencial de qualidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Um modelo curricular consiste numa estrutura concetual ideal que se encontra na base de todas as decisões curriculares que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo (Serra, 2004) e visa “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 16). Neste sentido, é possível verificar que os modelos

curriculares tornam explícitos os fundamentos da ação diária, os quais passam pelos valores, pelas teorias e pela ética associados a essa mesma ação.

Ao centrar-se no processo de ensino-aprendizagem, um determinado modelo curricular fornece ao EI as orientações necessárias para a realização da sua prática pedagógica, tendo por base as suas múltiplas dimensões: organização do espaço, do tempo, das interações/relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes, do planeamento, da avaliação, das atividades e do grupo. Nesta perspetiva, é possível aferir que “o modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças se envolvem, persistem, aprendem, e desenvolvem um *habitus* para aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, citada por Marchão, 2012, p.78).

Para que se torne possível ao EI optar por um determinado modelo curricular, é essencial que este desenvolva uma construção teórica, prática e reflexiva, tendo consciência daquela que será a opção que garantirá a qualidade da sua prática pedagógica (Nabuco, 1997, citado por Marchão, 2012). Como tal, importa referir que esta seleção deverá ter como referência o seu conhecimento profissional e a singularidade com que cada docente constrói a sua intervenção, através da assunção do seu perfil de competências e da sua capacidade de identificar as características e necessidades específicas do grupo de crianças com quem trabalha.

Atualmente, em Portugal, identifica-se a existência de alguns modelos curriculares, designadamente, o Movimento da Escola Moderna, o *Reggio Emilia*, a Pedagogia de Projeto, o Método João de Deus e o Método *High Scope*. Todavia, nesta fase do relatório debruçar-nos-emos apenas no modelo curricular *High Scope*, uma vez que foi aquele que tive a oportunidade de verificar aquando da minha PP em contexto de EPE.

O modelo curricular *High Scope* foi iniciado, em 1960, por David Weikart e assenta em pilares construtivistas e interacionistas, tendo por base uma forte influência de diversos pedagogos, dos quais se destaca Piaget (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013; Marchão, 2012). Fundamentando-se na sua teoria de desenvolvimento, este modelo pressupõe que a criança aprende, fazendo. Nesta ordem de ideias, é possível afirmar que este modelo curricular sustenta o desenvolvimento de uma aprendizagem pela ação, sendo que é permitido à criança viver experiências diretas e imediatas no sentido de retirar significados por via da reflexão (Serra, 2004; Marchão,

2012). Neste sentido, é possível verificar que, através da sua ação sob os objetos e da sua interação com as ideias, acontecimentos e pessoas, esta é capaz de construir novos saberes, isto é, novos conhecimentos. Para tal, torna-se necessário que a mesma “faça escolhas, tome decisões, num ambiente organizado e dividido por áreas de interesse e agindo directamente sobre os objectos; reflectindo sobre as acções; com motivação intrínseca, e através da invenção, produção e resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 1997, citados por Marchão, 2012, p. 79).

No que toca ao papel do EI, este deve incentivar a ação, com a noção de que a experiência fomenta o desenvolvimento cognitivo (Serra, 2004). Para além disso, é fundamental que este faculte à criança uma grande variedade de materiais, providencie espaço e tempo para a utilização dos mesmos, procure compreender as suas intenções, dê atenção ao pensamento e procure encorajá-la a ser autónoma. O EI afigura-se como um dos elementos do grupo e cabe-lhe, a si, observar, planificar, documentar, avaliar e interpretar as ações individuais da criança e do grupo, indo ao encontro das necessidades e interesses, fomentando a sua autonomia e apoiando-a ao longo das aprendizagens pela ação. Nesta linha de pensamento, é possível constatar que este apresenta um papel de relevância no que toca à organização do processo de ensino-aprendizagem, o qual se efetua por meio de relações partilhadas e interativas entre os diferentes intervenientes (Marchão, 2012).

Para que se torne possível desenvolver um currículo baseado na aprendizagem pela ação, é fundamental ter em conta o contexto em que esta se desenrola, uma vez que este apresenta um grande impacto no comportamento das crianças e dos adultos (Serra, 2004). Assim sendo, é muito importante que a criança tenha à sua disposição um espaço convidativo e dividido por diferentes áreas de interesse, o qual se deve encontrar devidamente organizado e definido, facilitando o acesso e a visibilidade de todos os materiais por parte da mesma. Para além disso, deve conceder-se o acesso a um vasto leque de materiais e objetos diversificados, promovendo situações de brincadeira e experiências diversas. É de referir que estes materiais se devem encontrar devidamente organizados e etiquetados em locais de fácil acesso, no sentido de permitir à criança identificá-los e manuseá-los autonomamente. Tendo em conta o mencionado, importa salientar que a sala de atividades não deve apresentar um modelo único de organização, sendo que se poderá criar novas áreas, sempre que for necessário ou desejado pelas crianças (Marchão, 2012; Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Em suma, é possível aferir que este modelo curricular defende, essencialmente, que se promova a construção da autonomia intelectual da criança, concedendo-lhe a oportunidade de adquirir novas aprendizagens pela ação, num ambiente educativo marcado pela sua organização em diferentes áreas e pelos materiais diversificados que se encontram à sua disposição, permitindo-lhe ter uma perspetiva do mundo a partir de diversos ângulos (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

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

No que respeita ao ensino básico, e segundo consta na LBSE, este caracteriza-se por ser universal, obrigatório e gratuito. O ingresso nesta área de ensino é efetuado por crianças que completem seis anos de idade até dia 15 de setembro. Todavia, as crianças que completem esta idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro têm, também, a oportunidade de ingressar no ensino básico, se tal for requerido pelos encarregados de educação (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Pacheco, 2008).

Apresentando uma duração de nove anos, o ensino básico inclui três ciclos sequenciais, “sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.5). No caso do 1.º CEB, em específico, o ensino é da responsabilidade do professor titular de turma, realizando-se de uma forma global. Já nos 2.º e 3.º CEB, o currículo é concretizado por diferentes professores, existindo um professor por cada disciplina (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; Marchão, 2012; Pacheco, 2008).

Quanto aos objetivos gerais do ensino básico, e segundo consta no artigo 7.º da LBSE, estes passam, fundamentalmente, por atestar uma formação geral comum a todos, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, a memória, o pensamento crítico, a criatividade e sensibilidade estética; promover aprendizagens, equilibrando a teoria e a prática; estimular a aprendizagem de línguas estrangeiras; proporcionar o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho tanto a nível pessoal, como em grupo; promover o desenvolvimento físico e motor; fomentar a aquisição de noções cívicas e morais, entre outros (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Atualmente, o 1.º CEB encontra-se legislado, tendo por base dois documentos essenciais: o Decreto-Lei n.º 139/2012 e o Decreto-Lei n.º 55/2018. Nesta perspetiva, o **Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho** define os princípios orientadores da organização

e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário. Por seu turno, o **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho** estabelece, igualmente, o currículo dos ensinos básico e secundário, aludindo ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), o qual será abordado numa fase posterior. Note-se que, em relação ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, este deixará de se encontrar em vigor a partir do próximo ano letivo.

### 1.2.2.1. | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O mundo atual, marcado pela evolução do conhecimento e da tecnologia, tem vindo a colocar inúmeros desafios à educação na medida em que se verifica, diariamente, um crescimento exponencial de informação a um nível global (Martins, Gomes, Brocardo, Pedroso, Carillo, Silva, Encarnação, Horta, Calçada, Nery & Rodrigues, 2017).

Assumindo que “a educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p.15484), o XXI Governo Constitucional tem vindo a apostar numa educação de qualidade para todos, tendo por base estes desafios que se têm vindo a impor ao longo do tempo. Nesta linha de pensamento, as “questões relacionadas com identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade estão no cerne do debate atual” (Martins *et al.*, 2017, p. 7). Como tal, exige-se à escola, enquanto ambiente promotor de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, uma reconfiguração, no sentido de dar resposta às exigências características deste período de constante evolução (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

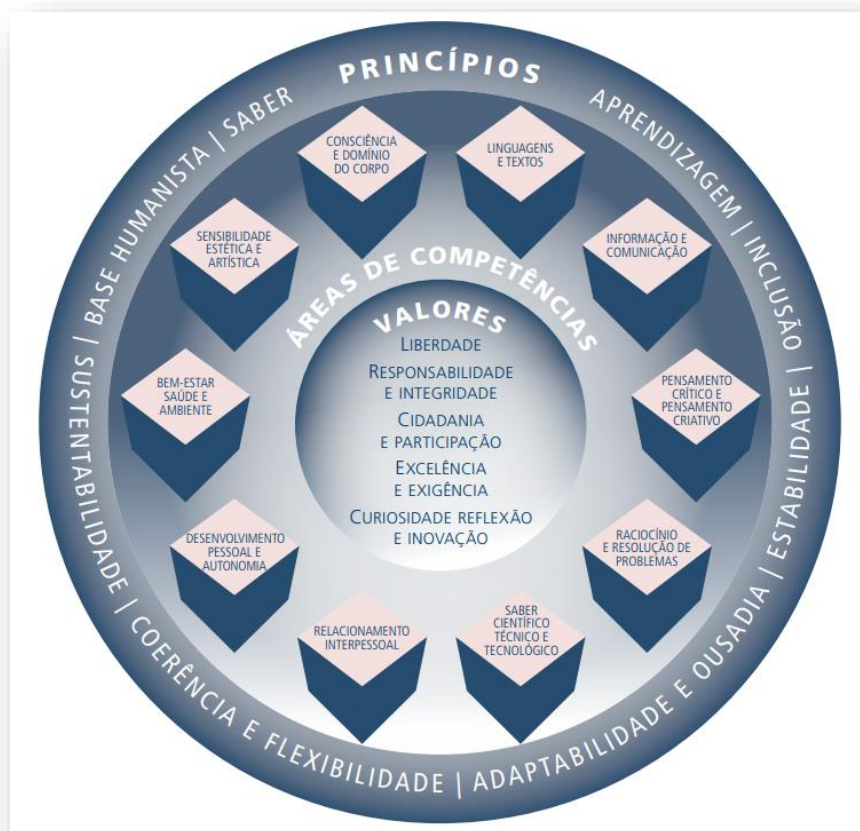
O **Despacho n.º 9311/2016**, de 21 de julho, emergiu, assim, da necessidade de preparar as crianças e os alunos para os desafios que lhes serão colocados num futuro próximo, marcado pela incerteza e pela imprevisibilidade e levou a que se promovesse a criação de um grupo de trabalho com o intento de definir um perfil onde se confluem todas as aprendizagens a adquirir ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória e se estabelece uma intencionalidade educativa associada à gestão do currículo.

Findo este período, é então homologado o **Despacho n.º 6478/2017**, de 26 de julho, o qual aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), que se afigura como um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p.

15484). Nesta ótica, o PA, vem, assim, constituir-se como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Martins, *et al.*, 2017, p.8).

Assumindo-se como um quadro de referência, o PA incita valores como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Martins *et al.*, 2017, p.5). Além do mais, este visa estabelecer uma relação de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico, contribuindo, assim, para a formação de sujeitos autónomos, responsáveis e ativos (Martins, *et al.*, 2017).

No que respeita à estrutura relativa a este documento, é possível verificar que este assenta em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Neste sentido, num primeiro momento, evidenciam-se os princípios e a visão, pelos quais se rege a ação educativa. Por seu turno, num segundo momento, apresentam-se os valores e as competências a desenvolver. O esquema concetual, apresentado em seguida, sintetiza a organização do PA.



**Esquema 3:** Esquema concetual relativo ao PA

**Fonte:** Martins *et al.* (2017)

Relativamente aos **Princípios**, estes destacam-se por justificarem e darem sentido “a cada uma das ações relacionadas com a execução e a gestão do currículo na escola, em todas as áreas disciplinares” (Martins *et al.*, 2017, p.9). No PA, são apresentados oito princípios orientadores: “(A) Base humanista; (B) Saber; (C) Aprendizagem; (D) Inclusão; (E) Coerência e flexibilidade; (F) Adaptabilidade e ousadia; (G) Sustentabilidade; (H) Estabilidade” (Martins, *et al.*, 2017, pp.13-14).

A **Visão**, “decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória” (Martins *et al.*, 2017, p.9). Neste sentido, integra desígnios que se complementam e reforçam num modelo escolar que aponta para a qualificação individual e para uma cidadania democrática. Assim sendo, procura formar cidadãos detentores de múltiplas literacias; livres, autónomos, responsáveis e conscientes, não só de si, como do mundo que os rodeia; capazes de pensar crítica e autonomamente; que valorizem o respeito pela dignidade humana; e que rejeitem qualquer manifestação de discriminação e de exclusão social. (Martins *et al.*, 2017).

No que concerne aos **Valores**, estes surgem como orientações, segundo as quais determinados comportamentos e ações se definem como adequados ou desejáveis. Neste sentido, os valores são encarados como os elementos éticos, manifestados pela forma como os indivíduos atuam e justificam o seu modo de estar e agir (Martins *et al.*, 2017). Nesta ordem de ideias, são defendidos, no PA, valores como: “Responsabilidade e integridade; Excelência e exigência; Curiosidade, reflexão e inovação; Cidadania e participação; Liberdade” (Martins, *et al.*, 2017, p.17).

As **Áreas de Competências (AC)**, por seu turno, surgem como a dimensão central do PA e destacam-se por constituírem “combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes” (Martins *et al.*, 2017, p.19), os quais permitem desenvolver a ação humana em diversos contextos. Note-se que estas mesmas competências são de natureza diversa, passando por elementos cognitivos e metacognitivos, sociais e emocionais, físicos e práticos. Além do mais, importa ressaltar que estas “envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas e habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins *et al.*, 2017, p.9).



**Esquema 4:** Esquema conceitual relativo às competências

**Fonte:** Martins *et al.* (2017), adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016

As AC estabelecem, entre si, uma relação de complementaridade. Como tal, importa sublinhar que a sua enumeração não presume nenhuma hierarquia. Para além disso, é de referir que nenhuma delas corresponde a uma área curricular, em concreto, visto cada área curricular exigir o envolvimento de múltiplas competências, tanto a nível de teoria, como a nível de prática.

Em consonância com o referido anteriormente, é possível aferir que as AC apresentadas no PA, são: “Linguagens e textos; Informação e Comunicação; Raciocínio e resolução de problemas; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo” (Martins *et al.*, 2017, p.19).

No seguimento do referido, até então, termina-se com a ideia de que o PA não visa uniformizar o processo de aprendizagem dos alunos. O PA pretende, sim, representar-se enquanto “matriz que orienta a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futura definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo” (Martins *et al.*, 2017, p.10).

#### 1.2.2.2. | Autonomia e Flexibilidade Curricular

No sentido de encontrar respostas que se adequassem aos desafios da atualidade, promulgou-se o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), o qual teve por base o **Despacho n.º 5908/2017**, de 5 de julho e se destinou aos ensinos básico e secundário (Trindade, 2018). Este projeto, em concreto, surgiu no “âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p.13881) e permitiu realizar uma

gestão do currículo de forma mais flexível e contextualizada, conferindo às escolas a oportunidade de participar no desenvolvimento curricular, adaptando-o à realidade das suas turmas e dos seus alunos e contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho; Pacheco, Roldão & Estrela, 2018).

Desenvolvido em regime de experiência pedagógica ao longo do ano letivo 2017-2018, enquanto projeto-piloto, o PAFC abrangeu estabelecimentos de ensino da rede pública e privada e apresentou, como principais destinatários, “turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade), de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) e de 1.º ano de formação de cursos organizados em ciclos de formação” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p.13881).

Findo o período experimental, é homologado o **Decreto-Lei n.º 55/2018**<sup>2</sup>, de 6 de julho, o qual veio alargar e institucionalizar o PAFC, instigando-nos a refletir seriamente acerca dos desafios, das exigências e das implicações “de um projeto que conduz as escolas e os professores não só a assumirem decisões curriculares capazes de suscitar um trabalho de formação culturalmente significativo, como, conseqüentemente, a investirem noutros modos de organizar os espaços e os tempos de trabalho” (Cosme, 2018, p.7).

No âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, vem decretar que os estabelecimentos de ensino passam a ter a oportunidade de gerir até 25% “do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal” e, ainda, “do total da carga horária das componentes sociocultural e científica conjeturadas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2933). Já em 2019, a **Portaria n.º 181/2019**, de 11 de junho, vem ampliar este espaço de autonomia, na medida em que “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p.2954).

No que respeita às matrizes curriculares-base relativas ao ensino básico, e segundo consta no artigo 13º, presente no respetivo Decreto-Lei, no 1.º CEB estas integram as

---

<sup>2</sup> A partir deste momento, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho começa a ser revogado, de forma gradual: 2018-2019 (1.º, 5.º, 7.º e 10.º anos de escolaridade); 2019-2020 (2.º, 6.º, 8.º e 11.º ano de escolaridade); 2020-2021 (3.º, 9.º e 12.º anos de escolaridade); 2021-2022 (4.º ano de escolaridade).

componentes de currículo “a trabalhar de um modo articulado e globalizante pela prática da monodocência, sem prejuízo da lecionação a disciplina de Inglês por um docente com formação específica para tal, bem como do desenvolvimento de projetos em coadjuvação, com docentes deste ou de outros ciclos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2933).

Em consonância com o mencionado anteriormente, é de referir, ainda, que neste ciclo de ensino, a matriz curricular-base “inscreve as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como componentes de integração curricular transversal potenciada pela dimensão globalizante do ensino” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2933), representando esta última uma área de natureza instrumental, utilizada como suporte às aprendizagens a promover.

Os documentos curriculares, orientadores da ação pedagógica dos docentes, “inscrevem as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, nas diversas componentes de currículo, áreas disciplinares, disciplinas ou unidades de formação de curta duração” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p.2934). Nesta perspetiva, importa ressaltar que um dos principais documentos pelos quais se rege todo o processo educativo, atualmente, passa pelas Aprendizagens Essenciais (AE), as quais surgem no âmbito da AFC e são legisladas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

No que concerne à planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, as AE afiguram-se como sendo uma orientação curricular de base (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Desenvolvidas pela administração central, em colaboração com associações de professores, este documento curricular explicita para cada ano, de cada disciplina/área disciplinar, os conhecimentos, capacidades, processos, atitudes e valores a adquirir, os quais confluem nas áreas do PA que cada disciplina vai desenvolver ao longo dos anos de escolaridades respeitantes a cada ciclo (Roldão & Almeida, 2018).

A promoção de um ensino de qualidade constitui uma das principais prioridades do sistema educativo atual e implica “promover aprendizagens efetivas e significativas, com conhecimentos consolidados, que são mobilizados em situações concretas, favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p.19734). Contudo, a grande extensão dos documentos curriculares veio a revelar-se um impedimento à consolidação das aprendizagens e das competências, assim como à inclusão de alunos com necessidades específicas.

Acrescido a esta problemática, esteve o facto de que “os documentos curriculares para o ensino básico e ensino secundário (...) careciam de articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, bem como de uma atualização” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734). É assim, nesta linha de pensamento, que surge a necessidade de efetuar uma reorganização curricular, em convergência com o PA. Com este propósito, foram, então, identificadas aprendizagens essenciais “que correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, (...) bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734).

De acordo com o referido anteriormente, é possível constatar que as AE “surgem da necessidade de “emagrecimento” do currículo, com aprofundamento das aprendizagens consideradas estruturantes, à semelhança do que se discute nas políticas internacionais (UNESCO 2016; OECD, 2013)” (Roldão & Almeida, 2018, p. 44). Estas passam, assim, a representar o denominador curricular comum para todos, não se limitando apenas ao que o docente ensina ao longo do ano letivo. Estas permitem, sim, que os estabelecimentos de ensino possuam uma maior flexibilidade no que diz respeito à gestão dos currículos.

Em suma, as AE assumem-se como um documento que visa apoiar as decisões curriculares dos docentes, favorecendo a autonomia relativa a esse processo e potencializando a flexibilização das mesmas. Estas podem conceder uma maior eficiência ao processo de decisão curricular, no sentido em que nos propõem um conjunto de possibilidades de ação, as quais poderão ser de natureza interdisciplinar, e uma articulação com o PA, que poderão ser encaradas como fonte de inspiração tanto dos estabelecimentos de ensino, como dos seus docentes (Cosme, 2018).



## Capítulo 2 | Estratégias de Intervenção Essenciais à Prática Pedagógica

*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 gosto pelo ensino – o aspecto artístico do seu papel que lhe deve possibilitar envolver os alunos, motivá-los para o conteúdo, estimulá-los, inspirá-los, e fundamentalmente, comunicar-lhes paixão pela aprendizagem*

(Lopes & Silva, 2010, p. XV)

As Práticas Pedagógicas I, II e III, desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, decorreram tendo por base diferentes estratégias de trabalho que me permitiram promover momentos de aprendizagem diversificados e significativos para a formação das/os crianças/alunos. Nesta ordem de ideias, o presente capítulo tem como objetivo apresentar e abordar algumas das principais estratégias utilizadas aquando das minhas intervenções pedagógicas.

Primeiramente, abordaremos as Expressões Artísticas na Educação, salientando a relevância que apresenta no desenvolvimento global das crianças e a sua inserção no currículo português por meio da LBSE. Posto isto, refletiremos sobre o Valor Pedagógico do Jogo, aludindo à importância que apresenta para as crianças e, ainda, às vantagens que pode assumir enquanto elemento pedagógico.

Numa fase posterior, debruçar-nos-emos sobre a Aprendizagem Cooperativa, refletindo sobre aquilo em que consiste e quais os benefícios que apresenta para a aprendizagem dos alunos. Após este momento, aludiremos ao Ensino Experimental das Ciências, ressaltando as principais razões que se encontram a favor da promoção de uma Educação em Ciência e, ainda, as vantagens associadas ao Ensino Experimental.

Por último, abordar-se-á o Ensino a Distância (E@D), referindo aquilo em que consiste e as suas principais características.

## 2.1. | As Expressões Artísticas na Educação

As Artes desempenham um papel essencial nas nossas vidas, pois permitem-nos compreender o mundo onde estamos inseridos, configurá-lo e dar-lhe sentido. No caso das crianças, em particular, estas surgem como uma forma de expressão e de interpretação do mundo, a qual constitui um elemento importantíssimo para a sua relação com a vida. Para além disso, estas devem ser encaradas como um meio útil na aquisição de conhecimentos relativos às diferentes áreas do saber (Reis, 2012; Rouquet & Brassart, 1997, citados por Miguel, 2018). Neste sentido, importa que se fomente a prática de uma Educação Artística (EA), em contexto educativo, no sentido de se promover o desenvolvimento holístico de todas as crianças.

A EA assume, atualmente, uma posição cada vez mais relevante no que toca à formação das crianças, uma vez que lhes permite evoluir em vários aspetos, nomeadamente, ao nível da criatividade, da inovação, da imaginação, do sentido estético, do espírito crítico, entre outros (Reis, 2012; Miguel, 2018). Por seu turno, é de salientar que esta contribui, igualmente, para o seu desenvolvimento pessoal e social, na medida em que atua “nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso” (Sousa, 2003, p.61).

No que respeita ao desenvolvimento pessoal das crianças, as expressões artísticas contribuem para a descoberta do seu corpo, das suas perceções, dos seus sentimentos e do seu mundo interior, o qual é dotado de todos os seus pensamentos. Nesta linha de pensamento, estas “levam a criança a exprimir-se e a reflectir verdadeiramente sobre si mesma” (Andrea, 2005, p.55). Quanto ao seu desenvolvimento social, por sua vez, a expressão artística decorre por meio da atividade lúdica, cumprindo um importante papel social. Com isto, a criança demonstra aquilo que é, o que pensa e o que sabe sobre a vida, inserindo-se no mundo que a rodeia e apropriando-se dele. Deste modo, aprende a exprimir-se e a comunicar.

Em consonância com o referido anteriormente, podemos aferir que o principal objetivo da EA, é, assim, “a criatividade mais do que a criação, o homem mais do que o artista, o cidadão mais do que o especialista” (Brassart & Rouquet, 1977, citados por Rocha, 2014, p.13). Nesta perspetiva, verifica-se que esta não se trata apenas de aprimorar as aptidões artísticas das crianças, mas de garantir o seu desenvolvimento global, inclusivamente, da sua personalidade.

Sabe-se que a EA abarca as áreas da Expressão Musical, da Expressão Dramática, da Expressão Plástica e da Expressão Físico-Motora. Contudo, para que se torne possível efetuar uma educação plena, esta não se deve cingir apenas ao somatório de diferentes disciplinas, mas, sim, estabelecer um equilíbrio entre as várias áreas de aprendizagem e as artes, apresentando estas a mesma ponderação.

A EA, em especial, pode revelar-se um elemento estimulante para as crianças, o qual enriquece todo o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais eficaz e significativo. Nesta ordem de ideias, considera-se que esta poderá concretizar-se por meio de um trabalho interdisciplinar, articulando-se com outras áreas e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor das crianças (Reis, 2012).

Relativamente à questão do currículo, é de ressaltar que as Artes foram enunciadas, pela primeira vez, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a qual oficializou a inserção da EA em todos os níveis da educação básica, especialmente, ao nível da EPE e do 1.ºCEB. Assim sendo, na EPE definiu-se como objetivo o de “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 5.º, alínea f.). No 1.º CEB, por seu turno, apresentou-se como principal objetivo o de “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Artigo 7.º, alínea c.).

Considerando o mencionado anteriormente, e atendendo ao incontestável valor educativo que a EA apresenta para o desenvolvimento das crianças, conclui-se com a ideia de que é fundamental que as escolas proporcionem oportunidades de exploração e de prática das Artes, permitindo-lhes exprimir o seu mundo interior, necessidade que apresentam desde o seu nascimento com o intento de interagir com o mundo (Medeiros, 2017).

## **2.2. | O Valor Pedagógico do Jogo**

O jogo, ou o ato de jogar, acompanha o ser humano desde sempre, na medida em que se afigura como uma atividade natural para o mesmo. Através do jogo, este é capaz de reproduzir e recriar o mundo que o rodeia. Nesta perspetiva, é possível aferir que,

efetivamente, o jogar apresenta uma grande relevância para o desenvolvimento humano e está intrinsecamente ligado à nossa infância (Roloff, s.d.).

O jogo é indissociável da vida da criança e assume um papel fundamental para o seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social, sobretudo, nas primeiras idades. Para além disso, este contribui fortemente para o desenvolvimento da sua personalidade, pois, através do processo de criatividade e da ação, a criança descobre o seu mundo interno e a sua realidade exterior. Neste sentido, é possível afirmar que “toda a personalidade da criança se expressa no seu jogo”, sendo que a partir do mesmo vai ganhando forma através da aquisição de valores e do entender de diferentes relações sociais (Aranha, 2004; Bandet & Sarazanas, 1972, citados por Jares, 2007, p.16; Jesus, 2012; Pereira, 2013).

Por meio do jogo, a criança tem a oportunidade de se autoafirmar, de aprender a conhecer a realidade do seu quotidiano, de sentir o que pode alcançar com as suas capacidades. Nesta sequência, esta passa a compreender as suas fragilidades, a aprender a superar-se a si própria, a ganhar e a perder. Além disso, aprende a encarar a derrota como algo natural, e não como uma fatalidade, aceitando-a tranquilamente (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). O jogo é, assim, um meio para a descoberta do mundo envolvente, de se integrar na sociedade, relacionando-se com a mesma e de se desenvolver, individualmente, a vários níveis, essenciais para a sua evolução enquanto pessoa (Jesus, 2012).

Do ponto de vista pedagógico, o jogo constitui um recurso muito valioso, uma vez que favorece a aquisição de todo o tipo de aprendizagens, proporcionando às crianças um vasto leque de experiências e estímulos necessários ao seu desenvolvimento. No processo de ensino-aprendizagem, em concreto, o jogo reveste-se, então, de um enorme potencial educativo, visto representar uma situação de aprendizagem contextualizada; representar um meio espontâneo de aproximação da criança, ao seu ambiente; responder ao princípio da globalidade; abrir caminhos na busca de soluções criativas; e suscitar situações de interação social (Aranha, 2004).

A ludicidade, decorrente do ato de jogar, pode ser encarada como um elemento integrador e facilitador da aprendizagem; um reforço positivo que promove processos sociais de comunicação, expressão e construção de conhecimento; uma estratégia de melhoria da conduta e da autoestima. Ademais, esta pode originar momentos de exploração de criatividade e, ainda, motivar os alunos para a aprendizagem. Contudo, não

deve ser assumida apenas como um meio de divertimento ou de prazer. Em contexto educativo, esta deve associar-se a uma atividade dotada de objetivos a atingir, a qual constituirá um meio de aprendizagem (Roloff, s.d.; Pereira, 2013).

Ao integrar-se num momento de cariz mais lúdico, o jogo poderá trazer à sala de uma maior motivação e felicidade, por parte de crianças/alunos e docentes, resultando numa maior leveza na rotina diária e, conseqüentemente, na aquisição de novas aprendizagens de uma forma muito mais eficaz e significativa para todos (Roloff, s.d). Além disso, este pode constituir uma alternativa para melhorar o seu desempenho, no que toca à aprendizagem de determinados temas/conteúdos mais complexos. Nesta ótica, é possível afirmar que “o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando de um conjunto de ações lúdicas para a aquisição de informações” (Pereira, 2013, p. 22).

Concluindo, é possível aferir que o jogo constitui, realmente, um fator de desenvolvimento global e de autorrealização, para o ser humano, o qual tem a oportunidade de se desenvolver de forma mais equilibrada e feliz. Este pode ser utilizado como recurso pedagógico, facilitador de novas aprendizagens, tendo sempre por base atividades bem elaboradas, com orientações bem definidas e objetivos específicos, nas quais a/o criança/ aluno assume um papel ativo no processo de construção de novos conhecimentos (Aranha, 2004; Pereira, 2013; Roloff, s.d).

### **2.3. | A Aprendizagem Cooperativa**

A Aprendizagem Cooperativa (APC) afigura-se como uma estratégia de ensino de cariz construtivista que consiste, essencialmente, na utilização de pequenos grupos, com o intento de que os alunos trabalhem em conjunto, maximizando, assim, a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Moreira, 2019; Johnson, Johnson & Holubec, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009). Deste modo, têm a oportunidade de interagir, entre si, de trocar informações e de serem avaliados individualmente, tendo em conta o trabalho efetuado. Saliente-se que estes respetivos grupos se organizam de modo a reunir alunos com diferentes níveis de capacidades e estilos de aprendizagem. Além disso, é ainda de referir que cada elemento do grupo é responsável, não só por aprender o conteúdo a ser lecionado, como também por auxiliar os colegas nessa tarefa (Lopes & Silva, 2009; Estanqueiro, 2010).

Considerando a informação anterior, é possível aferir que, através da APC, os alunos trabalham no sentido de atingir dois objetivos que envolvem, não só maximizar as suas aprendizagens, como também cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários. Nesta perspetiva, aprendem juntos a cooperar para aprender e, ainda, aprendem a cooperar, apoiando-se mutuamente ao longo das tarefas propostas (Johnson, Johnson & Holubec, 1998; Kagan, 1999; Smith, 1996, citados por Silva, Lopes & Moreira, 2018). Com isto, “cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros” (Estanqueiro, 2010, p.21).

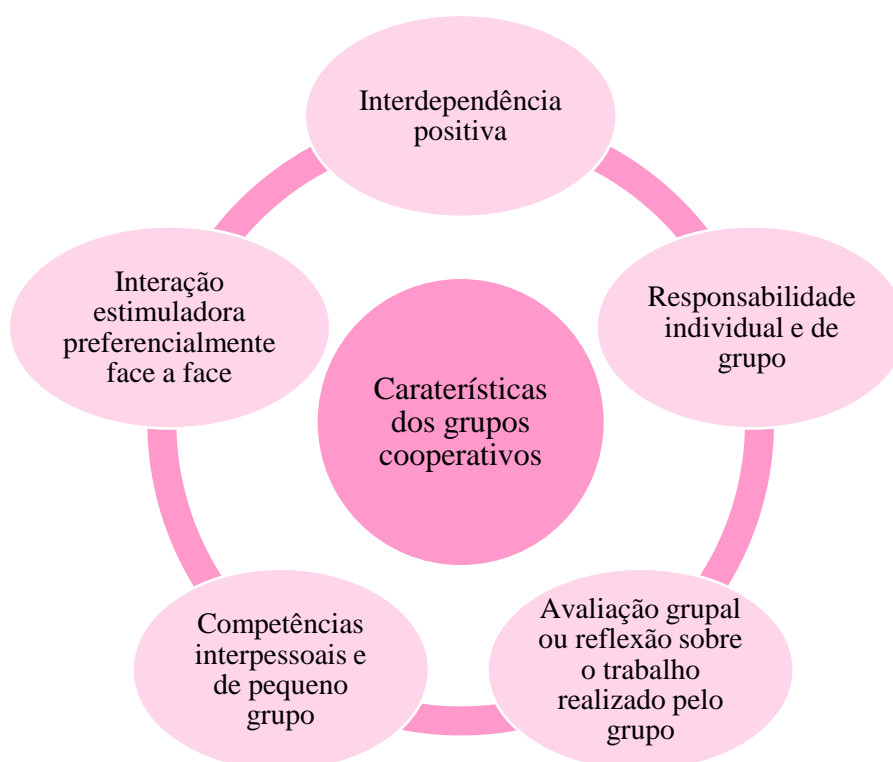
A APC pode constituir-se um elemento inovador para as práticas pedagógicas nas escolas do ensino básico e secundário, o qual veio possibilitar “a concretização consciente e estruturada para uma mudança de cultura de escola, baseada num paradigma mais humanista, capacitando os alunos para trabalhar cooperativamente e com autonomia em pequenos grupos heterogéneos” (Moreira, 2019, p.1). Neste sentido, e em consonância com o PA, esta metodologia abarca um conjunto de métodos que permite orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, levando a que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar o conhecimento, entre si, e as tarefas que os conduzem à aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000, citados por Moreira, 2019).

Assumindo a APC um papel determinante para a aprendizagem dos alunos, é possível considerar que esta acarreta inúmeros benefícios para os mesmos, os quais se agrupam em quatro categorias: sociais, psicológicas, académicas e de avaliação. Assim sendo, os alunos passam, essencialmente, por apresentar: atitudes mais positivas relativamente aos professores, à escola e aos pares; maior capacidade de colaboração; melhorias em competências sociais e de empatia; atitudes mais positivas face aos conteúdos a lecionar, aos colegas, à aprendizagem e à escola; melhoria nos resultados escolares; maior motivação, entre outros (Moreira, 2019). É ainda de referir que a utilização desta metodologia abrange, ainda, outros benefícios para os alunos, visto permitir a realização de uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente.

Adicionalmente, importa ressaltar que, por meio desta estratégia de ensino, os alunos têm a perceção de que, efetivamente, o sucesso individual depende do sucesso de todos os elementos constituintes do grupo. Para além disso, desenvolve-se a sua autonomia e verifica-se o seu empenho nas tarefas propostas e a sua evolução nas

habilidades sociais, a qual é visível no reforço das relações de companheirismo, de colaboração e de interajuda estabelecidas entre os pares (Moreira, 2019).

Numa perspetiva operacional, e para que se torne possível estruturar situações de aprendizagem cooperativa, importa organizar as atividades que os alunos têm de efetuar aquando da realização de uma tarefa, assegurando que trabalham de acordo com cinco características fundamentais que garantem que os grupos de trabalho sejam, realmente, cooperativos, as quais podemos verificar no seguinte esquema:



**Esquema 5:** Caraterísticas dos grupos cooperativos

**Fonte:** Adaptado de Silva, Lopes & Moreira (2018)

Para terminar, é possível afirmar que, a partir de um clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos os alunos são beneficiados, na medida em que aprendem juntos, construindo relações assentes na tolerância, no respeito, na confiança e no apoio mútuo de uma forma mais motivadora, combatendo a indisciplina, a discriminação e a exclusão social (Estanqueiro, 2010).

## 2.4. | O Ensino Experimental das Ciências

Atualmente, o desenvolvimento científico e tecnológico apresenta uma forte influência na nossa sociedade. Por esta razão, importa que se prepare os cidadãos, desde cedo, no sentido de desenvolverem uma literacia científica, por meio de uma Educação em Ciência (EC), necessária para adquirirem conhecimentos científicos subjacentes a este período de evolução. Deste modo, forma-se indivíduos cientificamente mais cultos, capazes de fazer face, de forma eficaz, aos desafios e necessidades emergentes da sociedade atual. Para além disso, promove-se a formação de futuros cidadãos mais intervenientes, esclarecidos e responsáveis e, ainda, com competências profissionais mais adequadas ao mundo atual (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004; Albino, Silva & Silva, 2011; Pacheco, 2015).

São diversas as razões que se encontram a favor da EC, desde cedo, entre as quais o facto de que as crianças gostarem “naturalmente de observar e tentar interpretar a natureza e os fenómenos que observam no seu dia-a-dia” (Martins, I., Veiga M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S., 2009, p.12). Adicionalmente, é de ressaltar que “a educação em ciências contribui para uma imagem positiva (...) acerca da ciência; uma exposição precoce a fenómenos científicos favorece uma melhor compreensão dos conceitos apresentados mais tarde; a utilização de uma linguagem (...) adequada com crianças pequenas pode influenciar o desenvolvimento de conceitos científicos”, etc (Martins *et al*, 2009, p.13).

Ademais, importa ressaltar que, a promoção da EC, nos primeiros níveis de ensino permite, ainda, dar resposta e alimentar a curiosidade das crianças, promovendo admiração e interesse pela Ciência; promover capacidade de pensamento a nível crítico, criativo e metacognitivo, útil para outras áreas e em diferentes contextos do seu dia-a-dia; e, ainda, promover a construção de conhecimento científico que permita às crianças melhorar a qualidade da sua interação com a realidade natural que a rodeia (Martins *et al.*, 2007). Nesta perspetiva, é possível afirmar que, efetivamente a EC constitui um elemento fundamental para a formação das crianças e, como tal, deve ser incluída tanto em contexto de EPE, como em contexto de 1.º CEB, desenvolvendo nas crianças competências científicas necessárias para o seu futuro.

O Ensino Experimental (EE), em concreto, deve afigurar-se como a base da EC, permitindo que as crianças concretizem experiências de forma contextualizada e com

significado (Pacheco, 2015). Nesta ótica, é possível afirmar que “A Educação Científica só está completa quando se compreende como se constrói Ciência e a verdadeira Ciência só pode ser construída através da realização do trabalho experimental/laboratorial” (Albino, Silva & Silva, 2011, p.17).

O processo de ensino-aprendizagem das ciências, numa fase inicial, pode apoiar-se na Teoria Construtivista de Bruner e no Sócio/Construtivismo de Vygotsky, na medida em que a realização das atividades experimentais assenta nos conhecimentos que a criança já possui, utilizando-os como fator de aprendizagem. Deste modo, com o Construtivismo, o indivíduo implica-se mentalmente como agente das suas aprendizagens, tornando a aprendizagem um processo ativo, a partir do qual constrói o seu conhecimento através dos seus conhecimentos prévios. Já com o Sócio/Construtivismo, a aprendizagem decorre por meio de um processo de interação social, que se concretiza através de contextos sociais diversificados (Pires, 2002, citado por Sousa, 2012 & Pacheco, 2015).

Esta abordagem de ensino-aprendizagem, assente no EE, além de assumir um fator motivacional, promover capacidades manipulativas e de raciocínio e fomentar um melhor conhecimento do mundo envolvente, permite, ainda, desenvolver competências direcionadas para outras áreas curriculares. Neste sentido, é possível afirmar que, efetivamente, o EE constitui uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que permite ao docente realizar um trabalho interdisciplinar, tornando toda esta experiência muito mais enriquecedora para as crianças (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004)

O EE promove, fundamentalmente, a aquisição de competências, atitudes e técnicas científicas e laboratoriais, tais como o rigor, o raciocínio, a persistência e a capacidade de resolução de problemas. Todavia, é erróneo pensar que este desenvolve apenas competências ao nível do ensino das ciências. Através da concretização de atividades experimentais, incitamos, igualmente, ao desenvolvimento de atitudes de cidadania, como o respeito pela sua vez de participar, pela opinião dos outros e pela cooperação com o restante grupo (Sousa, 2012). Deste modo, verifica-se que, além de todas as vantagens associadas à área das Ciências, o EE destaca-se, também, pelo facto de contribuir, fortemente, para o desenvolvimento dos alunos, enquanto futuros cidadãos, visto que lhes permite adquirir valores importantíssimos para a convivência social.

Em suma, e assumindo, então, que as crianças na EPE e os alunos no 1.º CEB se encontram mais predispostos à aquisição de novas aprendizagens científicas, cabe aos docentes planificar e dinamizar atividades que visem a promoção de uma literacia científica, com o intento de formar cidadãos mais competentes a nível pessoal, interpessoal, social e profissional e, nessa sequência, de expandir a cultura científica a toda a população, no geral (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004; Zabala & Arnau, 2007, citados por Martins *et al.*, 2009).

## **2.5. | O Ensino a Distância (E@D)**

A sociedade atual tem vindo a sofrer mudanças acentuadas, marcadas pelo processo de globalização da economia e da comunicação e, ainda, pela evolução da tecnologia e de uma consciência de mundialização em rede, o que resultou no impulsionamento “de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem digital” (Garrison; Anderson, 2005, citados por Moreira, Henriques & Barros, 2020, p.352). É assim, nesta linha de pensamento, que surge o Ensino a Distância (E@D), o qual vem refletir um processo educativo que se desenrola a partir de ambientes virtuais.

Em 2020, em concreto, o E@D tornou-se uma realidade próxima para todos os professores, em Portugal, devido à situação pandémica que se vive, inclusivamente, para nós no contexto da PP II. Neste sentido, considera-se de extrema relevância discutir sobre as suas principais aceções e características, com o intento de dar a conhecer a metodologia a partir da qual se desenvolveu a nossa ação pedagógica.

O E@D afigura-se, fundamentalmente, como uma “metodologia que se adota quando é impossível, ou pouco cómodo, assegurar um ensino presencial aos estudantes” (Trindade, 1990, citado por Moreira, 2000, s.p.). Para além disso, este é encarado como uma aprendizagem planeada que decorre num espaço distinto em relação ao professor e, conseqüentemente, requer a utilização de “técnicas especiais, de planeamento dos cursos, de métodos instructionais e de métodos de comunicação, recorrendo à electrónica ou outra tecnologia, assim como a métodos organizacionais e administrativos específicos” (Moore & Kearsley, 1996, citados por Rurato & Gouveia, s.d., p.87). Saliente-se que, no que toca à sua aplicabilidade, este destina-se, preferencialmente, a adultos, dotados de maturidade,

autodisciplina e motivação para aprender por si próprio. No entanto, poderá destinar-se a crianças e jovens, caso necessário.

Adicionalmente, o E@D poderá ser encarado como um sistema tecnológico, assente numa comunicação bidirecional, o qual pode ser massivo e substituir a interação pessoal entre aluno e professor. Este assume-se como meio preferencial de ensino, pelo facto de apresentar uma “acção sistemática e conjunta de diversos recursos didácticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos” (Rurato, Gouveia & Gouveia, s.d., p.2). Note-se que esta componente de autonomia dos alunos se desenvolve através do apoio fornecido por sistemas de orientação e aconselhamento, os quais podem decorrer em centros de estudos locais/regionais e, ainda, por outros meios de comunicação mais modernos (Rurato & Gouveia, s.d.).

Considerando estas acções de E@D, é possível aferir que, neste contexto educativo, o aluno não usufrui de um espaço físico de sala de aula e não mantém um contacto físico com os docentes e colegas num horário letivo. Nesta perspetiva, o aluno concretiza as suas aprendizagens a partir de um espaço residencial, ou outro à sua escolha, utilizando material didáctico que lhe é fornecido. Assim sendo, as interações estabelecidas entre o aluno e a instituição administradora de ensino decorrem através de meios de comunicação não presenciais, tais como: computador, telemóvel, televisão, rádio, correio, fax, entre outros (Moreira, 2000; Rurato, Gouveia & Gouveia, s.d.; Rurato & Gouveia, s.d.).

Relativamente às principais características do E@D, é possível constatar que estas se resumem, ao seguinte: **Abertura**, pois apresenta uma grande diversidade e oferta de cursos, eliminando possíveis barreiras de acesso, acolhendo uma vasta população dispersa geograficamente e com diferentes níveis e estilos de aprendizagem; **Flexibilidade**, no que toca ao espaço, ao tempo, ao ritmo de aprendizagem, aos itinerários formativos e, ainda, à combinação trabalho-estudo-família; **Eficácia**, uma vez que o aluno é motivado a tornar-se o sujeito da sua própria aprendizagem, a aplicar o conteúdo aprendido e a autoavaliar-se, recebendo apoio através dos meios de comunicação bidirecional; **Formação permanente**, pois permite dar continuidade à sua formação aquando da sua prática profissional, desenvolvendo a aquisição de novos valores e atitudes; **Economia**, visto evitar deslocações; e, por último, **Padronização**, na medida em que evita a

diversificação da forma como é transmitido o conhecimento, originando diferentes níveis de formação (Rurato, Gouveia e Gouveia, s.d.).

Em consonância com o referido anteriormente, é possível assumir que o E@D pode e “deve ser compreendido como uma forma de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento, ou seja, o conhecimento deve estar disponível para quem se dispuser a conhecê-lo, independentemente do lugar, do tempo e das rígidas estruturas formais de ensino” (Rurato & Gouveia, s.d., p.86).

No que diz respeito à comunicação, no E@D, esta decorre de duas formas distintas, com o intento de preservar a flexibilidade espaço-temporal: Comunicação assíncrona e comunicação síncrona. Nesta ordem de ideias, enquanto a primeira privilegia a comunicação escrita assíncrona, necessária a um público que se encontra disperso geograficamente, a segunda sucede-se com pequenos grupos ou para efeitos de apresentações e discussões de trabalhos. Quanto às horas de contacto, isto é, à interação estabelecida entre professor e alunos, esta decorre por meio de discussões, da produção de artefactos digitais, de avaliações, de *feedback* e outras atividades letivas (Mendes, Bastos, Amante, Aires & Cardoso, 2018).

Concluindo, é possível afirmar que o E@D constitui, realmente, um ambiente de aprendizagem muito valioso, na medida em que democratiza o acesso à educação, permitindo a diversos alunos que se encontram dispersos geograficamente, que residem em locais onde não existem instituições de ensino ou que se encontrem em contextos de pandemia, tenham a oportunidade de se formar, exigindo um menor esforço financeiro, propiciando uma aprendizagem autónoma e promovendo um ensino inovador e de qualidade, com o acompanhamento de tutores (Rurato & Gouveia, s.d.).

## Capítulo 3 | A Investigação-Ação em Contexto Pedagógico

*Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.*

(Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18)

O processo de Investigação-Ação constituiu uma realidade aquando das minhas Práticas Pedagógicas I e III, a qual me permitiu investigar e fazer face a determinados problemas verificados nestes contextos. Neste sentido, o presente capítulo tem como finalidade realizar uma breve abordagem a esta metodologia.

Primeiramente, abordaremos a Investigação Qualitativa e, em seguida, a própria metodologia de Investigação-Ação, no sentido de refletir sobre as suas principais aceções, ressaltando as principais características que as distinguem. Posto isto, apresentaremos diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados e aludiremos, ainda, à técnica de análise de dados, mencionando o processo pelo qual esta decorre.

### 3.1 | Investigação Qualitativa

A Investigação Qualitativa (IQ) afigura-se como sendo uma metodologia de cariz naturalista, cujos dados recolhidos se designam por qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos referentes a pessoas, locais e conversas (Bogdan & Biklen, 1994). Para além disso, esta “foca um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas perceções dos sujeitos; o objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações” (Bento, 2013, p.13).

Os investigadores qualitativos procuram compreender os comportamentos que surgem, a partir da perspetiva dos sujeitos da sua investigação. Para tal, procuram frequentar os locais onde ocorrem os fenómenos do seu interesse, levando, assim, a que os dados recolhidos se baseiem, essencialmente, nos comportamentos dos indivíduos que decorrem nos seus contextos naturais. Deste modo, é possível verificar que estes investigadores têm como principal objetivo investigar diferentes fenómenos no seu contexto natural e, na sequência disso, proceder a uma análise indutiva dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta ordem de ideias, é possível verificar que a IQ constitui

“uma abordagem interpretativa e subjetiva, que privilegia a indução, ou seja, a explicação de fenómenos particulares como forma de perceber o geral” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.90). Note-se que, nesta abordagem, valoriza-se, principalmente, todo o processo pelo qual a mesma se rege e não apenas os resultados que dela resultam.

Uma das principais características representativas da IQ passa pela utilização de diversos métodos interativos de recolha de dados, tais como notas de campo, diários de bordo, fotografias, entrevistas, entre outros (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta linha de pensamento, verifica-se que do “ponto de vista da condução da pesquisa, a abordagem qualitativa não apresenta uma forma rígida e estruturada, obrigando a uma maior recolha de dados com formatos e origens diferentes” (Oliveira & Ferreira, 2014, p. 90).

### **3.2 | Metodologia de Investigação-Ação**

A área da investigação, de uma forma geral, distingue-se pelo facto de recorrer a conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos no sentido de fazer face a problemas e interrogações que têm origem nas mais diversas áreas de trabalho (Fernandes, 2006). Já a Investigação-Ação (I-A), em concreto, caracteriza-se por incluir ação e investigação, simultaneamente, tendo por base um processo cíclico que alterna entre ação e reflexão crítica. Nesta perspetiva, o principal objetivo pelo qual esta metodologia se rege passa por refletir sobre a ação, a partir da mesma, a fim de “superar” a realidade atual (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009; Fernandes, 2006). Assim sendo, é possível afirmar que esta visa, fundamentalmente, “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 363).

Em consonância com o referido anteriormente, sustenta-se a ideia de que a I-A consiste, essencialmente, na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais. Além disso, esta constitui um tipo de investigação aplicada, no qual o investigador se envolve na causa da sua investigação, ativamente (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, verifica-se que o investigador assume um papel ativista, revelando-se um agente de mudança.

A I-A deve ser definida por um plano de investigação e por um plano de ação, os quais têm por base um conjunto de métodos e regras. Nesta linha de pensamento, para que se torne possível realizar um processo de I-A, torna-se necessário realizar quatro

etapas fundamentais: (1) a identificação do problema; (2) a elaboração de um plano de ação; (3) a proposta do plano e observação do mesmo; (4) e, por fim, a reflexão/interpretação, dos resultados obtidos. Caso os resultados não sejam satisfatórios, ou suficientes, de acordo com o desejado, pode proceder-se a uma replanificação (Fernandes, 2006).

No caso da utilização desta metodologia em contexto educativo, a I-A constitui um excelente guia de orientação das práticas pedagógicas, uma vez que tem como finalidade melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula (Arends, citado por Fernandes, 2006). O facto de o professor realizar esta investigação de forma tão direta face ao seu contexto de trabalho, leva a que este reflita acerca da sua própria prática pedagógica e, conseqüentemente, adote novas atitudes a fim de potenciar novas aprendizagens. Assim sendo, é possível aferir que esta representa uma mais-valia para a sua prática docente e para a formação dos alunos.

### **3.3 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Para que se torne possível concretizar um processo de investigação, torna-se fundamental desenvolver uma reflexão acerca dos métodos a utilizar para a recolha dos dados provenientes das nossas pesquisas (Coutinho *et al.*, 2009). Neste contexto, é possível verificar que uma das principais fases relativas ao processo de pesquisa, no caminho do problema à solução, passa pela recolha de dados. Contudo, importa ter em conta que o tipo de dados a recolher depende muito dos métodos de pesquisa seleccionados pelo investigador (Oliveira & Ferreira, 2014).

Relativamente às técnicas e instrumentos de recolha de dados, estas podem estruturar-se em três categorias fundamentais: (1) técnicas baseadas na observação, em que o investigador observa diretamente os fenómenos de interesse para a sua investigação; (2) técnicas baseadas na conversação, as quais se concentram essencialmente nas perspetivas dos participantes; (3) e, por último, análise de documentos, que se baseia na análise de diferentes documentos, por parte do investigador, com o intento de obter informações úteis à sua investigação (Coutinho *et al.*, 2009).

Ao longo da PP I e da PP III, desenvolvidas com o grupo de crianças da Pré B e com a turma do 1.ºC/2.ºC, surgiu a necessidade de recorrer a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados com o intuito de procurar uma solução que fizesse face

às questões-problema definidas. Neste sentido, serão apresentadas, em seguida, aquelas a que recorri para desenvolver os projetos de I-A, em contexto pedagógico.

### 3.3.1 | Observação Participante

A observação participante é definida como “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática” (Bogdan & Taylor, 1975, citados por Fino, s.d., p.4). Nesta linha de pensamento, é possível aferir que, neste tipo de observação, o investigador constitui o principal instrumento de observação, tendo a oportunidade de compreender o mundo social a partir do interior do contexto da sua investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990).

No seguimento da ideia anterior, é possível verificar que, efetivamente, a “observação participante é (...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que (...) lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p.155).

A expressão “observação participante” designa o trabalho de campo, desde o ingresso do investigador no campo de investigação até ao momento em que o abandona depois de passado algum tempo. Uma vez presentes no contexto investigativo, os observadores estabelecem um contacto direto com a realidade dos locais (Lapassade, 1991, 1992, 2001, citado por Fino, s.d.). Nesta ordem de ideias, verifica-se que esta observação permite-nos compreender os contextos, os intervenientes que nele se movimentam e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008). Uma vez definidos os fenómenos a observar, torna-se necessário efetuar o seu registo. Para tal, é possível recorrer a um outro instrumento de recolha de dados, o qual diz respeito aos diários de bordo.

No contexto da PP I e da PP III, posso afirmar que, enquanto investigadora, assumi uma observação participante completa, no sentido em que me tornei um membro da situação que pretendia estudar, embora a minha permanência tenha ocorrido por tempo limitado (Brazão, 2007). A grande vantagem da utilização desta metodologia passou, efetivamente, pelo facto de estabelecer um contacto direto com os sujeitos da minha

investigação, isto é, as crianças e, assim, de recolher os dados necessários de uma forma mais sistemática e eficiente.

### **3.3.2 | Diários de Bordo**

Ao longo das práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, recorri diariamente à elaboração de diários de bordo, os quais se revelaram um dos meus principais instrumentos de recolha de dados. Assim sendo, importa salientar que a sua utilização teve, essencialmente, como finalidade registar tudo aquilo que decorria ao longo das atividades desenvolvidas com as crianças.

O diário de bordo configura um instrumento de trabalho fundamental, não só para investigadores, como também para educadores de infância e professores. Este pode ser utilizado como “método de colecta de dados, de descrição dos processos e estratégias da própria pesquisa e análise das implicações subjectivas do pesquisador” (Brazão, 2007, p.292). Para além disso, poderá ainda ser utilizado enquanto “método de formação dos docentes, análise de práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional e pessoal; método de intervenção, investigação-acção” (Brazão, 2007, p.292).

No seguimento do referido anteriormente, verifica-se que os diários de bordo “são colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. Os registos efectuados podem incluir sequenciais descritivas e interpretativas” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Deste modo, é possível afirmar que, nas sequências descritivas, descreve-se os acontecimentos de forma detalhada, particular e com grande exatidão. Por seu turno, as sequências interpretativas baseiam-se em interpretações pessoais, sentimentos, ideias, entre outros (Máximo-Esteves, 2008).

No que diz respeito ao contexto educativo, importa salientar que o diário de bordo representa uma vertente mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que este inclui os sentimentos e emoções associados ao educador/professor investigador. Tendo em conta este carácter mais pessoal, a partir dos diários de bordo este pode analisar, avaliar, construir e reconstruir as suas perspetivas, no sentido de melhorar as suas aulas e o seu desenvolvimento, enquanto profissional de educação.

### 3.3.3 | Artefactos Produzidos pelas Crianças

Relativamente aos artefactos produzidos pelas crianças, estes assumem um papel fundamental quando o principal foco da investigação se concentra na aprendizagem das mesmas. Neste sentido, importa desenvolver uma análise cuidada dos mesmos. Para isso, é fundamental que se encontrem devidamente arquivados nos seus portefólios, no sentido de facilitar todo este processo (Máximo-Esteves, 2008).

Considerando estes artefactos elaborados em contexto educativo, é de referir que estes “podem ser mais do que bocados de papel, como por exemplo os trabalhos das crianças na sala de aula” (Graue & Walsh, 2003, p. 152) Nesta ótica, é possível afirmar que podem, igualmente, tratar-se de fotografias, vídeos, entre outros registos, que os possam representar. Desta forma, não se restringem apenas a materiais colecionados fisicamente.

No que diz respeito à avaliação, este método representa um meio a partir do qual o docente pode avaliar e acompanhar o ritmo de aprendizagem das crianças. Neste sentido, é essencial que as produções se encontrem devidamente identificadas e datadas de modo que se torne possível acompanhar a evolução das aprendizagens. Note-se que, a partir de todo este processo de análise, o docente tem ainda a oportunidade de refletir sobre a forma como ensina e como pode orientar as necessidades dos seus alunos (Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo das práticas pedagógicas I e III, prestei especial atenção a esta técnica de recolha de dados, uma vez que constitui um meio de verificação das aprendizagens do grupo e da sua evolução ao longo do tempo. Além disso, esta análise permitiu-me refletir acerca das estratégias implementadas e, na sequência disso, alterar ou mantê-las de acordo com as aprendizagens das(os) crianças/alunos.

### 3.3.4 | Registos fotográficos

Os registos fotográficos afiguram-se como uma das técnicas mais utilizadas aquando de um projeto de I-A e encontram-se, em certa parte, associados à observação participante, na medida em que nos permitem registá-la através da imagem. Este facto deve-se ao surgimento das novas tecnologias, as quais vieram divulgar e facilitar o acesso à fotografia, principalmente, por meio dos telemóveis (Máximo-Esteves, 2008).

A fotografia, em si, constitui uma representação da realidade, um corte no fluxo temporal, o congelamento de um instante inserido numa sucessão de acontecimentos. Esta destaca-se pela sua singularidade na medida em que representa um fragmento captado pelo fotógrafo pelo tema que apresenta, pelos sujeitos e pelo enquadramento. Para além disso, tem a capacidade de transformar o tridimensional, em bidimensional, permitindo guardar aquele momento e recordá-lo numa fase posterior (Monteiro, 2006, citado por Rios, Costa e Mendes, 2016).

Em contexto de investigação, pretende-se que as fotografias representem “documentos que contenham informação visual disponível para, mais tarde, (...) serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91). Na área de educação, em concreto, estas podem servir de auxílio, não só no momento de inventariar os objetos presentes na sala, tais como trabalhos das crianças, estantes, armários, materiais, entre outros, como também no momento de registar as atividades realizadas. Neste sentido, podem ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir as atividades realizadas com as crianças. O facto de o professor utilizar, regularmente, a/o máquina fotográfica/telemóvel na sala, leva a que a sua utilização, enquanto instrumento de investigação, se insira na rotina da sala de aula (Máximo-Esteves, 2008).

No que diz respeito às Práticas Pedagógicas I e III, a fotografia foi, sem sombra de dúvida, uma das técnicas a que mais recorri, uma vez que esta constitui a melhor forma de demonstrar as atividades desenvolvidas e de analisar a participação das crianças no decorrer das mesmas. É importante salientar que, antes de dar início às minhas intervenções pedagógicas, procurei obter as autorizações necessárias, por parte dos encarregados de educação, para a recolha de imagens.

### **3.4 | Técnica de Análise de Dados**

Todos os trabalhos científicos se regem pela observação da realidade uma vez que é esta “que permite recolher informação com vista a testar a potencial solução (modelo de análise) avançada como resolução do problema inicial” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.127). Deste modo, torna-se necessário apresentar as informações adquiridas ao longo do processo de investigação. Após recolhermos toda as informações necessárias, selecionamo-las e organizamo-las de forma a facilitar a sua leitura.

No que concerne à análise e redação dos dados, importa referir que, além de apresentá-los, é essencial saber interpretá-los, isto é, explicitar o que significam, tendo em conta o problema referente à pesquisa realizada. Ademais, é importante ter em conta a discussão dos dados, a qual que representa o “momento em que as principais ilações do estudo são confrontadas com outros estudos já existentes, salientando a sua concordância/discordância” (Oliveira & Ferreira, 2014, p.133).

O processo de análise de dados decorre, essencialmente, a partir de três passos fundamentais: (1) a redução dos dados, que se baseia numa seleção e organização das informações adquiridas; (2) a apresentação dos dados, os quais já se encontram mais condensados; (3) e, por último, a interpretação dos mesmos, a partir da qual se tiram as principais conclusões e onde se dá significado às informações recolhidas durante todo o processo de investigação (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

No que à análise de dados diz respeito, é fundamental recorrer a um método designado por “triangulação”, o qual corresponde à comparação de diferentes abordagens e perspetivas, normalmente concorrentes, numa mesma investigação, no sentido de estudar o mesmo fenómeno. A principal finalidade deste método passa, essencialmente, por maximizar a validade das informações recolhidas, confrontando os resultados obtidos por meio de diferentes métodos. Desta forma, poder-se-á confirmar a sua validade ou, em sentido oposto, verificar uma contradição entre os resultados, o que resultaria na sua invalidade (Oliveira e Ferreira, 2014).

Resumindo, todo o processo de análise de dados é crucial para o desenvolvimento de um projeto de I-A. Através da análise das perspetivas acima apresentadas, é possível verificar o quão importante é analisar os dados adquiridos. Como estes se encontram ainda em estado “bruto”, surge a necessidade de os reduzir, organizar e compactar de maneira a facilitar a visão do investigador. Posto isto, este terá como função interpretar os resultados provenientes da sua investigação e tirar as suas próprias conclusões a partir dos mesmos. Uma vez terminado todo este processo, o investigador procede, então, à elaboração do relatório referente à sua investigação.

# **Parte II**

---

## **Prática Pedagógica**



## Capítulo 4 | Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP I, a qual se desenvolveu no âmbito da valência de EPE. Nesta perspetiva, realizarei uma contextualização do ambiente educativo, aludindo à organização do estabelecimento educativo e do ambiente educativo em sala de aula (espaço, grupo, tempo). Para além disso, apresentarei e refletirei sobre o projeto de I-A desenvolvido com o grupo, sobre três atividades implementadas com as crianças e, ainda, sobre os projetos desenvolvidos com a comunidade educativa. Para terminar, exibirei a minha reflexão respeitante a toda a minha experiência em contexto de EPE.

No seguimento daquilo que será abordado ao longo deste capítulo, importa referir que a prática pedagógica, em questão, decorreu na EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, mais concretamente, na sala da Pré B e sob a orientação da Educadora Cooperante Ana Pereira. Esta experiência teve a duração de nove semanas, sendo que perdurou entre os meses de outubro e dezembro de 2019, perfazendo um total de 120 horas.

### 4.1. | Contextualização da Prática Pedagógica

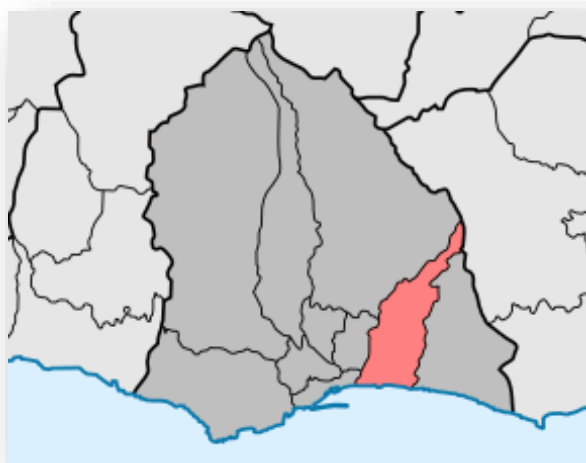
O ambiente educativo destaca-se, significativamente, por representar o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 5). Como tal, é essencial que o docente tenha conhecimento de todos os aspetos associados ao mesmo, no sentido de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

O meio envolvente, em concreto, representa, igualmente, um fator muito importante uma vez que “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio

em que vive” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 21). Nesta ordem de ideias, é de notar que a qualidade do meio envolvente em que uma escola se encontra inserida é essencial, pois permitirá utilizar os serviços, recursos e espaços que lá se encontram presentes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de trabalhos e atividades significativos para os alunos. No seguimento desta ideia, é possível afirmar que esta mesma caracterização se torna fundamental no sentido em que permite ao docente identificar e conhecer as necessidades das crianças e, conseqüentemente, dar resposta às mesmas.

#### 4.1.1. | Caracterização do Meio Envlovente<sup>3</sup>

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (RDD), localiza-se no concelho do Funchal, mais precisamente, na freguesia de Santa Maria Maior, a norte do Jardim Botânico. Esta freguesia, destaca-se por se encontrar numa área central da cidade do Funchal, fazendo fronteira com as freguesias da Sé, Santa Luzia, Monte e São Gonçalo.



**Figura 1:** Freguesia de Santa Maria Maior, Concelho do Funchal

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa\\_Maria\\_Maior\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_(Funchal))

---

<sup>3</sup> Dados recolhidos no Projeto Educativo “Aqui Sou Feliz”, da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

Historicamente, e mediante a informação presente no Projeto Educativo de Escola (PEE), a freguesia de Santa Maria Maior assumiu um papel fundamental, no que diz respeito à expansão portuguesa, pelo facto de lá se ter edificado o primeiro povoamento português além-mar, construído pelos portugueses. Com isto, deu-se início à cidade do Funchal, a nossa atual capital, e construiu-se os primeiros alicerces de desenvolvimento da nossa ilha. Assim sendo, é possível afirmar que esta freguesia se destaca, significativamente, pelo seu elevado valor histórico e cultural.

Relativamente à sua dimensão, esta conta com uma área de 20 567 hectares. Por seu turno, e no que toca à sua população, os censos de 2011 apresentam um valor de aproximadamente 13352 indivíduos.

No que respeita aos recursos existentes nesta freguesia, é possível aferir que estes variam entre associações culturais, clubes desportivos, instituições educativas, serviços de carácter social, espaços públicos, dos quais são exemplo o Jardim Botânico, a Fortaleza de São Tiago, o Mercado dos Lavradores, entre outros.

Segundo Morgado (2001), o meio envolvente de uma instituição poderá influenciar, fortemente, o processo de aprendizagem das crianças. Como tal, importa ter em especial atenção a qualidade do mesmo. Assim sendo, é possível afirmar que, no meio envolvente em que a RDD se encontra inserida, existem diversos recursos, sendo que algumas destas associações e instituições realizam parcerias com a mesma ao longo do ano letivo. Nesta linha de pensamento, é possível verificar que a aprendizagem das crianças será, com certeza, muito mais significativa e enriquecedora para as mesmas dada a riqueza de recursos presentes no seu meio envolvente.

#### **4.1.2. | Caraterização da Instituição Educativa<sup>4</sup>**

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (RDD) situa-se no Caminho das Voltas, nas proximidades do Jardim Botânico, e foi inaugurada a 15 de outubro de 1984, tendo sofrido melhorias até os dias de hoje. Esta instituição, tal como o próprio nome sugere, apresenta a valência de EPE e de 1.º CEB, encontrando-se equipada com recursos atuais e adequados. Uma curiosidade a apontar acerca da mesma, passa por não possuir escadas

---

<sup>4</sup> Dados recolhidos no Projeto Educativo “Aqui Sou Feliz”, da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

no seu edifício, possibilitando, assim, o fácil acesso a qualquer criança com limitações de mobilidade.



**Figura 2:** EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

**Fonte:** <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1perddias/Aescola/tabid/2763/Default.aspx>

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Salas de Pré-Escolar        | 2 |
| Salas de Aula               | 7 |
| Gabinete Administrativo     | 1 |
| Gabinete de Gestão          | 1 |
| Sala de Convívio            | 1 |
| Biblioteca                  | 1 |
| Cozinha                     | 1 |
| Refeitório                  | 1 |
| Arrecadações                | 5 |
| Pátios Cobertos             | 2 |
| Parque Infantil             | 1 |
| Recinto Desportivo          | 1 |
| Casas-de-banho              | 6 |
| Jardim                      | 1 |
| Horta vertical e horizontal | 1 |

**Tabela 1:** Espaços escolares da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias

Relativamente aos espaços escolares, e analisando a tabela anterior, é possível constatar que a RDD dispõe de uma grande variedade, possuindo tanto espaços interiores, como exteriores. De uma forma geral, todas as salas se destacam por apresentarem um espaço amplo, iluminado e arejado e por se encontrarem equipadas com materiais

diversos. Para além disso, é de salientar a existência de uma casa de banho adaptada para pessoas com mobilidade reduzida, a qual representa uma mais-valia visto que garante a inclusão de todos alunos.

No que toca ao horário de funcionamento, esta caracteriza-se por apresentar um período de funcionamento relativamente vasto, decorrendo entre as 8:15H e as 18:15H. Para os alunos que permanecem na escola o dia inteiro, é possível frequentar diversas atividades de “ocupação de tempos livres.”. Para além das atividades de componente curricular e das atividades de enriquecimento, este estabelecimento de ensino disponibiliza, ainda, um horário para a dinamização de diferentes projetos e clubes, os quais constam no Plano Anual de Atividades e se articulam com o PEE. Nesta linha de pensamento, a RDD oferece aos seus alunos a oportunidade de participar no Clube de Braguinhas (3.º e 4.º ano de escolaridade), no Clube Eco-Hortas, no Clube de Vólei, no Clube de Teatro, no Clube Quimicomania, no Clube de Artes, na Ludoteca, no Projeto Saúde Oral, no Projeto Prevenção Rodoviária, no eTwinning, entre outros.

No que concerne ao PEE, este tem como tema “**Aqui sou Feliz**” e apresenta a duração de quatro anos, sendo que decorrerá entre 2017-2021. A sua missão encontra-se muito bem definida e passa, essencialmente, por:

Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência, promovendo um ensino de qualidade para todos, contribuindo para formar cidadãos autónomos, críticos, possuidores de competências e capacidades necessárias a um bom desempenho pessoal e social, com vista à sua integração numa sociedade em constante mudança (Projeto Educativo “Aqui sou Feliz” – EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, 2017-2021)

No seguimento desta missão, é possível verificar que o mesmo tem como objetivo fomentar diversos valores, tais como a solidariedade, o respeito pelo outro, a afetividade, a justiça, a cidadania, a competência, a cooperação, a exigência e a responsabilidade.

### **4.1.3. | Caracterização da Sala da Pré B**

A organização dos espaços, em contexto de EPE, assume um papel de extrema importância uma vez que constitui uma das dimensões da organização do espaço educativo da sala e, por sua vez, influencia diretamente todo o processo educativo. Neste sentido, importa que se saiba aproveitar essa capacidade de influência no sentido de potenciar um desenvolvimento integrado das crianças (Zabalza, 1992). Para tal, torna-se necessário “que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse

ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 24), tendo em conta os interesses, as necessidades e as características do grupo e de cada criança.

A sala da Pré B, na qual desenvolvi a minha prática pedagógica, situava-se no piso principal da instituição e apresentava um espaço agradável no sentido em que era amplo, bem iluminado, arejado, bem organizado e funcional, uma vez que, de qualquer ponto da sala, conseguíamos visualizar as crianças. Quanto à decoração da sala, esta destacava-se, essencialmente, pela sua simplicidade, sendo que existia uma predominância de cores vivas, alusivas à infância.

Ao entrar na sala da Pré B, era possível observar, logo à porta, um espaço com ganchos, devidamente identificados, os quais tinham como finalidade guardar as mochilas das crianças e os seus respetivos pertences. Olhando mais além, observávamos ainda alguns armários, os quais facilitavam a organização da sala uma vez que lá se encontravam todos os materiais, as pastas onde se armazenavam os trabalhos das crianças e, ainda, alguns brinquedos. Note-se que a grande maioria dos armários e dos materiais se encontravam dispostos de maneira a promover a autonomia das crianças. Segundo Post e Hohmann (2007), se a mobília se encontrar à sua medida, estas podem, mais facilmente, alcançar e aceder aos materiais que veem e querem explorar e, ainda, guardá-los sem depender da orientação do adulto. Desta forma, gerem o seu ambiente sozinhas, tornando-se independentes. Já no centro da sala, por sua vez, verificávamos ainda a existência de três mesas redondas, cujas dimensões se encontravam adequadas à faixa etária das crianças, nas quais se executavam as atividades orientadas e as crianças brincavam com os jogos de mesa.

No que concerne às paredes da sala, estas apresentavam diversos placares, nos quais se encontravam expostos os trabalhos das crianças, a montanha-russa das tarefas, o calendário, a meteorologia, os recados/informações e o horário das atividades de enriquecimento curricular. Além disso, encontrava-se ainda exposto um quadro, no qual se indicavam as datas de aniversário das crianças, o semáforo do comportamento e o quadro das presenças.

Seguindo uma orientação de cariz construtivista, defendida pelo modelo curricular *High Scope*, a sala da Pré B encontrava-se estruturada em diferentes áreas educativas, pedagógicas e lúdicas, que serviam de cenário à ação educativa. Segundo Zabalza (1998),

a organização da sala de educação de infância, em áreas, contém mensagens pedagógicas quotidianas. Nesta linha de pensamento, sustenta-se a ideia de que estas mesmas áreas permitem “diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 11). Assim, a criança tem a oportunidade de experienciar diferentes papéis sociais, relações interpessoais e estilos de interação, tendo em conta o que cada área representa.

No que toca às áreas educativas da Pré B, importa referir que estas se encontravam devidamente identificadas através de uma cartolina, na qual estavam presentes os seus respetivos nomes e uma imagem ilustrativa das mesmas para que as crianças as pudessem identificar mais facilmente. Para além disso, apresentavam ainda um espaço específico para que as mesmas pudessem colocar o cartão com a sua fotografia e o seu nome com o intuito de assinalarem que lá se encontravam.

Em relação à **área do tapete**, esta destacava-se pelo facto de ser muito ampla e por ser multifunções uma vez que, aqui, se desenvolviam diferentes tipos de atividades. Esta área apoiava, essencialmente, atividades desenvolvidas em grupo, tais como momentos de diálogo, leitura de histórias, partilha de ideias, apresentação de diferentes atividades, visualização de vídeos/filmes, identificação do chefe da semana, da meteorologia e do dia do mês, canção do bom dia, entre outros. Ademais, podia ainda ser utilizada de forma individual, ou em pequenos grupos, para a realização de jogos. É de referir que esta área era também comum à área das construções, onde se encontravam diversos materiais, tais como legos, peças de madeira, puzzles, enfiamentos, entre outros.



**Figura 3:** Área do tapete

Relativamente à **área dos jogos**, esta correspondia a um móvel onde se encontravam dispostos diversos jogos, o qual se encontrava propositadamente próximo das mesas a fim de que as crianças pudessem realizá-los nas mesmas. Para além disso, importa referir que, além dos jogos de mesa, o grupo utilizava, ainda, outros jogos que poderiam ser realizados na área do tapete. Nesta área, em específico, as crianças tinham a oportunidade de explorar diversos jogos, os quais permitiam recorrer a diferentes formas de utilização e, ainda, de fomentar a sua imaginação e aprimorar diferentes capacidades, tais como agrupar, ordenar objetos, classificar, etc. De uma forma geral, o grupo demonstrava um grande interesse tanto por este espaço, como pelo espaço referente às construções, os quais se revelavam complementares. Assim sendo, é possível afirmar que este representava, realmente, uma das maiores preferências das crianças.

No que toca à **área da biblioteca**, esta era constituída por um móvel com diversos livros e por um pequeno tapete, onde as crianças se podiam sentar. Neste espaço, “as crianças observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 202). Neste sentido, é possível constatar que este era dedicado à exploração dos livros e à promoção do gosto em ouvir e ler histórias, permitindo às crianças estabelecer contacto com diferentes tipos de narrativas. Além disso, fomentava nas crianças o respeito pelos livros enquanto se familiarizaram com o código escrito.



**Figura 4:** Área dos jogos (à esquerda); Área da biblioteca (à direita).

A **área da casinha**, por sua vez, era composta por duas áreas: cozinha e quarto. Na cozinha, as crianças tinham à sua disposição uma mesa, quatro cadeiras, fogão, armário, algumas louças (pratos, talheres, chávenas, copos, panelas...) e toalha de mesa.

Por sua vez, no quarto dispunham de uma cama, um guarda-roupa, onde se encontravam diversas roupas para as bonecas, uma mesa-de-cabeceira, uma cómoda, bonecas e outros acessórios. É de referir que, tal como podemos observar na figura seguinte, todos os móveis apresentavam uma dimensão proporcional à das crianças. Além disso, importa mencionar que o facto de estes serem pintados com cores vivas, tornava-os muito mais apelativos para o grupo.

Nesta área, em concreto, as crianças reproduziam e recriavam algumas das vivências do seu quotidiano, estabelecendo uma relação não só consigo próprias, mas também com os outros e com o espaço que a rodeia. Desta forma, estimulava-se o jogo dramático através do faz de conta, isto é, através do experimentar diferentes papéis, situações, conflitos, entre outros, os quais são essenciais para o seu desenvolvimento. De uma forma geral, esta é também uma área pela qual a grande maioria das crianças demonstra um enorme gosto.



**Figura 5:** Área da casinha

No que diz respeito à **área da garagem**, esta era constituída por um tapete, uma estrutura em madeira e por uma caixa, onde se encontravam guardados alguns carros e outros objetos. Nesta área, o grupo tinha a oportunidade de explorar e manusear diferentes objetos, o que se revelava muito benéfico para o seu desenvolvimento. Nesta mesma área, as crianças representavam e recriavam diversas situações vivenciadas, em concreto, na estrada. Com isto, é possível constatar que, assim como na área da casinha, aqui também se revelava um enorme gosto pelo jogo dramático.



**Figura 6:** Área da garagem

Em relação à **área da expressão plástica**, esta era constituída por dois armários, onde se encontrava uma panóplia de materiais, nomeadamente, lápis de cor, folhas brancas, tesouras, plasticinas, revistas, entre outros. Além disso, esta possuía, ainda, uma estante cuja finalidade passava por organizar as capas e os separadores individuais, onde as crianças colocavam os trabalhos por finalizar. É de notar que esta área se encontrava também próxima das mesas, propositadamente, para que as crianças lá pudessem desenvolver as suas atividades. Ademais, esta encontrava-se organizada de forma que o grupo conseguisse aceder aos materiais de forma autónoma. Desta forma, poderiam realizar as suas produções artísticas, aprimorando diferentes capacidades plásticas e expressivas.

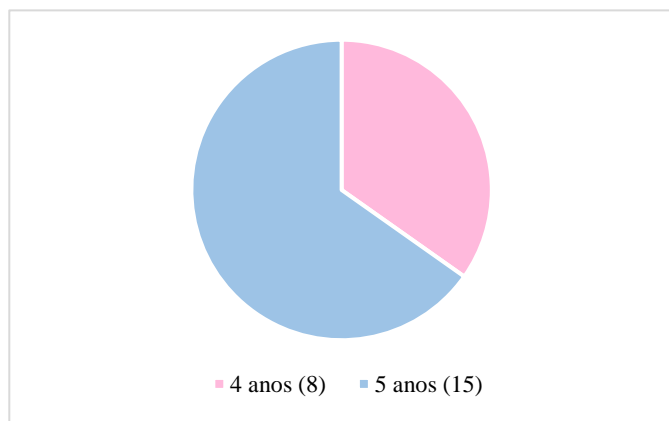
Considerando todos os aspetos abordados, até então, é possível afirmar que a sala da Pré B se encontrava bem organizada ao nível dos espaços, reunindo as condições necessárias para o progresso das crianças e fomentando um ambiente promotor de uma aprendizagem de qualidade. Além disso, o facto de esta possuir uma grande variedade de materiais, estimulantes e adequados à sua faixa etária, revelava-se muito vantajoso, pois potenciam a evolução e o desenvolvimento integral do grupo.

#### **4.1.4. | Caracterização do Grupo**

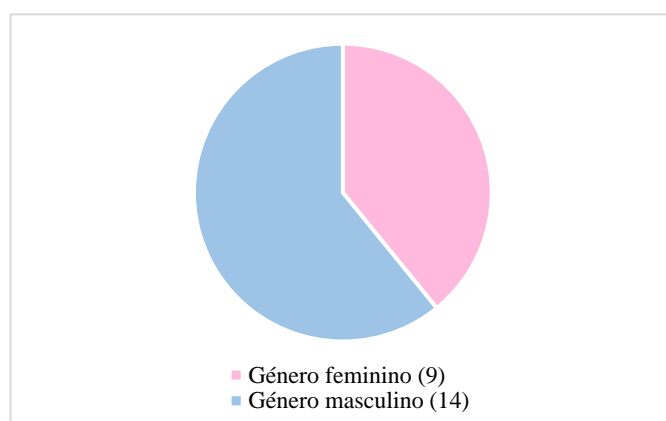
Na EPE, o grupo de crianças com o qual se desenvolve a prática pedagógica assume um papel importantíssimo no que diz respeito ao processo de interação social e de socialização. Esta dimensão, de carácter relacional, representa a base do processo educativo (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

De acordo com as OCEPE, existem diversos fatores que podem influenciar o funcionamento de um determinado grupo, os quais passam pelas “características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.24). Nesta perspetiva, torna-se fundamental que o EI tenha conhecimento dessas mesmas informações no sentido de desenvolver uma prática pedagógica de qualidade.

No que respeita ao grupo de crianças da Pré B, este era constituído por 23 crianças, as quais se encontravam numa faixa etária compreendida entre os quatro (oito crianças) e os cinco anos (15 crianças), tal como podemos observar no gráfico 1. Quanto ao género, estas destacavam-se por ser maioritariamente do sexo masculino, sendo que contava com 14 crianças do género masculino e nove do género feminino. Note-se que a grande maioria do grupo era de nacionalidade portuguesa.



**Gráfico 1:** Idades das crianças da Pré B



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

Ao longo da prática pedagógica, e através de uma observação participante, de diálogos desenvolvidos com os pais e com a equipa pedagógica, de diários de bordo e de registos fotográficos, tornou-se possível efetuar uma caracterização do grupo de crianças da Pré B, considerando as áreas de conteúdo mencionadas nas OCEPE. Nesta perspetiva, apresentar-se-á, em seguida, algumas noções relativas às mesmas.

Relativamente à **Área de Formação Pessoal e Social**, algumas crianças demonstravam não conseguir cumprir algumas das regras da sala, tais como aguardar pela sua vez para falar, formar fila de forma ordenada, não gritar e trabalhar em silêncio. Estas conseguiam manter um bom relacionamento interpessoal. No entanto, em situações pontuais, necessitavam da intervenção do adulto na resolução dos conflitos.

Quanto à alimentação, existiam algumas crianças que necessitavam do apoio do adulto uma vez que apresentavam um ritmo lento e rejeitavam alguns alimentos. Por sua vez, no que toca à higiene e ao vestuário, a grande maioria do grupo revelava-se autónomo. O único aspeto em que este apresentava, ainda, alguma dificuldade passava por vestir as batas da escola, uma vez que ainda não eram capazes de as abotoar autonomamente.

O grupo, de uma maneira geral, demonstrava interesse em participar nas atividades que lhe eram propostas. Contudo, algumas crianças revelavam necessitar de algum apoio em certas situações devido à falta de atenção, concentração e, até mesmo, de motivação. Por último, ao nível de comportamento, existiam três crianças no grupo que revelavam ter dificuldades em aceitar regras de convivência, isto é, não respeitavam diversas regras da sala, dificultando a realização das atividades orientadas.

No que diz respeito à **Área de Expressão e Comunicação**, mais concretamente, ao domínio de Educação Física, o grupo demonstrava um enorme gosto pelo exercício físico, revelando ser ativo e habilidoso. Este participava com entusiasmo nas diferentes atividades, nomeadamente, em jogos, cooperando com os colegas. De uma forma geral, apresentavam um bom desenvolvimento ao nível da motricidade global. É de referir que as crianças gostavam, especialmente, de andar de bicicleta, triciclo, patins, entre outros.

Dentro da mesma área, mas no que toca ao domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, a grande maioria das crianças revelava ser capaz de pintar dentro dos contornos e de desenhar a figura humana. No geral, revelava um grande gosto em desenhar, pintar e colar, demonstrando ser criativo, imaginativo e expressivo. Quanto à técnica de recorte, algumas crianças já eram capazes de o fazer. Contudo, era notória a existência de alguma dificuldade em recortar em linha reta.

Em relação ao subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças brincavam muito ao faz-de-conta quando se encontravam nas áreas da casinha e da garagem, representando algumas rotinas do seu dia-a-dia. No que toca a atividades de dramatização específicas, de uma determinada história, por exemplo, o grupo ainda revelava alguma dificuldade e precisava do apoio do adulto para fazê-lo. Por sua vez, nos subdomínios da Música e da Dança, é possível afirmar que o grupo apresentava capacidade em memorizar canções e gostava muito de cantar e dançar, reproduzindo os gestos estabelecidos.

No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo da Pré B era muito comunicativo e revelava um enorme gosto em ouvir histórias. Ao nível da expressão verbal, é possível aferir que algumas crianças manifestavam dificuldades, nomeadamente, na articulação e pronúncia das palavras. Para além disso, revelavam ainda possuir um vocabulário pouco variado.

Na vertente associada à consciência fonológica, a qual foi alvo do meu projeto de I-A pelo facto de as crianças virem a ingressar no 1.º ano de escolaridade no ano letivo seguinte, o grupo apresentava facilidade em reconhecer diferentes letras do alfabeto, em pronunciar o som das letras, em nomear diferentes palavras iniciadas pelas letras, em questão, e em dividir as palavras consoante o número de sílabas. Por sua vez, no que diz respeito à escrita, foi possível constatar que a grande maioria do grupo era já capaz de escrever o seu nome, bem como algumas outras letras.

No que toca ao domínio da Matemática, a grande maioria das crianças conhecia e identificava as cores primárias e secundárias, as formas geométricas e os opostos. Além disso, identificavam alguns algarismos e contavam até 20. É de salientar que o grupo revelava já deter algumas noções espaciais e temporais.

Na **Área de Conhecimento do Mundo**, o grupo demonstrava um interesse e curiosidade pelo que se passava à sua volta, revelando, assim, ser constituído por crianças motivadas e participativas. As crianças, na sua maioria, sabiam o seu nome completo e a sua idade. Saliente-se que alguns elementos do grupo não eram capazes de indicar em que localidade residiam.

Para terminar, e, numa perspetiva geral, é possível afirmar que o grupo da Pré B apresentava aprendizagens satisfatórias, tendo em conta cada uma das áreas de conteúdo. No entanto, é de ressaltar que a área em que algumas crianças revelavam, ainda, alguma dificuldade passava pela Formação Pessoal e Social, no sentido em que apresentavam dificuldades em cumprir as regras da sala, das quais é exemplo esperar pela sua vez para falar.

#### **4.1.5. | Caraterização e Gestão do Tempo**

A gestão do tempo pedagógico constitui, igualmente, uma dimensão importantíssima no que diz respeito à organização do ambiente educativo. Segundo Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011), “O tempo pedagógico organiza o dia e a semana

numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (p.30). Assim sendo, este é outro aspeto fundamental que o EI deve ter em especial consideração aquando da sua prática pedagógica.

Relativamente à rotina diária da sala da Pré B, é possível afirmar que esta se encontrava bem estruturada, sendo que proporcionava momentos de aprendizagem diferenciados e adequados à realidade do grupo. Quanto à sua gestão, esta apresentava uma distribuição flexível. Contudo, existiam determinados momentos que se repetiam diariamente, tais como as refeições, o repouso, a higiene e o recreio. Importa salientar que, de uma forma geral, todas as crianças conheciam bem a rotina diária, prevendo os tempos que se seguiam. Como tal, revelavam uma grande segurança e controlo ao longo dos diferentes momentos do dia.

Nas tabelas apresentadas em seguida encontram-se revelados alguns momentos relativos à rotina diária da sala da Pré B e, ainda, o horário relativo às atividades de enriquecimento curricular. Note-se que, tal como referido anteriormente, esta apresentava um carácter flexível. Como tal, poderia sofrer alterações de acordo com as necessidades e interesses do grupo, ou com eventos que poderiam decorrer na instituição.

| <b>Tempo</b>  | <b>Atividades</b>                         |
|---------------|---|
| <b>8:15H</b>  | Acolhimento                               |
| <b>9:00H</b>  | Atividades orientadas                     |
| <b>9:45H</b>  | Lanche da manhã                           |
| <b>10:00H</b> | Recreio                                   |
| <b>10:30H</b> | Atividades orientadas/ áreas de interesse |
| <b>11:45H</b> | Almoço                                    |
| <b>12:15H</b> | Higiene pessoal                           |
| <b>12:30H</b> | Brincadeiras no exterior                  |
| <b>13:00H</b> | Descanso (até janeiro)                    |
| <b>14:45H</b> | Higiene pessoal                           |
| <b>15:00H</b> | Atividades orientadas/áreas de interesse  |
| <b>15:45H</b> | Lanche da tarde                           |
| <b>16:00H</b> | Brincadeiras no exterior                  |
| <b>16:30H</b> | Atividades orientadas/áreas de interesse  |
| <b>18:15H</b> | Saída                                     |

**Tabela 2:** Rotina diária da sala da Pré B

| Música                                    | TIC   | Educação Física                        | Inglês                             | Biblioteca                           |
|---|---|--|------------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Segunda-feira</b><br>(15:15H – 15:45H) | <b>Terça-feira</b><br>(10:30H-11H – 1º grupo e 11H-11:30H – 2º grupo) | <b>Quarta-feira</b><br>(10:30H-11:30H) | <b>Sexta-feira</b><br>(9H – 9:30H) | <b>Sexta-feira</b><br>(10:30H – 11H) |
| <b>Quinta-feira</b><br>(11H – 11:30H)     |   |  |                                    |                                      |

**Tabela 3:** Horário referente às atividades de enriquecimento curricular

## 4.2. | Projeto de Investigação-Ação

### 4.2.1. | Enquadramento do Problema

O projeto de I-A que passarei a apresentar decorreu no âmbito da PP I e foi implementado com o grupo de crianças da Pré B, o qual fora já previamente caracterizado. Numa fase inicial da minha intervenção pedagógica, tornou-se necessário conhecer este grupo a fim de compreender as suas características e necessidades individuais e de grupo. Nesta perspetiva, ao longo da primeira semana, na qual desenvolvi uma observação participante e convivi ativamente com o mesmo, procurei identificar possíveis problemas ou dificuldades que as crianças pudessem apresentar. Contudo, ao dialogar com a educadora cooperante, esta deu-me a conhecer o seu desejo de trabalhar a componente relativa à consciência fonológica (CF), dada a importância que esta revela para a preparação das mesmas para a aprendizagem da leitura e da escrita ao ingressar no 1.º CEB. Neste sentido, e uma vez que partilhámos da mesma opinião, passei, então, por definir uma questão-problema que fosse ao encontro desta temática.

### 4.2.2. | Questão de Investigação-Ação

Para que se tornasse possível formular uma questão-problema, seguindo a metodologia de I-A, urgiu desenvolver um diálogo com a educadora cooperante, com o objetivo de chegar a um consenso acerca da problemática a trabalhar, tal como mencionei anteriormente. Após ficar a conhecer a sua opinião, procurei, ainda, verificar se a minha orientadora de estágio concordava com a mesma. Estabelecido um diálogo entre todos os interessados, e uma vez chegado a um acordo, defini, então, a seguinte questão-problema: *“Como podem as crianças da Pré B desenvolver a consciência fonológica?”*

Uma vez definida a questão a trabalhar, senti a necessidade de efetuar diversas pesquisas com o intuito de me informar acerca das principais noções a abordar relativamente à CF e, na sequência disso, de definir estratégias que fossem ao encontro das mesmas.

### **4.2.3. | Estratégias de Intervenção**

O desenvolvimento da CF representa um fator essencial para a formação das crianças, uma vez que lhes permite reconhecer e identificar diferentes unidades do oral e, conseqüentemente, ter maior facilidade no momento de aprendizagem da leitura e da escrita aquando do seu ingresso no 1.º CEB (Freitas, Alves & Costa, 2007). Como tal, no decorrer da minha PP, procurei pôr em prática diversas estratégias, com o intuito de que o grupo da Pré B tivesse a oportunidade de experienciar diferentes atividades direcionadas para o desenvolvimento desta componente.

As estratégias estão intimamente relacionadas com a educação, pois requerem que o docente recorra aos seus conhecimentos e habilidades com o objetivo de potenciar novas aprendizagens para as crianças, tendo em conta um conteúdo específico (Petrucci & Batiston, 2006, citados por Beluce & Oliveira, 2012). Diversos autores encaram as estratégias como sendo “sequências integradas de procedimentos, ações, actividades ou passos escolhidos com um (...) determinado propósito.” (Vieira & Vieira, 2005, p. 9). Nesta perspetiva, é de salientar a relevância de proporcionar às crianças uma participação ativa no seu processo de aprendizagem, independentemente do conteúdo a abordar, no sentido de suscitar um maior interesse por parte das mesmas.

Uma vez que a minha prática pedagógica incidiu no contexto de EPE, a minha intenção passou por trabalhar a CF não só de uma forma mais lúdica e espontânea, como também de uma forma mais estruturada, tendo em conta alguns exercícios específicos adequados à faixa etária do grupo. Neste sentido, desenvolvi diversas atividades associadas às estratégias que adotei, nas quais as crianças se demonstraram muito ativas e participativas. É de referir que estas mesmas atividades, de desenvolvimento da CF, foram sempre realizadas seguindo um fio condutor. Além disso, saliento que todas as atividades e materiais utilizados foram pensados, tendo em conta a sua adequabilidade ao grupo.

No seguimento do referido anteriormente, objetivou-se o desenvolvimento de noções relativas à CF por meio da adoção de estratégias específicas, as quais passarei por apresentar, em seguida.

### **Estratégia 1: Promoção de situações de aprendizagem através do jogo**

---

O jogo constitui um elemento pedagógico valiosíssimo dado seu elevado fator motivacional e, ainda, por promover a aquisição de novas aprendizagens, por parte das crianças, de uma forma cativante e significativa. Neste sentido, considerei que este representaria uma ótima estratégia de trabalho, a partir da qual o grupo poderia brincar e, simultaneamente, trabalhar diferentes noções referentes à CF. Contudo, para que se tornasse possível desenvolver as competências específicas desta componente, senti a necessidade de recorrer a jogos direcionados para a mesma. Assim sendo, devo salientar que dos três jogos implementados com as crianças da Pré B, um constitui uma adaptação de um jogo tradicional e dois foram criados por mim e pela educadora cooperante.

Um dos jogos desenvolvidos com o grupo da Pré B designou-se por “**As vogais**” e foi criado por mim e pela educadora cooperante, como já havia mencionado, no sentido de abordar esta componente. Este foi realizado num espaço exterior, no qual distribuímos diversas vogais em papel autocolante pelo chão, sendo que a letra “U” se encontrava em predominância. Neste jogo, em concreto, colocámos uma música a reproduzir, enquanto o grupo se movimentava pelo espaço. Quando a música parasse, proferíamos uma palavra e as crianças identificavam o som da letra inicial, que correspondia a uma vogal, e dirigiam-se até à mesma. Note-se que, em cada ronda realizada, colocávamos um desafio, mencionando que só poderiam ficar, por exemplo, três crianças em cada letra. Desta forma, desenvolviam noções de CF e, ainda, noções matemáticas, formando conjuntos, simultaneamente. Importa referir que, nesta atividade, surgiram dificuldades por parte de algumas crianças aquando da formação de conjuntos, pois algumas delas não foram capazes de se dirigir até à letra, em questão, a tempo antes de outros amigos, o que por vezes veio a resultar em conflitos entre as mesmas. Contudo, e apesar destas dificuldades, todos se empenharam e envolveram ativamente ao longo do seu desenvolvimento.



**Figura 7:** Realização do jogo "As vogais"

### **Estratégia 2: Promoção de processos de reflexão a partir de diálogos espontâneos**

A CF constitui um dos principais aspectos a abordar em contexto de EPE, dada a extrema relevância que apresenta para a formação das crianças. Como tal, importa que nós, enquanto EI, nos dediquemos ao desenvolvimento de noções relativas a esta componente não só através de atividades específicas, mas também através de momentos de diálogo espontâneos que possam surgir no decorrer de determinadas atividades ou até a partir de momentos de brincadeira. Foi nesta linha de pensamento que, aquando da implementação deste projeto de I-A, abri espaço a que se desenvolvesse uma estratégia que focasse, exatamente, estas interações espontâneas.

No decorrer da minha PP, em concreto, aquando das atividades do nosso dia-a-dia na sala, desenvolvi diversos momentos de diálogo espontâneos, a partir dos quais se promoveu uma reflexão, por parte das crianças, sobre diferentes aspetos referentes à CF. Nestes momentos, lembrávamos algumas noções abordadas anteriormente e associávamo-las ao tema/assunto que nos encontrávamos a abordar no momento. Esta foi uma estratégia a que recorri no sentido de promover uma reflexão constante sobre esta componente, consolidando as abordagens realizadas neste âmbito, a qual se veio a refletir positivamente na evolução do grupo ao longo do tempo.

### **Estratégia 3: Promoção de atividades relacionadas com as Artes Visuais**

As Artes Visuais, associadas à Área das Expressões Artísticas, constituem um meio a partir do qual a criança tem a oportunidade de se expressar e, no caso da EPE, em específico, de representar as suas aprendizagens de acordo com objetivos específicos. Nesta ordem de ideias, e seguindo a sugestão da educadora cooperante, selecionei como

estratégia de trabalho a realização de atividades dirigidas para esta vertente artística, no sentido de promover um maior envolvimento por parte do grupo, que revelava interesse por atividades deste cariz e, ainda, de registar e consolidar o nosso trabalho por meio de diferentes técnicas.

Em consonância com o referido anteriormente, algumas das atividades desenvolvidas com as crianças da Pré B, neste contexto, passaram por: (1) realizar recortes e colagens, a partir de revistas e jornais, de imagens cujos nomes se iniciassem pelas letras “A” e “U”; pintar imagens cujos nomes se iniciassem, igualmente, pelas letras “A” e “U”; e, por último, (3) decorar a letra “U”, a partir de técnica de recorte e colagem de papéis coloridos. É de salientar que, apesar de neste projeto, em concreto, se ter implementado este género de atividades como meio de consolidar as aprendizagens adquiridas, esta é uma estratégia que poderia resultar, igualmente, se utilizada como forma de introduzir estas noções. Na imagem apresentada, em seguida, é possível observar os trabalhos efetuados pelo grupo, neste âmbito.



**Figura 8:** Realização de atividades de Artes Visuais no âmbito da CF

#### **Estratégia 4: Realização de atividades específicas de consciência fonológica**

A CF, afigurando-se como o âmago deste projeto de I-A, não poderia ser abordada sem considerar a execução de atividades específicas, direcionadas para a aquisição das suas principais noções. Nesta perspetiva, e como principal estratégia, definiu-se a realização de atividades concretas, a partir das quais as crianças teriam, realmente, a oportunidade de analisar e abordar diferentes unidades do oral. Assim sendo, desenvolveram-se as seguintes atividades: (1) Leitura de imagens cujas palavras se

iniciassem pelas letras “A” e “U”; (2) Observação do movimento dos lábios, através de um espelho, ao proferir as letras em análise; (3) Questionamento sobre palavras iniciadas pelas letras, em questão; (4) Apresentação de imagens, para que as crianças identificassem aquelas cujo nome se iniciava, ou não, pelas letras abordadas; (5) Questionamento sobre palavras em que o som da letra “A” era mais “forte” ou mais “fraco”; e, por último, (6) Questionamento sobre quais as palavras maiores e menores, de acordo com o número de sílabas que tinham.

Estas atividades orientadas, especificamente, para o desenvolvimento da CF revelaram-se fundamentais e uma mais-valia para a aquisição de novos saberes relativamente a esta componente. As crianças da Pré B envolveram-se ativamente ao longo da sua realização, demonstrando revelar já algumas competências neste âmbito. Contudo, acredito que a implementação deste projeto de I-A foi crucial para a sua formação, permitindo-lhes aprimorar essas respetivas competências e desenvolver outras de cariz mais específico, contribuindo, assim, para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, numa fase vindoura, quando ingressarem no 1.º CEB.



**Figura 9:** Leitura de imagens



**Figura 10:** Observação do movimento dos lábios

#### 4.2.4. | Fases do Projeto de Investigação-Ação

Nesta fase do relatório, apresento um cronograma a partir de uma tabela na qual se encontram representadas, de forma detalhada, as diferentes fases do meu projeto de I-A alusivo à componente da CF. Neste cronograma, apresento o tempo de realização da minha PP em contexto de EPE e o momento em que desenvolvi cada uma das fases.

| Fases do Projeto de Investigação-Ação   | Meses   | outubro |   |   |   |   | novembro |   |   |   |   | dezembro |   |   |   |   |
|---|---------|---------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---|
|   | Semanas | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 | 1        | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Identificação do problema               |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Formulação da questão                   |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Revisão preliminar sobre a problemática |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Definição das estratégias               |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Aplicação das estratégias               |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Reflexão sobre as estratégias           |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |
| Avaliação das estratégias               |         |         |   |   |   |   |          |   |   |   |   |          |   |   |   |   |

**Tabela 4:** Fases do Projeto de Investigação-Ação (PP I)

#### 4.2.5. | Avaliação da Implementação do Projeto

Terminada a minha prática pedagógica, e apesar do projeto se ter dinamizado apenas ao longo de dois meses, constatei que, de um modo geral, as estratégias implementadas realmente potenciaram o desenvolvimento da CF por parte das crianças da Pré B. Com o passar do tempo, acompanhei a evolução do grupo, nomeadamente, no que diz respeito ao reconhecimento das letras que aprenderam e à identificação de palavras que se iniciavam pelas mesmas.

Ademais, constatei que, na tarefa de divisão silábica, o grupo já revelava muito mais facilidade após todos os trabalhos desenvolvidos. Deste modo, posso afirmar que as

estratégias se adequaram ao problema e que, por sua vez, as atividades efetuadas se adequaram ao cumprimento dessas mesmas estratégias. De uma forma geral, considero que as estratégias colocadas em prática foram bem-sucedidas e que, apesar do desenvolvimento da consciência fonológica representar um processo contínuo, as crianças revelaram ter adquirido as principais noções referentes à mesma. Nesta perspectiva, concluo com a ideia de que este projeto teve um papel determinante no desenvolvimento desta competência, o que será muito benéfico para as mesmas aquando do seu ingresso no 1. CEB.

### **4.3. | Momentos de Aprendizagem**

No decorrer da PP I, desenvolvida com o grupo de crianças da Pré B ao longo de oito semanas, pensou-se e planificou-se diversas atividades, atendendo a critérios e objetivos específicos apresentados nas OCEPE, no Projeto Educativo de Escola (PEE) e no Plano Curricular de Grupo (PCG), as quais perfizeram um total de oito planificações e nove diários de bordo. Para além disso, estas concretizaram-se tendo em conta as planificações mensais fornecidas pela educadora cooperante, as orientações concedidas pela orientadora científica e, ainda, a questão de I-A que foi definida numa fase inicial desta experiência. Por último, importa referir que se teve igualmente em consideração as necessidades e interesses revelados pelo grupo.

Nos subtópicos que se seguem, serão apresentadas e descritas três atividades, as quais se encontrarão organizadas por temas, a fim de facilitar a leitura e a apresentação das ideias a estas associadas. É de referir que todos estes temas foram abordados de forma cuidada, com o intuito de seguirem uma sequência lógica e contínua, articulando, assim, diversas áreas de conhecimento. Nesta perspectiva, estas tiveram como finalidade proporcionar momentos de aprendizagem integrados, os quais se destacaram pelo facto de se revelarem diversificados, estimulantes e muito significativos para o grupo.

#### **4.3.1. | A Alimentação Saudável**

A sequência de atividades que se passará a abordar, em seguida, teve em foco o tema relativo à alimentação saudável, o qual foi sugerido pela educadora cooperante pelo facto de se encontrar definido na planificação mensal elaborada pelas educadoras de infância (EI) dada a proximidade da data que celebrava este mesmo tema. Esta decorreu

na minha primeira semana de intervenção pedagógica, em concreto, nos dias 14 e 15 de outubro de 2019. Quanto às áreas de conteúdo, esta incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e, ainda, na Área do Conhecimento do Mundo. Note-se que, no caso da segunda área indicada, as atividades direcionaram-se para os domínios da Educação Artística (Subdomínio da Música e Subdomínio das Artes Visuais), da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática. A partir da abordagem destas diferentes componentes, objetivou-se alertar as crianças para hábitos de vida mais saudável, através da prática de uma alimentação saudável (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Numa fase inicial, procurou-se introduzir o tema a partir do conto de uma história designada por *A menina que não comia legumes*, o qual foi efetuado através de uma apresentação em *PowerPoint*. Neste momento, procurámos organizar as crianças no tapete e levá-las a refletir sobre o possível tema da história, tendo por base a imagem da capa. Uma vez estabelecido um primeiro diálogo, passei à sua apresentação, incentivando a participação do grupo em determinados momentos.

Posteriormente, e no sentido de realizar um momento de reconto da história, sugeriu-se a realização de um momento de dramatização relativo à mesma, o qual foi desenvolvido por um grupo de crianças selecionado pelo chefe do dia. Esta foi uma atividade pela qual o grupo revelou um grande interesse e entusiasmo. Contudo, verificou-se algumas dificuldades por parte das crianças que se encontravam a dramatizar, uma vez que não sabiam muito bem como manipular os fantoches e recontar a história a partir dos mesmos. Neste sentido, procurámos apoiá-las, dando algumas dicas e lembrando alguns momentos da história para que fossem capazes de desenvolver a atividade proposta. Note-se que este jogo dramático, em particular, assume um papel fundamental no desenvolvimento emocional e social das crianças, na descoberta de si mesmas e do mundo, no aprimoramento de formas de comunicação verbal e não verbal e, ainda, na expressão de diferentes emoções. Para além disso, afigura-se como um meio de reequilíbrio dos conflitos interiores das crianças (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).



**Figura 11:** Dramatização da história *A menina que não comia legumes*

No seguimento desta atividade, procedemos à apresentação da canção “Boa alimentação”, de Alda Casqueira Fernandes, no sentido de o grupo associar os alimentos referidos, às imagens presentes no vídeo. Após isso, orientámos a aprendizagem da letra da canção, proferindo-a verso, a verso, a fim de facilitar a sua aprendizagem por parte das crianças. Para além desta atividade, sugerimos, ainda, a elaboração de um registo da história.



**Figura 12:** Elaboração do registo da história

Numa segunda etapa destas atividades, já no dia seguinte, procedeu-se à confeção de uma sopa, com a ajuda da senhora cozinheira da escola. Para isso, solicitámos que nos fornecesse uma panela e alguns legumes. As crianças, por sua vez, também ficaram encarregadas de trazer legumes para esta atividade. Nesta perspetiva, num primeiro momento, procedemos à apresentação dos legumes, relembrando as suas designações e desenvolvendo algumas noções matemáticas (conjuntos, numerações e pequenas operações).



**Figura 13:** Apresentação e observação dos legumes

Numa fase ulterior, desenvolvemos um momento de exploração, no qual as crianças se encontravam vendadas, a fim de identificar, através do tacto, o legume. Para além disso, analisámos os seus aspetos exteriores e interiores, verificando e refletindo sobre as suas cores, texturas, etc.

Em seguida, explicitámos ao grupo que estes mesmos legumes seriam utilizados para fazer uma sopa e que a iríamos comer ao almoço. Neste sentido, desenvolvemos um diálogo sobre os ingredientes e os passos que seria necessário seguir para confecioná-la. Posto isto, dividimos o grupo em dois, a fim de levar a panela até a cozinha. Neste momento, em concreto, verificou-se um enorme entusiasmo, por parte das crianças, as quais revelaram um enorme interesse em participar neste processo.

No sentido de recordar a canção apresentada no dia anterior, procedemos, ainda, à realização de um jogo, utilizando instrumentos musicais. Desta forma, tiveram a oportunidade de trabalhar, uma vez mais, a canção e, ainda, de potenciar a capacidade de atenção e de reconhecimento de diferentes sons produzidos pelos mesmos. Por fim, e já na hora do almoço, dirigimo-nos até à cantina, onde todos nós tivemos a oportunidade de comer a sopa. Este foi um momento especialmente interessante, pois todas as crianças se sentiram orgulhosas e felizes por comerem a sopa que ajudaram a confecionar.



**Figura 14:** Prova da sopa confecionada

### 4.3.2. | O Pão-por-Deus

A sequência de atividades que se passará a descrever nesta fase do relatório teve por base a época festiva relativa ao Pão-por-Deus e surgiu, igualmente, no âmbito da planificação mensal elaborada pelas EI da Pré B, pela proximidade da sua data de celebração. A sua concretização decorreu na minha quinta semana de prática pedagógica, em concreto, nos dias 28 e 29 de outubro de 2019 e incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo. É de referir que, no caso da segunda área mencionada, as atividades relacionaram-se com os domínios da Educação Artística (Subdomínio das Artes Visuais e da Música), da Educação Física, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, da Matemática. Deste modo, tinha-se por objetivo abordar e relembrar esta tradição, levando as crianças a valorizá-la e a identificar alguns aspetos característicos da mesma (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

No sentido de introduzir o tema relativo a esta tradição, iniciou-se esta abordagem a partir do conto de uma história, adaptada por mim, através de um teatro de fantoches. Neste sentido, numa fase inicial passou-se por apresentar as personagens (fantoches) ao grupo e por questionar qual seria o significado das cores das suas roupas. Com isto, a maioria das crianças referiu que o menino que tinha a roupa verde e azul seria feliz, enquanto o menino que tinha a roupa cinzenta e castanha seria triste. Após este momento de diálogo, apresentou-se, então, a história. É de referir que, neste momento, o grupo se revelou extremamente interessado, pelo facto de observar a manipulação dos fantoches.

Findo o conto da história, desenvolveu-se um momento de debate no sentido de verificar a sua compreensão acerca da mesma. Deste modo, contactou-se que, efetivamente, estas compreenderam a principal mensagem que esta transmitia, nomeadamente, a importância de se fomentar valores, tais como a generosidade, a solidariedade e o sentido de partilha. Posto isto, apresentou-se uma canção relativa ao Pão-por-Deus, a qual era já conhecida pelo grupo. Como tal, recordámos a sua letra e cantámo-la em grande grupo.

No seguimento da atividade anterior, sugeriu-se a realização de uma atividade recorrendo à técnica plástica designada por digitinta. Note-se que esta técnica requer uma preparação prévia, dada a necessidade de preparar a farinha, levando-a ao lume. Neste

sentido, importa salientar que a sua preparação se deu numa fase anterior, antes das crianças se encontrem presentes na sala.



**Figura 15:** Preparação da farinha, em lume brando, para a digitinta

Para iniciar esta atividade, em concreto, apresentou-se as tintas ao grupo e explicitou-se em que consistiria a atividade, mencionando a sua designação. Neste momento, fomentou-se o desenvolvimento de noções de consciência fonológica (CF), questionando as crianças sobre quantos “bocadinhos” (sílabas) tinha a palavra “digitinta”, ao que o grupo respondeu corretamente, recorrendo a palmas. Note-se que a CF se refere à capacidade de identificar e manipular elementos sonoros que integram as palavras, tais como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas (Silva, Marques, Rosa e Mata, 2016).

Adicionalmente, mencionou-se que esta atividade teria por objetivo registar um momento de solidariedade/partilha. Neste sentido, debateu-se sobre diferentes ações em que se pode verificar a existência destes valores para que o grupo tivesse uma noção daquilo que poderia representar com a digitinta.

Quanto à atividade, em si, importa ressaltar que esta se desenvolveu por fases, sendo que apenas foi realizada por três crianças de cada vez, a fim de podermos orientá-las da melhor forma possível, aquando da exploração das tintas. Enquanto isso, os restantes elementos do grupo elaboraram desenhos livres e manusearam diferentes materiais, como plasticina, por exemplo.



**Figura 16:** Realização da atividade com digitinta

Ao manusearem a digitinta, as crianças da Pré B tiveram a oportunidade de realizar um registo sobre um momento de solidariedade, utilizando o seu dedo indicador. Posto isto, e através de folhas A3 e A4, os adultos carimbaram esses mesmos registos, a fim de se poder registar a atividade efetuada. Esta atividade, em especial, foi alvo de um grande interesse e entusiasmo, por parte do grupo, que se revelou muito participativo e envolvido.

Já no dia seguinte, numa segunda etapa desta sequência de atividades, deu-se continuidade à abordagem do Pão-por-Deus, recordando a história apresentada no dia anterior e, ainda, a canção. Após este momento, e uma vez que não existira aula de TIC, procedeu-se à elaboração do registo da história.



**Figura 17:** Elaboração do registo da história

Numa fase ulterior, indicou-se que seria realizado um jogo, o qual assentaria numa caça ao tesouro que se realizaria no pátio coberto. Nesta perspetiva, explicitou-se as suas regras e, ainda, que seria necessária a utilização dos seus sacos de Pão-por-Deus, que haviam levado, associando-os a esta celebração. Com isto, explicou-se que iriam ouvir a música que relembrámos e que, quando esta parasse, teriam de procurar diferentes frutos que se encontravam escondidos pelo pátio, guardando-os no seu saco. Esta foi, igualmente, uma atividade pela qual o grupo da Pré B revelou um enorme interesse dado o seu carácter mais lúdico.

O jogo, ou o ato de jogar, está intrinsecamente associado à infância, visto ser algo natural para a criança. Neste sentido, e uma vez que contribui para o seu desenvolvimento global, nomeadamente, ao nível da aquisição de valores, considerou-se que seria muito oportuno desenvolver uma atividade deste cariz com o grupo, a qual foi realizada, tendo por base objetivos específicos (Aranha, 2004; Pereira, 2013; Roloff, s.d.)



**Figura 18:** Realização do jogo da caça ao tesouro

No seguimento desta atividade, realizou-se uma outra atividade direcionada para a área da matemática, a partir da música e de arcos fornecidos pelo professor de educação física. Para isso, distribuiu-se diversos arcos pelo pátio, para os quais se deveriam dirigir quando a música parasse. Note-se que, em cada momento, se solicitava que realizassem uma determinada tarefa, como por exemplo, permanecer duas crianças nos arcos amarelos e três nos arcos azuis. Desta forma, aprimoraram a sua capacidade de distinguir as cores e, ainda, de realizar pequenas contagens, criando conjuntos. De uma forma geral, o grupo apresentou um bom desempenho, revelando facilidade ao longo desta atividade.



**Figura 19:** Concretização da atividade direcionada para a área da matemática

Posteriormente, questionou-se as crianças sobre quantos frutos tinham nos seus sacos, incentivando à sua contagem. Neste momento, constatou-se que três crianças não haviam conseguido recolher nenhum fruto e, como tal, estavam tristes. Neste sentido, sensibilizámos as crianças para a partilha, recordando a história abordada anteriormente. Este foi um momento especialmente bonito, pois verificou-se, por parte das restantes crianças, um enorme desejo em partilhar e em deixar os amigos felizes. Deste modo, verificou-se que, realmente, a mensagem da história foi bem transmitida e que surtiu efeito no grupo.

### **4.3.3. | O Natal**

A atividade que se passará a apresentar, em seguida, teve como tema central o Natal e visou abordar alguns aspetos relativos a esta época festiva, dada a sua proximidade. Esta surgiu, à semelhança das anteriores, no âmbito da planificação mensal redigida pelas EI da Pré B e decorreu na minha última semana de prática pedagógica, mais especificamente, no dia nove de dezembro. Quanto às áreas de conteúdo, importa referir que esta incidiu na Área de Formação Pessoal e Social, na Área Expressão e Comunicação e na Área do Conhecimento do Mundo, sendo que na segunda área, em concreto, as atividades se direcionaram para os domínios de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e de Matemática. Nesta perspetiva, é possível afirmar que, com esta

atividade, em concreto, se objetivou desenvolver saberes relativos ao meio físico e natural, nomeadamente, no diz que respeito a fenómenos atmosféricos (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Numa fase inicial desta atividade, procurou-se introduzir esta abordagem através de um momento de diálogo relativo a esta época natalícia e sobre o tempo que se faz sentir. Com isto, chegámos à conclusão de que, no nosso país, a estação em que nos encontramos no Natal é o Inverno, o qual fora desde logo associado ao frio. Nesta linha de pensamento, e associando a água a este facto, questionou-se ao grupo se saberiam como surgia a neve. A partir desta questão, abordámos a questão da água, recordando os seus estados físicos. Para além disso, sugerimos a realização de um truque de “magia”, isto é, de uma atividade laboratorial, mencionando que iríamos criar neve falsa. Nesta perspetiva, começou-se por apresentar os materiais que seriam necessários, nomeadamente, bicarbonato de sódio, água e uma banheira e, ainda, por explicitar o que iríamos realizar com os mesmos, a fim de formar a tão desejada neve.

A concretização de atividades de cariz mais prático, em concreto, revela-se uma mais-valia para as crianças, em contexto de EPE, na medida em que estas gostam de observar e de tentar interpretar os fenómenos observados no seu quotidiano. Para além disso, este género de atividades permite-lhes compreender mais facilmente alguns conceitos que serão apresentados no 1.º CEB e, ainda, desenvolver conceitos científicos adequados à sua faixa etária, úteis para a sua futura formação. (Martins *et al*, 2009).

No que diz respeito à concretização desta atividade laboratorial, importa ressaltar que, inicialmente, era previsto realizá-la, levando a que crianças assumissem um papel mais ativo ao manusearem os materiais e realizarem a atividade autonomamente. Contudo, e devido à escassez de tempo, a educadora cooperante sugeriu que eu a concretizasse, mas promovendo sempre o envolvimento das crianças. Neste sentido, questioneei o grupo sobre qual consideravam ser o primeiro procedimento a efetuar, a fim de incentivar a sua participação, levando-os a refletir. Posto isto, desenvolvi, então, a atividade laboratorial, colocando uma determinada quantidade de bicarbonato de sódio na banheira e adicionando um pouco de água. Com isto, fomos capazes de verificar que, ao misturar a água, o bicarbonato ficou com uma textura muito semelhante à da neve. Note-se que neste momento, se passou com a banheira por cada criança para que pudessem verificar o resultado obtido e sentir a sua textura.



**Figura 20:** Realização da atividade laboratorial



**Figura 21:** Observação do resultado final

Terminado este momento, desenvolveu-se, novamente, um momento de diálogo com o grupo acerca da atividade laboratorial efetuada e, ainda, acerca dos resultados obtidos. Com isto, verificou-se que as crianças, de uma forma geral, compreenderam o processo desenvolvido e se revelaram interessadas pela atividade, em questão. Todavia, considero que esta se teria revelado muito mais cativante e significativa para o grupo se, efetivamente, este assumisse um papel mais ativo.

No seguimento da atividade realizada, numa fase ulterior dirigiu-se as crianças da Pré B a uma ação de sensibilização cujo tema principal passava pela água, a qual fora desenvolvida na própria instituição educativa por uma técnica da Câmara Municipal do Funchal. Importa referir que, as atividades desenvolvidas neste dia, foram assim planeadas no sentido de relacionar o Natal, com o tema da água, que seria abordado neste momento.

#### **4.4. | Projetos com a Comunidade Educativa**

Os estabelecimentos educativos e as famílias constituem dois contextos sociais que apresentam uma grande influência na vida das crianças. Nesta perspetiva, importa que se estabeleça uma estreita relação entre ambos os sistemas, a fim de colaborarem, entre si, na tarefa de educar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Para que se torne possível realizar uma intervenção com a comunidade educativa, é essencial que se promova um trabalho assente na cooperação entre todos os

intervenientes de modo que as crianças possam adquirir novas aprendizagens de uma forma mais positiva, eficaz e enriquecedora. Segundo Silva, Marques, Mata e Rosa (2016), “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p.30). Neste sentido, importa fomentar situações de participação dos diferentes intervenientes na escola, favorecendo “um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.30).

No que diz respeito à minha prática pedagógica, e uma vez que se aproximava a época de Natal, idealizei e desenvolvi, juntamente com a comunidade educativa, dois projetos muito especiais: o Projeto de Solidariedade “Doação de Brinquedos ao Lar Santíssima Trindade da Tabua” e o Projeto de Natal: “O Natal da Pré B”. Neste sentido, passarei por apresentá-los, em seguida, a fim de explicitar aquilo em que cada um deles se baseou.

#### **4.4.1. | Doação de Brinquedos ao Lar Santíssima Trindade da Tabua**

Relativamente a este primeiro projeto, e tal como o próprio nome indica, este constituiu uma atividade de recolha de brinquedos utilizados, que se encontrassem em boas condições, a qual tinha por objetivo doá-los a crianças institucionalizadas no Lar Santíssima Trindade da Tabua. Numa fase inicial, a nossa intenção passou por efetuar esta doação apenas com o contributo do grupo da Pré B. Contudo, e dado o grande interesse revelado pela restante comunidade educativa, optámos por estender a atividade a uma escala muito maior, visto que passámos a contar com a contribuição de todas as turmas da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias. Desta forma, contámos com a participação ativa de todos os agentes educativos.

Este Projeto de Solidariedade, que se desenvolveu entre os meses de novembro e dezembro, passou por diversas fases. Em primeiro lugar, procurei entrar em contato com a instituição, em questão, a fim de apresentar o objetivo do nosso projeto e de verificar se estariam interessados em associar-se ao mesmo. Uma vez aceite a proposta, passámos, então, por desenvolver um diálogo com o grupo de crianças da Pré B, indicando que iríamos ajudar outras crianças a ter um Natal mais feliz ao oferecer-lhes alguns brinquedos. Note-se que, neste momento, procurou-se abordar diferentes valores como a

solidariedade, a partilha, a cooperação, entre outros, os quais iam ao encontro do objetivo definido no PEE. Desta forma, contribuímos para que as crianças se tornem futuros cidadãos responsáveis e solidários (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ademais, importa referir que se procedeu à divulgação das principais informações referentes a este projeto pela restante comunidade educativa, a fim de dar início à recolha dos brinquedos. Para isso, foi colocado um trenó de Pai Natal à entrada da instituição educativa, no qual poderiam colocá-los. Uma curiosidade a apontar acerca desta atividade passou por se tornar necessário armazenar os brinquedos por outras caixas, as quais se encontravam numa das arrecadações da escola, dada a grande adesão dos diferentes agentes educativos.



**Figura 22:** Doação de brinquedos por parte da comunidade educativa

Uma vez terminado o prazo durante o qual decorreu o projeto, passámos por efetuar a entrega dos brinquedos a uma assistente social, representante da instituição em causa, a qual se dirigiu à RDD no dia 17 de dezembro de 2019. Este foi um momento em que o grupo da Pré B teve a oportunidade de participar, a fim de observar e entender que, efetivamente, todo o processo pelo qual passámos tinha um objetivo e que, com a sua contribuição, outras crianças iriam ter um Natal muito mais feliz.

Um facto curioso e muito positivo a apontar acerca deste Projeto de Solidariedade passou pela adesão da comunidade educativa ser tão significativa, que se tornou possível doar brinquedos a uma outra instituição selecionada pela diretora pedagógica da escola.



**Figura 23:** Entrega dos brinquedos ao Lar Santíssima Trindade da Tabua

#### **4.4.2. | O Natal da Pré B**

No que concerne ao segundo projeto, designado por “O Natal da Pré B”, este teve por base a realização de uma atividade, a qual tinha como principal tema o Natal. Esta época festiva, como todos nós sabemos, encontra-se diretamente associada à família. Nesta perspetiva, considerou-se que seria muito oportuno desenvolver um projeto em que se promovesse o envolvimento ativo entre as famílias, as crianças e a equipa pedagógica.

No caso de alguns pais, tornava-se muito complicado dirigir-se à escola devido ao seu horário de trabalho. Neste sentido, tornou-se necessário planear uma estratégia diversificada em que todos pudessem dar o seu contributo, garantindo, assim, que todas as crianças fossem representadas pelas suas famílias (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Assim sendo, optou-se por elaborar um livro, o qual se encontraria organizado em quatro capítulos distintos: contos de Natal, canções, receitas e tradições alusivas a esta festividade.

Numa primeira fase, procedeu-se a um diálogo com todas as famílias e crianças com o intuito de dar a conhecer o objetivo deste projeto e de compreender se estariam dispostas a associar-se ao mesmo. Uma vez aceite a proposta por parte das mesmas, foi-lhes concedida a oportunidade de selecionar o capítulo em que se sentiam mais à vontade para trabalhar. Posto isto, foram-lhes fornecidas folhas brancas, com elementos decorativos alusivos ao Natal, nas quais deveriam efetuar a atividade proposta. É de referir que este projeto decorreu entre os meses de novembro e dezembro para que as famílias o pudessem desenvolver calmamente, sem pressão. Além disso, importa salientar

que se deu ênfase ao facto de que as crianças deveriam participar nesse momento, contribuindo para que todos os elementos da família se envolvessem ativamente.

Posteriormente, e uma vez reunidos todos os trabalhos realizados pelas famílias, passámos à fase de elaboração do próprio livro. Inicialmente, tinha-se por objetivo produzir a capa e contracapa juntamente com as crianças, permitindo-lhes participar neste momento. Contudo, e por sugestão da educadora cooperante, optámos por fazê-lo numa gráfica.



**Figura 24:** Livro "O Natal da Pré B"

Numa última fase do Projeto de Natal, a qual coincidiu com o dia da Festa de Natal, desenvolvida pela RDD, procedeu-se à apresentação do livro a todas as famílias aquando do momento de convívio realizado na sala da Pré B. Este foi um momento muito interessante, pois todas puderam observar o resultado final, analisando o trabalho efetuado por todos os intervenientes e estabelecendo uma comunicação entre si.

#### **4.5. | Reflexão da Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar**

No decorrer da minha PP em contexto de EPE, o método de reflexão foi uma constante pois, a partir desta reflexão diária, fui capaz de pensar sobre os aspetos mais positivos de cada atividade, sobre as dificuldades sentidas e sobre as pequenas conquistas que se foram realizando. Segundo, Coutinho *et al.* (2009), “prática e reflexão assumem

no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz (...) inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (p.358). Deste modo, é possível afirmar que a reflexão é muito importante para um profissional de educação, pois permite-lhe repensar as suas práticas e promover uma educação de qualidade.

Ao ingressar neste estágio, um dos meus principais instrumentos de trabalho passou pelo documento referente às OCEPE. A partir da análise deste documento, fui adquirindo noções acerca do modo como deveria atuar em contexto de EPE e dos diferentes aspetos que deveria ter em conta aquando da minha intervenção com as crianças. Neste sentido, passarei por apresentar, em seguida, alguns tópicos abordados neste mesmo documento, a partir dos quais refletirei sobre a minha experiência.

Relativamente à organização do trabalho, importa começar por referir que, ao longo da minha PP, se procurou desenvolver atividades, resultantes de um trabalho cooperativo, as quais tiveram sempre como base fundamental a concretização de diálogos espontâneos e discussões de ideias, fomentando-se sempre atitudes de respeito e aceitação mútua. Deste modo, as crianças tinham a oportunidade de assumir um papel ativo aquando das atividades desenvolvidas, envolvendo-se muito nas mesmas, as quais incluíram leitura de histórias, realização de jogos e dinamização de trabalhos específicos direcionados para as áreas de conteúdo patentes nas OCEPE.

No que diz respeito ao espaço da sala, este encontrava-se bem organizado e funcional, uma vez que de qualquer ponto da sala conseguimos visualizar as crianças e estas, por sua vez, conseguiam visualizar todas as áreas de interesse. Segundo Oliveira-Formosinho, Andrade e Formosinho (2011), “A organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança.” (p.12). O facto de as mesmas conhecerem bem os espaços da sala e as suas funcionalidades, permite que estas se tornem mais independentes, autónomas e cooperativas. Esta apropriação do espaço permite-lhes realizar escolhas e utilizar os materiais de diversas formas. Já Montessori (1992), por seu turno, sustenta a ideia de que as crianças, ao conhecerem bem os objetos, são capazes de escolhê-los sozinhas. Estas têm desejos particulares e escolhem as suas ocupações de acordo com os mesmos. É neste sentido que a mesma defende que as salas de educação de infância devem estar dotadas de “armários baixos, onde os objectos são colocados à disposição das crianças, que os escolhem de acordo com suas necessidades interiores.”

(Montessori, 1992, p.135). Tendo em conta as ideias expostas, devo ressaltar que não senti necessidade de alterar o modo como se encontrava organizado o espaço, pois revelava estar adequado à faixa etária das crianças e ao momento em que nos encontrávamos.

Em relação à organização e gestão dos recursos e materiais, tentei sempre recorrer à utilização de materiais diversificados, de modo a motivar as crianças para a realização das atividades. Neste sentido, recorri à técnica de pintura referente à digitinta, à utilização do meu computador pessoal e da televisão da sala, à apresentação de histórias a partir de fantoches, à criação de algumas histórias com vista a trabalhar determinadas temáticas, à criação de jogos para que as crianças trabalhassem determinadas componentes de uma forma mais lúdica, entre outras atividades, as quais considerei ser enriquecedoras e motivadoras para as crianças.

No que concerne ao tempo, procurei sempre geri-lo da melhor forma possível, de maneira a não só desenvolver as atividades de forma calma e serena, como também a respeitar a individualidade das crianças. No entanto, nem sempre fui capaz de geri-lo da melhor forma no sentido em que ocorreram situações em que terminámos mais cedo, surgindo a necessidade de recorrer às atividades âncora, e outras em que excedi o tempo definido numa fase inicial. Nesta perspetiva, considero que este aspeto se refletiu como uma das minhas principais dificuldades aquando da minha PP.

No que toca às relações entre os diferentes intervenientes da ação educativa, considero que é muito importante que se estabeleça um bom ambiente entre os mesmos para que se torne possível criar as condições necessárias para o sucesso do processo educativo. Neste sentido, importa salientar que o trabalho que desenvolvi com a equipa pedagógica da Pré B, a relação que tentei estabelecer com as famílias das crianças e, por último, a relação que vivenciei com o grupo surtiram resultados muito positivos e revelaram uma mais-valia para o sucesso das minhas intervenções pedagógicas.

Quanto à relação que estabeleci com as famílias das crianças, tentei sempre manter contacto com as mesmas de forma a transmitir algumas informações sobre as crianças, partilhar curiosidades sobre algo que fizeram/disseram ou até mesmo para pedir a sua colaboração para a realização de diferentes atividades. Pessoalmente, considero que é realmente muito importante que se estabeleça esta relação entre as famílias e a escola, pois estas representam “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva,

Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 28). Neste sentido, é essencial que se mantenha um contacto próximo, no sentido de cooperar para a promoção de uma educação de qualidade para as crianças.

A relação que vivenciei com o grupo de crianças da Pré B, por seu turno, foi extremamente boa e teve sempre por base o respeito, o afeto, a aceitação, a confiança e o apoio mútuo. Um dos principais objetivos que esperava alcançar com a minha PP passava por conseguir criar laços com o grupo e, terminada esta aventura, considero que esse objetivo foi bem cumprido. Segundo Morgado (2003), citado por Fernandes (2018), “o afeto, as motivações e a relação interpessoal são aspetos fundamentais a ter em conta no processo educativo.” (p. 91). Tendo em conta esta afirmação, é de salientar que ao longo da PP procurei sempre manter uma boa relação com as crianças, objetivando criar um bom ambiente de trabalho, no qual se sentissem completamente à vontade, confiantes e seguras de si.

Considerando o projeto de I-A desenvolvido com o grupo, em particular, é possível afirmar que, efetivamente, este resultou muito bem, levando as crianças a atingir os objetivos definidos inicialmente, os quais passavam por desenvolver competências ao nível da CF. Embora esta abordagem represente um processo contínuo, considero que as estratégias utilizadas aquando deste projeto se adequaram ao problema identificado e surtiram efeitos muito positivos para a formação do grupo, contribuindo para a sua evolução.

Em suma, considerando toda esta experiência e realizando uma retrospectiva sobre todos os momentos vivenciados aquando da PP I, posso afirmar que esta superou todas as minhas expectativas e se revelou muito enriquecedora para mim tanto a nível pessoal, como profissional. Para além de me permitir colocar em prática a teoria abordada ao longo da minha licenciatura, desafiando-me em diversos sentidos, permitiu-me ainda desenvolver competências que me serão muito úteis no futuro e, ainda, vivenciar momentos únicos com pessoas incríveis que realmente gostam e percebem desta área e partilharam saberes, contribuindo para a minha evolução enquanto futura educadora de infância. O grupo de crianças da Pré B, em especial, conquistou-me desde o primeiro dia e fez com que toda esta aventura se tornasse mais desafiante, mas igualmente cativante, levando-me sempre a querer dar o meu melhor. Por todos os motivos mencionados, termino esta etapa com a sensação de dever cumprido e com a certeza de que os levarei para sempre a todos no coração.



## Capítulo 5 | Prática Pedagógica em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º/2.º ano de escolaridade

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*

John Dewey

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP II, a qual se desenvolveu no 1.º CEB. Inicialmente, seria esperado que esta experiência tivesse a duração de nove semanas, as quais decorreriam entre os meses de março e maio, perfazendo um total de 120 horas. Contudo, devido à atual situação pandémica, surgiu a necessidade de adaptar o desenvolvimento da PP II, de acordo com o respetivo panorama. Nesta perspetiva, o estágio pedagógico desenvolveu-se, tendo em conta duas etapas distintas: 60H, através de um regime de ensino a distância (E@D) e 60H, por meio de um regime de ensino presencial. Note-se que, na sequência deste facto, esta decorreu em dois anos letivos distintos, 2019-2020 e 2020-2021. Como tal, tive a oportunidade de trabalhar com a turma, em questão, no 1.º e no 2.º ano de escolaridade.

Em consonância com o referido anteriormente, no presente capítulo realizar-se-á, numa primeira etapa, uma breve contextualização do ambiente educativo, abordando a organização do estabelecimento educativo e do ambiente educativo em sala de aula (espaço, grupo, tempo). Posto isto, apresentar-se-á uma narrativa descritiva referente à experiência em contexto de E@D e, ainda, três momentos de aprendizagem concretizados já em regime de ensino presencial.

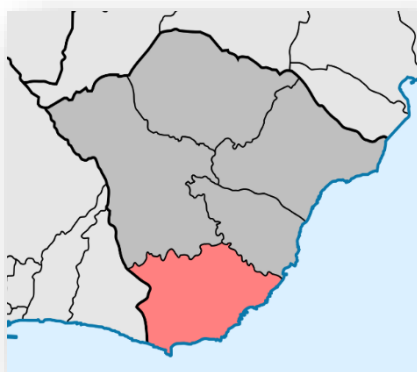
## 5.1. | Contextualização da Prática Pedagógica

O ambiente educativo assume um papel determinante no que diz respeito à promoção de uma educação de qualidade. Nesta ótica, importa que o docente tenha conhecimento do meio onde irá desenvolver a sua prática pedagógica, identificando algumas das suas principais características.

Segundo Ferreira *et al* (2011), citados por Silva (2015), “Saber mais sobre o meio local é saber mais sobre os seus alunos e isso é um fator determinante para uma melhor relação de ensino/aprendizagem” (p. 29). Assim sendo, é possível aferir que, efetivamente, se torna essencial conhecer o meio envolvente, pois, dessa forma, teremos a oportunidade de identificar alguns traços comuns entre os alunos, tendo em conta fatores económicos, sociais, culturais, entre outros, os quais poderão revelar algumas características e necessidades individuais referentes aos mesmos. Nesta linha de pensamento e, considerando o meio envolvente em que se encontram inseridos, o docente poderá adotar estratégias de trabalho que visem responder às características individuais de cada aluno, as quais sintetizarão numa aprendizagem mais rica e significativa para os mesmos.

### 5.1.1. | Caracterização do Meio Envolvente<sup>5</sup>

A EB1/PE do Caniço situa-se no concelho de Santa Cruz, mais especificamente, na freguesia do Caniço, a qual conta com uma área de 12 Km<sup>2</sup>. Esta freguesia destaca-se pela sua boa localização, sendo que se encontra delimitada pelas freguesias de Gaula e da Camacha e, ainda, pela freguesia de São Gonçalo, concelho do Funchal.



**Figura 25:** Freguesia do Caniço, Concelho de Santa Cruz

**Fonte:** [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cani%C3%A7o\\_\(Santa\\_Cruz\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cani%C3%A7o_(Santa_Cruz))

<sup>5</sup> Dados recolhidos no sítio da Junta de Freguesia do Caniço

Numa perspetiva histórica, a freguesia do Caniço destaca-se pelo facto de ter sido um dos dez primeiros locais criados e povoados na Madeira. Aquando da colonização da ilha, procedeu-se à sua divisão em duas capitánias, passando a linha divisória pelo Caniço. Neste sentido, a ribeira que se encontra na freguesia integrou essa linha divisória, a qual partia da Ponta da Oliveira e terminava na ponta do Tristão, no concelho do Porto Moniz.

Uma curiosidade a apontar relativamente à freguesia do Caniço, passa por aqui se ter contruído o primeiro moinho da Ilha da Madeira, ainda no tempo de vida de João Gonçalves Zarco (c. 1390-1471). Além disso, considero interessante apontar o facto de esta mesma freguesia ter pertencido ao concelho do Funchal até 1835, sendo, posteriormente, incorporada no concelho de Santa Cruz. No seguimento do referido anteriormente, é possível aferir que, efetivamente, a freguesia do Caniço representa uma parte essencial no que diz respeito à História da ilha da Madeira.

No que respeita à sua população, e tendo em conta os dados apresentados nos censos de 2011, é possível aferir que o Caniço conta com cerca de 23 368 habitantes, perfazendo uma densidade populacional de 1 947,3 hab/Km<sup>2</sup>.

Relativamente aos recursos existentes na freguesia do Caniço, é possível aferir que estes são muito variados, na medida em que existem associações culturais, clubes desportivos, instituições educativas, serviços de carácter social e, ainda, espaços públicos, tais como o núcleo museológico do Caniço e o Caniço Shopping. Neste sentido, e considerando a relevância do meio envolvente em que a EB1/PE Caniço se encontra inserida, verifica-se que este possui diversos recursos que poderão ser muito úteis para o desenvolvimento de atividades dinâmicas com os alunos. Assim sendo, é possível concluir que este estabelecimento de ensino se encontra localizado num meio envolvente rico em diferentes serviços que, com certeza, poderão apresentar um impacto muito positivo no que diz respeito à formação dos alunos.

### 5.1.2. | Caraterização da Instituição Educativa<sup>6</sup>

A EB1/PE do Caniço encontra-se localizada na Rua da Escola n.º4 e foi fundada em 1940. Este é um estabelecimento educativo de natureza pública e, tal como o próprio nome sugere, apresenta as valências de EPE e de 1.º CEB.

|                         |    |
|-------------------------|----|
| Salas de Pré-Escolar    | 4  |
| Salas de Aula           | 13 |
| Gabinete Administrativo | 1  |
| Sala de apoio/Reuniões  | 1  |
| Biblioteca              | 1  |
| Cozinha                 | 1  |
| Refeitórios             | 2  |
| Arrecadações            | 2  |
| Campo Fechado           | 1  |
| Campo de Cimento        | 1  |
| Parque Infantil         | 1  |
| Casas-de-banho          | 8  |

**Tabela 5:** Espaços Escolares EB1/PE Caniço

Em relação aos três edifícios pelos quais é constituída, e analisando a tabela anterior, é possível aferir que estes dispõem de inúmeros espaços, revelando uma grande diversidade. É de referir que a grande maioria das salas de aula se caracteriza pelo facto de possuir espaços amplos, iluminados e arejados. Por sua vez, importa salientar que esta é dotada de uma panóplia de equipamentos e instalações, os quais se adequam às faixas etárias das crianças.

Este é um estabelecimento que, tal como fora mencionado anteriormente, possui diversos espaços escolares, o que se revela um fator muito positivo. Contudo, acredito que existe um aspeto a melhorar, o qual passa por adaptar alguns espaços com o intuito de incluir alunos com mobilidade reduzida.

No que concerne ao horário de funcionamento, este estabelecimento educativo apresenta um período de funcionamento vasto, à semelhança da RDD, sendo que decorre

<sup>6</sup> Dados recolhidos nos Projetos Educativos “Crescer em Valores” e “Aprender com Valores”, da EB1/PE do Caniço

entre as 8:20H e as 18:20H. Contudo, é de salientar que, no ano letivo 2020-2021, este horário sofreu modificações, dada a atual situação pandémica. Neste sentido, no turno da manhã as turmas de 2.º ano de escolaridade passaram a entrar às 8:10H, enquanto as turmas de 1.º ano entravam às 8:20H.

Quanto ao funcionamento da escola, importa salientar que, além das atividades de componente curricular, os alunos têm, ainda, a oportunidade de frequentar atividades de enriquecimento curricular, tais como Inglês, TIC, Biblioteca, Expressão Plástica, Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Estudo. Note-se que, habitualmente, esta última é desenvolvida com a finalidade de apoiar o trabalho desenvolvido pelos professores da componente curricular.

Atendendo ao facto de ter realizado a minha prática pedagógica em dois anos letivos distintos, foi-me permitido acompanhar dois projetos educativos. O primeiro, cujo tema passava por **“Crescer em Valores”**, apresentou a duração de quatro anos, decorrendo entre 2016 e 2020. Por sua vez, o segundo tinha como tema **“Aprender com valores”** e irá decorrer entre 2020 e 2024. Tal como podemos constatar pelos próprios temas, ambos apresentam uma missão e princípios orientadores muito semelhantes. Assim sendo, é possível afirmar que a sua missão/visão passa, fundamentalmente, por praticar e fomentar a solidariedade e o respeito pelo outro, baseada em valores e regras de convivência social.

Ademais, pretendia primar por uma formação integral dos seus alunos e promover aprendizagens significativas, adaptadas às expetativas e necessidades dos seus alunos e da comunidade em que se insere, assumindo-se como agente estimulador de mudança.

Quanto aos valores pelos quais se orienta, é possível aferir que estes passam pela solidariedade, igualdade, respeito, trabalho, ética e responsabilidade. Nesta perspetiva, a comunidade educativa ambiciona preparar os seus alunos para a vida numa sociedade em constante mudança, a qual exige que se forme cidadãos críticos, criativos, democráticos, ativos e capazes (Projeto Educativo **“Crescer em Valores”** – EB1/PE Caniço; Projeto Educativo **“Aprender com Valores”** - EB1/PE Caniço).

### 5.1.3. | Caraterização da Sala

A gestão do espaço em sala de aula constitui um aspeto essencial para a PP, uma vez que assume um papel importantíssimo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Como tal, importa que se desenvolva uma reflexão diária, em torno da mesma, no sentido de se garantir a qualidade do ambiente de aprendizagem (Morgado, 1997).

Relativamente à sala do 1.º/2.ºC, na qual desenvolvi a PP II e a PP III, esta situa-se no segundo andar do bloco um da instituição educativa, encontrando-se à direita, no topo das escadas. Esta mesma sala era partilhada por duas turmas distintas, nomeadamente, o 1.º/2.ºC no turno da manhã e o 3.º/4.ºA no turno da tarde.

Quanto ao espaço, este destaca-se pelo facto de ser muito agradável visto ser amplo, bem organizado, funcional, arejado e bem iluminado, possuindo diversas janelas do lado direito e do lado esquerdo da sala. Ademais, representa um espaço confortável e agradável, características essas fundamentais para o desenvolvimento da PP, uma vez que os alunos permanecem nesse espaço por longos períodos de tempo (Morgado, 2004).

Relativamente à organização do espaço, é possível aferir que, ao entrar na sala, se verificava a existência de um quadro branco e de diversos placares, nos quais se expunham cartazes e informações alusivas aos conteúdos em estudo e trabalhos efetuados pelos alunos de ambas as turmas na parede da frente. Além disso, observava-se, ainda, a secretária das professoras, nas quais organizavam, também, alguns materiais.



**Figura 26:** Parte da frente da sala do 1.º/2.ºC

No centro da sala, por sua vez, existiam 21 mesas e 21 cadeiras. Numa fase inicial da PP II, mais concretamente, na minha primeira semana de observação, verifiquei que as mesas se encontravam organizadas por pares. Contudo, ao ingressar no ano letivo 2020-2021, organizou-se as mesas de forma individual, a fim de respeitar a distância de segurança necessária, resultante da atual situação pandémica.

Segundo Arends (1995), quando se considera a organização do espaço de sala de aula, importa ser flexível na colocação das mesas e no agrupamento dos alunos, uma vez que estes aspetos poderão influenciar o comportamento e a aprendizagem dos mesmos. Tendo em conta este facto, é de referir que a disposição dos alunos, pela sala, foi pensada cuidadosamente, tendo em conta as suas características e necessidades individuais com o objetivo de fomentar a aquisição de novas aprendizagens da melhor forma possível.

À direita da sala, por sua vez, observa-se um espaço onde se encontra uma mesa redonda, a qual poderia ser utilizada para diversos fins; uma pequena pia, na qual se procedia à higienização das mãos; e, ainda, alguns móveis destinados à organização de diferentes materiais, incluindo as caixas pertencentes aos alunos do 1.º/2.ºC. Note-se que neste contexto de pandemia, a professora cooperante optou por organizar os materiais dos alunos em caixas individuais, com o objetivo de evitar possíveis trocas ou contactos.



**Figura 27:** Lado direito da sala do 1.º/2.ºC

Ao fundo da sala, encontravam-se, ainda, alguns móveis, nos quais se encontravam organizados e armazenados diferentes materiais pertencentes a ambas as turmas. É de referir que estes se encontravam à medida dos alunos, permitindo-lhes aceder aos materiais de forma autónoma.



**Figura 28:** Fundo da sala do 1.º/2.ºC

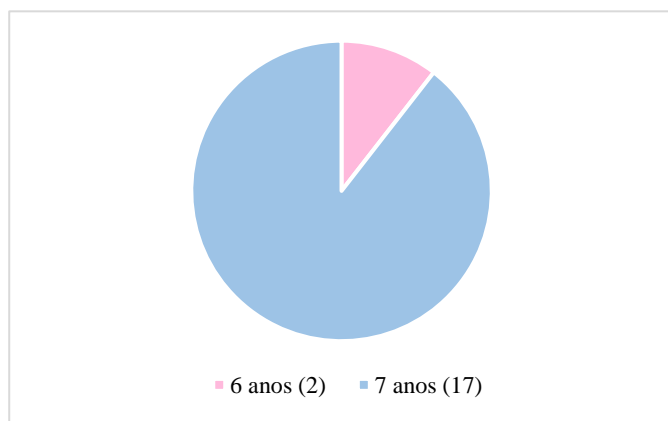
No que toca aos materiais, é possível afirmar que a sala não apresenta grande oferta. Embora existissem materiais como folhas, cores, tesouras, colas, entre outros, considero que seria proveitoso para os alunos ter acesso a outros recursos didáticos, tais como obras de literatura infantil, jogos e materiais manipuláveis, por exemplo. Ademais, importa mencionar a inexistência de um computador e de *internet* na sala de aula, recursos esses que seriam muito vantajosos para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, por exemplo. Um dos aspetos positivos relativos a este tema, passava pela sala possuir um projetor. Todavia, a sua utilização dependia do computador pessoal da professora cooperante.

De uma forma geral, e tendo em conta os aspetos abordados, até então, é possível afirmar que, apesar da pouca oferta de materiais didáticos, a sala do 1.ºC/2.ºC se encontrava bem organizada, reunindo as principais condições necessárias para a evolução dos alunos e para a criação de um ambiente de trabalho promotor de novas aprendizagens.

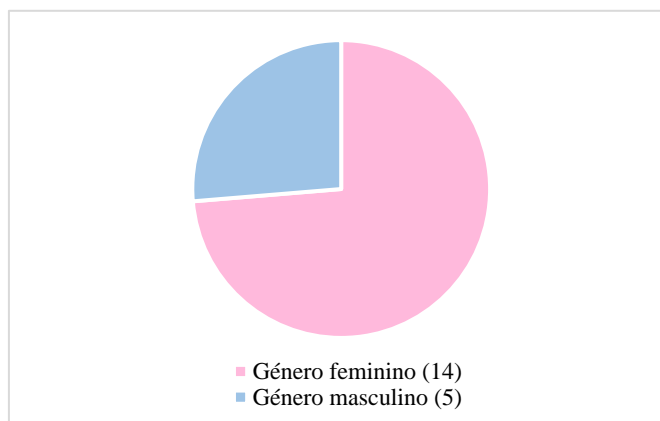
#### **5.1.4. | Caraterização da Turma**

O docente, antes de dar início a qualquer processo de ensino-aprendizagem, deve ter em conta uma panóplia de fatores que determinam a qualidade da ação pedagógica a desenvolver com um determinado grupo. Nesta perspetiva, é fundamental que procure identificar as principais características, necessidades e interesses dos seus alunos, pois só assim garantirá a utilização de estratégias específicas que promoveram a aquisição de novos saberes e aprendizagens de forma muito mais significativa, fomentando o desenvolvimento integral de todos os elementos da turma (Silva & Lopes, 2015).

Relativamente à turma do 1.º/2.ºC, esta era constituída por 19 alunos, os quais se encontravam numa faixa etária compreendida entre os seis (duas alunas) e os sete anos (17 alunos). Quanto ao género, esta destacava-se por ser maioritariamente do sexo feminino, sendo que contava com cinco alunos do género masculino e 14 alunas de género feminino. É de referir que a maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa. Por seu turno, existia um aluno de nacionalidade russa e dois alunos de nacionalidade venezuelana.



**Gráfico 4:** Idades dos alunos do 1.º/2.ºC



**Gráfico 3:** Géneros dos alunos do 1.º/2.ºC

No decorrer da minha intervenção pedagógica, e tendo por base uma observação participante, os momentos de diálogo efetuados com a professora cooperante, os diários de bordo e os registos fotográficos, fui capaz de efetuar uma breve caracterização da turma do 1.º/2.ºC, considerando os diferentes fatores. Nesta perspetiva, passarei, então, por apresentá-la.

Numa fase inicial da minha PP, fui capaz de verificar que a turma do 1.º/2.ºC se destacava pela sua heterogeneidade, na medida em que apresentava ritmos de trabalho e de aprendizagem distintos. Para além disso, e no decorrer da mesma, verificou-se que era dinâmica, ativa, trabalhadora, comunicativa, sociável, participativa e empenhada em todas as tarefas propostas. Todos os alunos frequentavam o 1.º/2.º ano de escolaridade pela primeira vez. Contudo, é de salientar que, de acordo com algumas fragilidades apresentadas por uma aluna, esta foi encaminhada para os serviços competentes de educação especial para uma avaliação diagnóstica das suas necessidades.

No que toca ao seu comportamento, a turma seguia as regras da sala de aula e era bem educada. Os únicos aspetos a apontar passam por se revelar um pouco conversadora,

aquando das tarefas propostas, e por apresentar algumas dificuldades em desenvolver trabalhos de grupo, trabalhando cooperativamente.

Relativamente à área curricular de **Português**, e tendo em conta questões de oralidade, a turma era, de uma forma geral, capaz de identificar diferentes intenções comunicativas de textos orais e de selecionar a informação relevante. Para além disso, dialogava com clareza articular, empregava formas de tratamento adequadas aquando da interação oral, respeitando princípios de cortesia e, ainda, recontava histórias e narrava situações vividas. Na leitura e na escrita, em concreto, o grupo do 1.º/2.ºC revelava, na sua maioria, facilidade em reconhecer as letras do alfabeto, compreender o sentido de diferentes tipos de texto, ler com articulação correta, entoação e velocidades adequadas. Ademais, na sua maioria era já capaz de representar fonemas por escrito, escrever palavras com vários tipos de sílabas e escrever pequenos textos. Note-se que, de uma forma geral, a turma já se encontrava bem encaminhada em questões de leitura e escrita. Contudo, é de salientar que dois alunos não eram, ainda, capazes de ler, nem de escrever já no final do 1.º período do 2.º ano de escolaridade. Quanto à educação literária, os alunos ouviam ler obras literárias, liam narrativas/poemas, adequados à sua idade. Para além disso, compreendiam narrativas literárias, explicitavam o sentido dos textos e, ainda, recontavam histórias. Para terminar, e em relação a questões de gramática, a grande maioria da turma, apresentava facilidade em classificar palavras quanto ao número de sílabas, identificar a classe das palavras, reconhecer os processos de formação do feminino dos nomes e adjetivos, entre outros.

Quanto à área curricular de **Matemática**, e considerando os números e operações, os alunos, de uma forma geral, conheciam todos os números ordinais e eram já capazes de contar até 500. Para além disso, é de referir que identificavam e indicavam números pares e ímpares e, ainda, realizavam cálculos de adição e subtração, ainda que com alguma dificuldade, no caso de alguns alunos. No que toca a resolução de problemas, a turma, na sua maioria, revelava possuir uma boa capacidade de interpretação, realizando com facilidade os exercícios propostos. Por seu turno, no que diz respeito a questões de geometria e medida, eram já capazes de se situar no espaço em relação aos outros e aos objetos e de identificar e comparar diferentes formas/sólidos geométricas/os, polígonos e não polígonos. Ademais, reconheciam o atual sistema monetário da Zona Euro e, ainda, identificavam intervalos de tempo. Para terminar, e quanto à organização e tratamento de

dados, a turma era capaz de recolher, organizar e tratar diferentes dados, nomeadamente, aquando da resolução de problemas.

Já na área curricular de **Estudo do Meio**, no que respeita à sociedade, a turma demonstrava reconhecer e identificar datas, factos e locais importantes para a sua história pessoal. No âmbito da natureza, reconhecia comportamentos e atitudes que contribuem para o nosso bem-estar e a importância que a vacinação apresenta para a nossa saúde. Nesta mesma linha de pensamento, identificava comportamentos de risco para a saúde e segurança individual e de grupo. Quanto aos seres vivos, os alunos, na sua grande maioria, eram capazes de categorizá-los de acordo com semelhanças e diferenças e de relacionar as suas principais características, com o seu habitat. No tópico relativo à sociedade/natureza/tecnologia, por seu turno, a turma revelava possuir capacidade de apresentar conhecimentos relativos a lugares, regiões e acontecimentos diversos, de representar locais reais no tempo e no espaço e de colocar questões pertinentes sobre problemas ambientais. É de ressaltar que esta área, em concreto, se refletia como a principal preferência por parte da maioria da turma.

No que respeita às **Expressões Artísticas**, nomeadamente, nos domínios da Expressão Plástica, da Expressão Musical, da Expressão Dramática e da Expressão Físico-Motora, não tive a oportunidade de verificar, diretamente, o desempenho da turma. No entanto, a partir de diálogos desenvolvidos com a professora cooperante, constatou-se que a turma apresenta, de uma forma geral, um bom desempenho.

Para terminar, e considerando o mencionado anteriormente, é possível afirmar que a turma do 1.º/2.º C apresentava, de uma forma geral, aprendizagens satisfatórias nas diferentes áreas curriculares, sendo que aquelas que necessitavam de maior dedicação passavam, realmente, pelo Português e pela Matemática, dadas as dificuldades apresentadas por um determinado grupo de alunos.

### **5.1.5. | Caracterização e Gestão do Tempo**

A organização e gestão do tempo, em contexto de sala de aula, constitui um fator muito importante para o desenvolvimento da prática docente. Nesta perspetiva, considera-se que, além da organização do espaço, deve ainda ter-se em conta este fator, pois a definição de rotinas adequadas e a gestão do tempo afiguram-se como elementos essenciais a ter em consideração, na medida em que assumem um papel fundamental para o sucesso e qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2003).

No que concerne ao tempo pedagógico, a turma do 1.º/2.º tinha a componente curricular no turno da manhã. No entanto, é de referir que no ano letivo 2019-2020, no qual se encontrava no 1.º ano de escolaridade, o seu horário de trabalho decorria entre as 8:20H e as 13:20H. Já no ano letivo 2020-2021, em que se já se encontravam no 2.º ano de escolaridade, a turma passou a deter um horário de trabalho diferente, dada a necessidade de adaptar o tempo pedagógico de cada turma, para que se evitassem possíveis aglomerações. Assim sendo, a turma passou a entrar às 8:10H e a sair às 13:10H.

Quanto à componente curricular, além de incluir o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, esta englobava ainda áreas extracurriculares, como Expressão Físico-Motora, Inglês e Expressão Musical. No entanto, aquando da minha prática pedagógica, apenas tive a oportunidade de assistir às aulas de Expressão Físico-Motora, visto que apenas essa coincidia com os dias em que estava presente.

Relativamente ao turno da tarde, a turma frequentava atividades de enriquecimento curricular entre as 14:30H e as 18:30H. Saliente-se que dado o atual panorama de pandemia, muitos poucos alunos permaneciam na escola até tarde.

|                        | Horário            |                            |  |                                   |   |
|------------------------|--------------------|----------------------------|--|-----------------------------------|---|
|                        | Segunda-feira      | Terça-feira                | Quarta-feira                               | Quinta-feira                      | Sexta-feira                             |
| <b>08:10H – 9:30H</b>  | Curricular         | Curricular                 | Curricular                                 | Curricular                        | Curricular                              |
| <b>9:30H – 10:00H</b>  | INTERVALO          |                            |  |                                   |   |
| <b>10:00H – 13:10H</b> | Curricular         | Curricular                 | Curricular<br>Educação Física<br>(11H/12H) | Curricular<br>Inglês<br>(10H/11H) | Curricular<br>Música<br>(11:30H/12:30H) |
| <b>13:10H–14:30H</b>   | ALMOÇO             |                            |  |                                   |   |
| <b>14:30H-15:30H</b>   | Estudo             | Estudo                     | Biblioteca                                 | Estudo                            | Inglês                                  |
| <b>15:30H-16:30H</b>   | Expressão Plástica | Clube “Aprender Brincando” | Informática                                | Clube “Aprender Brincando”        | Educação Física                         |
| <b>16:30H-17:00H</b>   | INTERVALO          |                            |  |                                   |   |
| <b>17:00H-18:00H</b>   | Clube das Artes    | Expressão Plástica         | Clube das Artes                            | Música                            | Clube “Caniço Azul”                     |
| <b>18:00H-18:30H</b>   | OTL (Cantina)      | OTL (Cantina)              | OTL (Cantina)                              | OTL (Cantina)                     | OTL (Cantina)                           |

**Tabela 6:** Horário da turma do 2.ºC

## 5.2. | Prática Pedagógica em Regime de Ensino a Distância

A PP II destina-se a realizar-se na área do 1.º CEB e a apresentar a duração de 120H, decorrendo no segundo semestre, do primeiro ano de mestrado. Contudo, e dada a atual situação pandémica, tal não se tornou possível concretizar, uma vez que em março de 2020 todas as instituições educativas tiveram de encerrar. Neste sentido, procurou-se adaptar a sua realização, considerando a situação em que nos encontrávamos. Assim sendo, definiu-se que esta seria desenvolvida em duas etapas distintas, sendo que a primeira passaria, inevitavelmente, pela prática do E@D, o qual perfeitamente um total de 60H e decorreu entre os meses de maio e junho. Note-se que, no caso de alguns colegas, este procedimento não se realizou da mesma forma, pelo que assumiram tarefas distintas.

Estabelecido um diálogo com todos os interessados, definiu-se, então, que desenvolveria a PP II com a turma do 1.ºC, orientada pela professora Cristina Silva, a qual já me havia sido destinada anteriormente. Nesta perspetiva, o primeiro passo a realizar passou por conversar e definir, com a professora cooperante, o trabalho que iria desenvolver com a turma. Para isso, esta começou por explicitar que, dado o contexto em que nos encontrávamos, sentiu a necessidade de alterar os seus métodos de trabalho com os alunos. Neste sentido, deu-me a conhecer a nova rotina de trabalho que estabeleceu, a qual passava por enviar tarefas para que a turma realizasse em casa e, ainda, por realizar aulas síncronas, duas vezes por semana, através da plataforma *Microsoft Teams*.

Considerando o método de trabalho apresentado, concordámos que eu poderia auxiliar na elaboração de materiais para enviar aos alunos. Assim sendo, na primeira semana de estágio e, após conversar e estabelecer com a professora o trabalho que iria desenvolver, confesso que fiquei um pouco reticente, pois o E@D era um mundo completamente novo para mim. Deparei-me imensas vezes com a dúvida sobre como poderia transmitir os conteúdos aos alunos de uma forma interessante, simples e eficaz. A solução que me pareceu mais indicada passou pela elaboração de apresentações em *PowerPoint*, a partir das quais apresentava histórias, vídeos, imagens, entre outros, de maneira a abordar os conteúdos de uma forma mais dinâmica e a garantir um trabalho interdisciplinar. Note-se que cada diapositivo surgia acompanhado de um áudio, a partir do qual apresentava os conteúdos. Esta estratégia foi adotada no sentido de facilitar a compreensão dos mesmos, por parte dos alunos, uma vez que alguns deles ainda apresentavam alguma dificuldade ao nível da leitura. Desta forma, adotou-se uma medida que visou a inclusão de todos os alunos, de acordo com as suas necessidades.

No decorrer da experiência em regime de E@D, uma das sequências de atividades elaboradas com o intento de enviar aos alunos do 1.ºC, passou por uma apresentação em *PowerPoint*, a partir da qual se abordou a importância da preservação do Planeta Terra e, ainda, o conteúdo gramatical relativo ao singular e plural, tendo em conta as orientações fornecidas pela professora cooperante quanto aos conteúdos a lecionar. Desta forma, procurou-se realizar esta abordagem de forma interdisciplinar, interligando ambos os conteúdos.

Inicialmente, saudou-se os alunos e efetuou-se uma breve introdução à atividade, incentivando os alunos a refletir sobre o conteúdo de Estudo do Meio, recordando-o, uma vez que já havia sido introduzido na semana anterior. Posto isto, apresentou-se a canção “Proteger a Natureza”, a qual serviu de mote para relembrar as diferentes formas que existem de ajudar o Planeta Terra. Neste momento, em particular, apresentou-se imagens alusivas às mesmas, objetivando demonstrar diversas ações que podemos realizar no nosso dia-a-dia para ajudar o planeta.



**Figura 29:** Apresentação de diferentes formas de ajudar o Planeta Terra

Numa fase ulterior, fez-se alusão à reciclagem, explicitando aquilo em que consiste e salientando a sua relevância para reduzir a quantidade de lixo no planeta. Nesta ordem de ideias, apresentou-se um exemplo de uma atividade em que foram utilizados materiais recicláveis, incentivando os alunos a criar algo do mesmo género em casa, com o apoio dos encarregados de educação/familiares. É de salientar que esta atividade, em concreto, foi sugerida como sendo opcional, pois considerou-se o facto de nem todos os alunos poderem realizá-la.



**Figura 30:** Sugestão de realização de uma atividade a partir de materiais recicláveis

Posteriormente a esta abordagem, e partindo do tema referente à educação ambiental, deu-se enfoque ao conteúdo gramatical relativo ao singular e ao plural, explicitando como se forma o plural das palavras terminadas em vogal. Neste sentido, apresentou-se alguns exemplos de palavras no singular e no plural, a fim de os alunos verificarem, realmente, como o poderiam fazer.



**Figura 31:** Apresentação de exemplos de palavras terminadas com vogal no plural

Para terminar esta atividade, sugeriu-se a realização de alguns exercícios de consolidação e terminou-se a apresentação dos conteúdos lecionados, efetuando uma breve síntese dos mesmos no sentido de concluí-la. Saliente-se que a ausência da

apresentação dos artefactos produzidos pelas crianças se deve aos constrangimentos decorrentes do E@D.

As aulas síncronas, por seu turno, também se revelaram uma realidade aquando da PP II, embora apenas tenha tido oportunidade de assistir e participar nas mesmas ao longo de duas semanas. Nestas sessões, tive a oportunidade de verificar como a professora cooperante desenvolvia a sua PP neste ambiente digital e, ainda, de experienciar esta nova realidade, desenvolvendo duas aulas síncronas. Apesar de estabelecer um contacto mais direto com os alunos, neste contexto, senti uma grande dificuldade em levá-los a participar ativamente. Nesta perspetiva, compreendi a relevância que as aulas presenciais apresentam para a formação dos alunos e para o desenvolvimento da nossa PP, uma vez que nos permite receber e fornecer *feedback* de uma forma muito mais eficaz e significativa para todos.

Numa perspetiva geral, é possível afirmar que esta experiência foi, sem dúvida alguma, muito desafiante. Quando iniciámos este processo de E@D, confesso que não estava, de todo, preparada para esta situação. Contudo, precisei enfrentar o desconhecido e de me adaptar a todo este novo contexto de estágio, o qual foi, realmente, um grande desafio que me permitiu evoluir a vários níveis não só enquanto pessoa, como também enquanto futura professora. Ademais, este desafio permitiu-me conhecer os meus limites e as minhas capacidades e, por esta e muitas outras razões, revelou-se tão enriquecedor para mim. Para terminar, devo salientar que toda esta experiência não seria a mesma sem o apoio da professora Cristina. Como tal, devo-lhe um especial agradecimento, pois além de precisar, igualmente, de adaptar-se a este novo contexto, propôs-se, ainda, a receber-me e a auxiliar-me ao longo de toda esta experiência.

### **5.3. | Prática Pedagógica em Regime de Ensino Presencial**

A PP II, tal como fora mencionado anteriormente, decorreu de uma forma distinta da habitual. Como tal, surgiu a necessidade de realizar adaptações, no sentido de tornar viável a sua concretização. Para além da realização de um E@D, a minha intervenção pedagógica desenvolveu-se, igualmente, por meio de um ensino presencial, o qual fez um total de 60H e decorreu ao longo dos meses de setembro e outubro, já no 2.º ano de escolaridade, no ano letivo 2020-2021.

### 5.3.1. | Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP II, desenvolvida com a turma do 2.ºC, pensou-se e planificou-se diferentes atividades, tendo por base as AE e o PA. Para além disso, importa referir que se teve ainda em consideração o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Curricular de Grupo (PCG), perfazendo, assim, um total de três planificações e quatro diários de bordo. Adicionalmente, é de destacar que a sua concretização se deu, igualmente, com base nas orientações concedidas pela orientadora científica e pela professora cooperante.

Nos subtópicos que se apresentará, em seguida, abordar-se-á e descrever-se-á três sequências de atividades que, embora se destaquem pelo seu carácter interdisciplinar, se encontraram organizadas por áreas curriculares com o intento de facilitar a sua leitura e a compreensão das principais ideias associadas às mesmas. Note-se que todas se concretizaram de forma cuidada, no sentido de apresentarem uma sequência lógica e contínua, articulando as diferentes áreas curriculares e garantindo, nessa sequência, a promoção de um trabalho interdisciplinar. Deste modo, é possível afirmar que estas apresentaram como principal objetivo proporcionar momentos de aprendizagem diversificados e significativos que promovessem o desenvolvimento integral dos alunos.

#### 5.3.1.1. | *Os Ovos Misteriosos*

A sequência de atividades que se passará a abordar, em seguida, teve em foco a área do Português, decorreu na minha segunda semana de intervenção pedagógica, em concreto, no dia 6 de outubro de 2020 e surgiu no âmbito das orientações fornecidas pela professora cooperante quanto aos conteúdos a abordar. Estas atividades tiveram como ponto de partida a análise da obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares e Manuela Bacelar, a qual se insere no contexto de literatura para a infância (LI). Nesta perspetiva, é de salientar que a LI constitui um fenómeno comunicativo específico que decorre entre um emissor (adulto) e um recetor (criança), que apresenta particularidades e traços próprios, caraterísticos da fase de desenvolvimento em que se encontra (Bastos, 1999).

Numa fase inicial, começou-se por apresentar a obra, em questão, indicando o título e as autoras. Posto isto, expôs-se no quadro seis adivinhas, a fim de descobrirem as personagens principais da obra, as quais seriam todas animais e, recordando o título, ainda se questionou sobre o que significaria ser “misterioso”. A partir deste diálogo, procurou-se prever o que aconteceria na história, já que apresentava este mistério relacionado com

os ovos, ao que os alunos tiveram logo facilidade em responder. Terminado este momento de exploração inicial, passou-se, então, ao conto da obra, apresentando as ilustrações e promovendo a participação da turma, questionando o que pensavam que poderia nascer dos ovos e incentivando-os a repetir as quadras apresentadas na história à medida que os ovos iam estalando. Este foi um momento pelo qual os alunos revelaram um especial interesse, dada a sua participação ativa.



**Figura 32:** Leitura da obra *Os Ovos Misteriosos*

Posteriormente, solicitou-se à turma que recontasse a obra, coletivamente, com o intento de relembrar os diferentes momentos da sua ação e as suas personagens principais. Nesta linha de pensamento, refletiu-se, ainda, sobre a mesma e sobre a moral que apresentava, a qual se afigura como uma das principais características da LI. Segundo Almeida (2009), citado por Borges (2012), “as histórias com animais humanizados servem[,] também[,] para transmitir valores ou problematizar questões sociais” (p.22). Nesta ordem de ideias, e a partir de um tom humorístico, a partir desta obra abordou-se o respeito pela diferença e a solidariedade, promovendo valores como a união e a tolerância. Para terminar este momento de exploração da obra, realizou-se alguns exercícios de interpretação, por meio de uma apresentação em *PowerPoint*.

Numa fase posterior, e no sentido de relembrar o caso de leitura *az, ez, iz, oz, uz*, fez-se alusão ao animal presente na capa da obra, mencionando que se tratava de uma avestruz. Neste sentido, questionou-se os alunos sobre como consideravam que se escrevia a palavra “avestruz”, incentivando-os a dirigir-se até ao quadro, a fim de escrevê-la. Neste momento, salientou-se que a palavra terminava em *-uz*, lembrando este caso

de leitura e associando-o à letra “Z”. Após isso, recordámos as sílabas referentes a este e as regras associadas ao mesmo.

No seguimento desta atividade, questionou-se os alunos sobre palavras que possuíam este caso de leitura, escrevendo-as no quadro, no sentido de organizar as ideias transmitidas pelos mesmos. Note-se que, neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de registar as palavras proferidas nos seus cadernos diários. Posto isto, realizou-se uma pequena ficha de trabalho, a fim de consolidar a aprendizagem relativa a este caso de leitura e, ainda, a TAF referente ao jogo do polegar para cima – para o lado – para baixo, a partir da qual os alunos se autoavaliaram, face ao seu desempenho aquando desta tarefa.

A gramática, por sua vez, foi também alvo de estudo nesta sequência de atividades. Nesta perspetiva, passou-se por recordar os conteúdos gramaticais alusivos aos géneros feminino e masculino, nomeadamente, as regras necessárias para a sua formação. Nesta ordem de ideias, realizou-se um jogo, em grande grupo, no qual cada aluno teria uma palavra e, nessa sequência, teria de identificar se a mesma se encontraria no género feminino ou masculino e colocá-la na sua respetiva coluna, no quadro.



**Figura 33:** Realização do jogo relativo ao conteúdo gramatical em estudo

### 5.3.1.2. | Os Cinco Sentidos

A sequência de atividades que se passará a descrever nesta fase do relatório teve por base a área de Estudo do Meio e decorreu na minha terceira semana de intervenção pedagógica, mais precisamente, nos dias 12 e 13 de outubro de 2020. Note-se que esta

surgiu no âmbito das orientações fornecidas pela professora cooperante, tendo em conta o conteúdo a lecionar, o qual passou pelos cinco sentidos.

O corpo humano é composto por cinco sentidos que lhe permitem interagir com o mundo exterior (Brusius, 2011). Nesta ótica, importa que se promova a sua utilização, desde cedo, na medida em que as crianças utilizam os seus órgãos sensoriais para explorar o mundo que as rodeia e, ainda, para conhecer o mundo dos objetos, facilitando o seu processo de aprendizagem (Kishimoto, 2010, citado por Lomba, 2019).

No sentido de introduzir esta abordagem aos cinco sentidos, apresentou-se a obra *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*, de Helena Nogueira e Isabel Zambujal, indicando o seu título e as suas autoras. Posto isto, procurou-se prever o que aconteceria na história, considerando o seu título, o que foi realizado facilmente por parte da turma. Após este momento inicial, procedeu-se, então, ao conto da história e, ainda, ao seu reconto, coletivamente, no sentido de refletir sobre a mensagem transmitida e de identificar os cinco sentidos abordados na mesma. Neste momento em particular, os alunos demonstraram-se muito interessados e participativos, revelando muito gosto em ouvir histórias.

Partindo da obra apresentada, passou-se por introduzir este conteúdo, verificando os conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao mesmo. Nesta linha de pensamento, apresentou-se uma canção designada por *5 sentidos – Músicas e Canções Infantis* e uma apresentação em *PowerPoint*, a partir da qual identificamos os cinco sentidos, os órgãos associados aos mesmos e, ainda, as suas respetivas funções. Para terminar esta primeira abordagem, realizou-se a TAF relativa ao jogo do semáforo, a partir da qual os alunos se autoavaliaram face às tarefas realizadas.

Numa segunda etapa desta sequência de atividades, já no dia seguinte, recordámos a obra abordada anteriormente, a fim de dar continuidade à abordagem dos cinco sentidos. Nesta perspetiva, procedeu-se ao desenvolvimento de uma atividade sensorial, na qual os alunos tiveram a oportunidade de, efetivamente, utilizar os cinco sentidos. É de referir que, para que se evitasse possíveis aglomerações aquando desta atividade, optou-se por chamar um aluno, à vez, até à frente para que pudesse experienciar uma atividade. Para além disso, é ainda de salientar que, dada a existência de cinco sentidos, procurou-se dividir os alunos da turma por cinco “grupos”, no sentido em que cada um deles passaria por experienciar um sentido diferente. Por exemplo, no sentido referente à visão, solicitou-se a um aluno que organizasse a turma de acordo com a forma das suas roupas

(t-shirts, camisa, casaco, etc). Por seu turno, no sentido relativo ao paladar, por exemplo, selecionou-se uma aluna para que, vendada, identificasse o sabor salgado da pipoca salgada. É de salientar que, ao longo desta atividade, procurou-se sempre associar o sentido, em questão, ao seu órgão e à sua respetiva função. Este foi um momento, em particular, pelo qual a turma revelou um enorme interesse e entusiasmo, participando ativamente.



**Figura 34:** Realização da atividade sensorial - visão



**Figura 35:** Realização da atividade sensorial - paladar

Para terminar esta abordagem, efetuou-se um breve exercício de consolidação, o qual consistiu no preenchimento de um texto com lacunas acerca do conteúdo abordado. Para além disso, realizou-se, uma vez mais, a TAF relativa ao jogo do semáforo.

### 5.3.1.3. | A Feira do 2.ºC

A sequência de atividades que se passará a apresentar, em seguida, teve como foco a área da Matemática e decorreu, igualmente, na minha terceira semana de intervenção pedagógica, em específico, nos dias 13 e 14 de outubro de 2020, surgindo articulada com a sequência de atividades apresentada anteriormente. É de salientar que, à semelhança das anteriores, esta surgiu no âmbito das orientações fornecidas pela professora cooperante quanto ao conteúdo lecionar, o qual se tratava do dinheiro.

O dinheiro trata-se de um algo que faz parte do quotidiano das pessoas e, como tal, urge pensar sobre ele desde cedo. Nesta perspetiva, importa que as crianças aprendam a lidar com o mesmo, por meio de uma educação financeira, desenvolvendo competências essenciais para a sua vida adulta (Cunha, 2015).

Numa fase inicial, e para que se tornasse possível introduzir este conteúdo, procurou-se associar o tesouro mencionado na obra *Panda e o Tesouro dos Cinco Sentidos*, trabalhada anteriormente, ao dinheiro, procurando verificar os conhecimentos prévios dos alunos. Nesta ordem de ideias, em seguida procedeu-se a uma apresentação, em *PowerPoint*, alusiva ao dinheiro, na qual se apresentou o atual sistema monetário, incluindo as moedas e as notas para que a turma pudesse identificá-las e analisá-las. Note-se que, neste momento, se deu oportunidade a que os alunos participassem, partilhando vivências pessoais relativas a este conteúdo.

Já no dia seguinte, numa segunda fase desta sequência de atividades, passou-se por recordar o conteúdo introduzido anteriormente, apresentando o vídeo designado por *Moedas e Notas*, o qual se encontra presente na plataforma da Escola Virtual. A partir do mesmo, analisámos, novamente, as moedas e notas que correspondem ao nosso sistema monetário e, ainda, procedemos à exploração livre do dinheiro falso e à sua organização por ordem crescente e decrescente através de um jogo efetuado no quadro. É de referir que, aquando desta atividade, procurou-se levar a turma a identificar os sentidos utilizados, a qual revelou facilidade em indicar que se tratava da visão e do tato.



**Figura 36:** Exploração livre do dinheiro falso



**Figura 37:** Organização das notas em ordem decrescente

Posteriormente, desenvolveu-se uma atividade de cariz mais prático, a qual se designou por *A Feira do 2.ºC* e permitiu aos alunos do 2.ºC representar uma situação do seu quotidiano que se baseia na compra de produtos. Para isso, dividiu-se a turma em dois grupos, a fim de facilitar a sua realização. Assim sendo, enquanto um grupo se encontrava comigo a realizar esta tarefa, o outro permanecia sob orientação da professora cooperante, realizando outras tarefas relacionadas com o conteúdo lecionado.

Para que se tornasse possível efetuar esta atividade, orientou-se o primeiro grupo, de 10 elementos, para o local da sala onde foi criada a feira. Posto isso, formou-se três grupos menores, sendo que a cada um deles foi atribuída uma lista de produtos a comprar e uma determinada quantia de dinheiro. Note-se que as respetivas listas e quantias foram diferentes para cada grupo, a fim de poderem verificar diversas situações, tais como obter o valor correto, um valor inferior e um valor superior ao total calculado.



**Figura 36:** Análise da lista de compras atribuída

Analisada a lista de compras atribuída, cada grupo deu início ao processo da sua compra, sob a minha orientação. Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de analisar os produtos que se encontravam expostos, identificando o seu valor. Nesta sequência, anotaram os valores dos produtos presentes na sua lista, na tentativa de calcular o valor total.



**Figura 37:** Identificação dos valores dos produtos

Quanto a esta atividade, é de ressaltar que a maioria dos alunos sentiu dificuldades aquando da realização dos cálculos, pois apenas haviam aprendido a realizá-los com números inteiros. Por seu turno, importa referir que, uma vez identificado o valor total, <os alunos foram capazes de verificar se a quantia de dinheiro atribuída inicialmente correspondia corretamente, se era menor ou superior ao mesmo. Assim sendo, um dos grupos chegou à conclusão de que precisaria de um empréstimo, pois o valor que obteve era superior à quantia que tinha. Este momento, em particular, revelou-se muito estimulante para a turma, dado apresentar um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem.

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

Ao longo da PP II, desenvolvida em contexto de 1.ºCEB, o processo de reflexão revelou-se, uma vez mais, uma realidade para mim, a qual me permitiu refletir sobre o trabalho realizado e, quando necessário, adaptar a minha postura de acordo com as necessidades e interesses da turma no sentido de promover uma educação de qualidade para todos os alunos. Nesta linha de pensamento, é possível aferir que esta reflexão sobre

a prática pedagógica me permitiu desenvolver uma dinâmica reflexiva entre o “fazer” e o próprio “pensar sobre o fazer” (Freire, 2012).

Assumindo, então, que a reflexão é, de facto, uma estratégia inerente às PP, passarei por refletir sobre toda a experiência vivenciada em contexto pedagógico, aquando da PP II, enfocando os aspetos positivos, as principais dificuldades sentidas e os aspetos a melhorar, num futuro próximo.

Em 2020, o mundo ficou marcado por um período conturbado resultante da situação pandémica que se vive até hoje. As instituições educativas, em concreto, depararam-se com a necessidade de encerrar, com o intento de evitar a propagação do vírus. Por esta mesma razão, surgiu a necessidade de adotar uma metodologia de ensino que permitisse dar continuidade à atividade letiva. Foi nesta linha de pensamento que se optou por realizar um Ensino a Distância (E@D), o qual vem refletir um processo educativo que se desenrola a partir de ambientes virtuais (Garrison; Anderson, 2005, citados por Moreira, Henriques & Barros, 2020).

A PP II passou, assim, por desenvolver-se em duas etapas distintas: 60H em regime de E@D, entre os meses de maio e junho, no 1.º ano de escolaridade; e 60H em regime presencial, entre os meses de setembro e outubro, já no 2.º ano de escolaridade, com a mesma turma. Toda esta aventura, relativa à realização do E@D foi extremamente desafiante e levou-me a sentir algumas dificuldades, uma vez que se tratava de algo, com o qual nunca tinha tido contacto. Primeiramente, as principais dificuldades que senti passaram por não saber muito bem como poderia lecionar os conteúdos sugeridos pela professora cooperante, uma vez que não estabelecia um contacto direto com os alunos e, ainda, por ter receio de não ser capaz de fazê-lo de uma forma simples e eficaz, de fácil compreensão por parte dos alunos.

Ultrapassadas estas primeiras dificuldades, e uma vez definido o trabalho que iria desenvolver, o qual passava por elaborar apresentações em *PowerPoint* e enviá-las à turma, surgiram novas dificuldades. O facto de lecionar determinados conteúdos, por meio de um ficheiro digital, levou-me a explorar ferramentas que nunca antes havia utilizado, o que se veio a revelar um pouco complexo numa fase inicial. Para além disso, algo que me deixou, igualmente, com alguma dificuldade passou por não poder dar, nem receber *feedback* por parte dos alunos, relativamente à sua aprendizagem, o que dificultava um pouco na tarefa de criação de materiais, pois não tinha muita noção sobre se deveria voltar a insistir com um determinado conteúdo que pudessem apresentar, ou

não, maior dificuldade de aprendizagem. Saliente-se que o *feedback*, em concreto, assume um papel fundamental nas PP, visto fornecer aos alunos respostas a questões, como: “Para onde vou?” (objetivos); “Como me estou a sair?” (progressos) e “Qual é a próxima meta?” (como progredir melhor?). Desta forma, professores e alunos trabalham no sentido de atingir os objetivos de aprendizagem definidos (Lopes & Silva, 2010).

Considerando toda esta experiência educativa, desenvolvida por meio de ambientes virtuais, devo ainda ressaltar que esta apresentou, também, aspetos muito positivos, na medida em que me levou a adquirir e aprimorar competências a nível informático. Para além disso, o facto de me propor a realizar um desafio tão exigente, como o E@D, para o qual nunca tive alguma formação, levou-me a superar a mim mesma e a desenvolver-me não só a nível pessoal, como a nível profissional. Após vivenciar esta aventura, e apesar das dificuldades sentidas, sinto que seria capaz de desenvolver uma PP num ambiente virtual, novamente, caso fosse necessário num futuro próximo. Deste modo, posso afirmar que, embora o contexto em que decorreu não tenha sido o melhor, esta experiência foi, sem dúvida alguma, muita enriquecedora para mim, pois levou-me a adquirir competências que me poderão ser muito úteis, futuramente.

Como em todas as situações existem aspetos a melhorar, e esta experiência de E@D não foi exceção, principalmente, pelo facto de nunca antes ter tido formação para tal. Como tal, os aspetos em que poderia melhorar, no futuro, passariam por realizar atividades menos expositivas, em que os alunos pudessem assumir um papel mais ativo. Nesta ótica, realizaria tarefas, a partir das quais estes seriam incentivados a participar mais ativamente, construindo o seu próprio conhecimento.

No que respeita ao ensino em regime presencial, já concretizado no ano letivo seguinte, devo confessar que a minha principal dificuldade passou por voltar a abordar os conteúdos lecionados aquando do E@D, com o intento de os consolidar, pela gestão do tempo e pela necessidade de adaptar a minha ação pedagógica, de acordo com as necessidades e interesses de cada aluno, visto ser uma turma muito heterogénea. Por seu turno, devo salientar os aspetos positivos inerentes ao ensino presencial, os quais se baseiam, fundamentalmente, no contacto direto estabelecido com os alunos. O facto de poder estar com a turma, pessoalmente, levou a que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse muito mais rentável para a mesma, uma vez que pudemos realizar atividades mais dinâmicas e práticas e, ainda, fornecer e receber *feedback* diretamente.

Em suma, e numa perspetiva geral, é possível afirmar que, efetivamente, a realização da PP II se veio a revelar um dos maiores desafios vivenciados ao longo da minha formação, enquanto futura professora, dada a necessidade de nos adaptarmos a uma nova realidade de ensino, em contexto digital, a qual nos era completamente estranha. Contudo, e apesar das dificuldades sentidas ao longo da mesma, acredito que esta experiência nos foi muito útil e extremamente enriquecedora no que toca à nossa futura prática profissional. Considerando todo este panorama, apresento o meu especial agradecimento à minha professora cooperante, Cristina Silva, por me ter recebido de braços abertos e se ter predisposto a ajudar-me, mesmo quando também ainda se encontrava numa fase de grande adaptação. Por essa e muitas outras razões, demonstro o meu apreço à professora e à turma do 1.º/2.ºC. Guardarei para sempre as boas memórias que criámos juntos.



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

*Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

O presente capítulo tem como finalidade apresentar e refletir acerca de diferentes componentes relativas à PP III, a qual se desenvolveu, igualmente, no 1.º CEB. Tal como fora mencionado no capítulo anterior, a PP II destacou-se pelo facto de decorrer de forma distinta à habitual, devido à atual situação pandémica que se tem vivido. Nesta perspetiva, e dadas as circunstâncias, foi-nos concedida a oportunidade de realizar a PP III com a mesma turma e com a mesma professora cooperante. Saliente-se que a mesma decorreu entre os meses de outubro e dezembro, perfazendo um total de 120 horas.

Em consonância com o referido anteriormente, nesta etapa do relatório não se caracterizará o ambiente educativo, uma vez que esses respetivos dados já se encontram descritos no capítulo anterior. Assim sendo, passarei apenas por apresentar o projeto de I-A implementado com a turma, três atividades executadas com a mesma e, por último, a reflexão final.

### 6.1. | Projeto de Investigação-Ação

#### 6.1.1. | Enquadramento do Problema

O projeto de I-A que passarei a abordar surgiu no âmbito da PP III e foi desenvolvido com a turma do 2.ºC, a qual fora previamente caracterizada. Uma vez que já conhecia bem a turma com quem iria trabalhar, tornou-se mais simples identificar, desde logo, uma dificuldade que alguns alunos apresentavam, a qual passava, fundamentalmente, por trabalhar em grupo e aceitar as ideias e opiniões dos outros. Aquando da implementação de atividades em grupo, no decorrer da PP II, constatei que alguns alunos não eram capazes de trabalhar cooperativamente, acabando por desenvolver as tarefas propostas sempre de forma individual. Além disso, pude ainda

assistir a algumas situações em que determinados alunos impunham as suas ideias e não aceitavam as sugestões dos colegas. Nesta perspetiva, e após conversar com a professora cooperante, considerei que seria oportuno desenvolver um projeto, cujo objetivo passasse por desenvolver momentos de aprendizagem de cariz cooperativo, definindo uma questão-problema que fosse ao encontro desta metodologia.

### **6.1.2. | Questão de Investigação-Ação**

Considerando a problemática verificada, tornou-se necessário desenvolver um diálogo com a professora cooperante, no intento de verificar se esta estaria de acordo com a mesma. Após dar-me a conhecer a sua opinião, procurei, ainda, verificar se a minha orientadora de estágio concordaria, igualmente, com a mesma. Uma vez estabelecido um diálogo entre todos os interessados, formulou-se, então, a seguinte questão-problema: *“Como podem os alunos do 2.º C desenvolver novas competências no âmbito da aprendizagem cooperativa?”*

Definida a questão a trabalhar, procurei informar-me melhor acerca desta metodologia, respeitante à aprendizagem cooperativa, com o intuito de definir estratégias que, efetivamente, fossem ao encontro da mesma e que promovessem a aquisição de novas aprendizagens de uma forma mais significativa para os alunos.

### **6.1.3. | Estratégias de Intervenção**

A aprendizagem cooperativa (APC) constitui uma metodologia muito enriquecedora e fundamental para a formação dos alunos, pois permite-lhes interagir, trocar informações e cooperar entre si, maximizando a sua aprendizagem (Fathman & Kessler, 1993, citados por Lopes & Silva, 2009). Neste sentido, ao longo da PP III procurei implementar estratégias que potenciassessem a evolução dos alunos, no sentido de promover a aquisição de valores fundamentais à convivência social, tais como a compreensão, a aceitação, a cooperação, o respeito pelo outro, entre outros.

As estratégias de trabalho afiguram-se como um aspeto intrínseco à área da educação, visto constituírem uma “organização ou arranjo sequencial de ações ou actividades de ensino que são utilizadas durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar (...) [as crianças] a realizarem determinadas aprendizagens” (Cruz, 1989;

Heinstschel, 1986, citados por Martins, 2011, p. 9). Neste sentido, e para que se tornasse possível concretizar este projeto, foi muito importante definir estratégias que visassem a promoção de uma aprendizagem cooperativa, na qual os alunos participassem ativamente, envolvendo-se neste processo.

Partindo das estratégias definidas, desenvolveu-se, então, diversas atividades neste âmbito, nas quais os alunos se revelaram muito ativos e participativos. É importante referir que todas estas atividades se efetuaram, tendo por base os conteúdos a lecionar, no intento de que existisse sempre um fio condutor. Para além disso, é ainda de ressaltar que todas as atividades e materiais utilizados foram pensados e concretizados tendo em consideração a sua exequibilidade e adaptabilidade ao grupo de alunos com quem desenvolvi a minha prática pedagógica.

No seguimento do referido anteriormente, passarei por apresentar, em seguida, as estratégias adotadas para trabalhar com a turma do 2.ºC, objetivando o desenvolvimento de uma aprendizagem de cariz cooperativo.

### **Estratégia 1: Desenvolvimento de diálogos espontâneos na sala de aula**

---

A APC, tal como a sua própria designação sugere, requer a promoção de um trabalho em que a cooperação constitui a sua base fundamental. Como tal, importa que nós, professores, nos dediquemos à promoção de momentos de reflexão, por parte dos alunos, através de diálogos espontâneos desenvolvidos em sala de aula, no dia-a-dia, com o intento de os levar a compreender a relevância e as vantagens de cooperarem entre si, aquando das tarefas propostas. Nesta ordem de ideias, procurou-se privilegiar, igualmente, estas interações diárias ao longo da implementação deste projeto de I-A, no sentido de sensibilizar a turma e, ainda, de transmitir algumas ideias sobre como é importante ajudar o outro, respeitar as suas ideias/opiniões, compreender a sua posição face a um determinado tema ou uma determinada situação, entre outras.

No desenrolar da PP III, esta foi uma das estratégias que mais se destacou, no que toca à concretização deste projeto, e aquela que, efetivamente, permitiu aos alunos dedicar uma especial atenção e refletir sobre a importância de cooperar, compreendendo que todos assumem um papel importante na sua aprendizagem e que esta, por sua vez, será muito mais significativa se conseguida por meio de um trabalho cooperativo.

## **Estratégia 2: Promoção de momentos de cooperação no cotidiano da sala de aula**

---

A cooperação está no cerne de todo o processo relativo à APC. Por esse motivo, torna-se crucial que, além da reflexão, se fomente ainda, em sala de aula, momentos de aprendizagem assentes nesta metodologia. Foi nesta linha de pensamento que, aquando da implementação deste projeto de I-A, se procurou adotar uma estratégia, a partir da qual os alunos fossem estimulados a trabalhar cooperativamente, entre si, apoiando-se mutuamente ao longo das atividades desenvolvidas na componente curricular.

A turma do 2.ºC, em concreto, destacava-se pela sua heterogeneidade, quanto aos ritmos e às capacidades de aprendizagem. Como tal, no decorrer da PP, tornou-se necessário dar resposta às necessidades individuais dos alunos, atendendo às suas principais fragilidades. Foi então neste sentido que se procurou, também, implementar esta estratégia de promoção de momentos de cooperação no quotidiano da sala de aula. Desta forma, promovemos valores inerentes ao trabalho cooperativo, procurando, simultaneamente, dar resposta a toda a turma, reunindo alunos com mais facilidades, com alunos que necessitavam de maior apoio e apoiando-os na realização das tarefas propostas. As atividades direcionadas para a área da Matemática, em específico, foram aquelas que mais surtiram efeitos positivos com a implementação do trabalho cooperativo. Numa perspetiva geral, esta estratégia resultou muito bem e levou a que a aprendizagem cooperativa se comesse a tornar uma prática habitual para a turma.

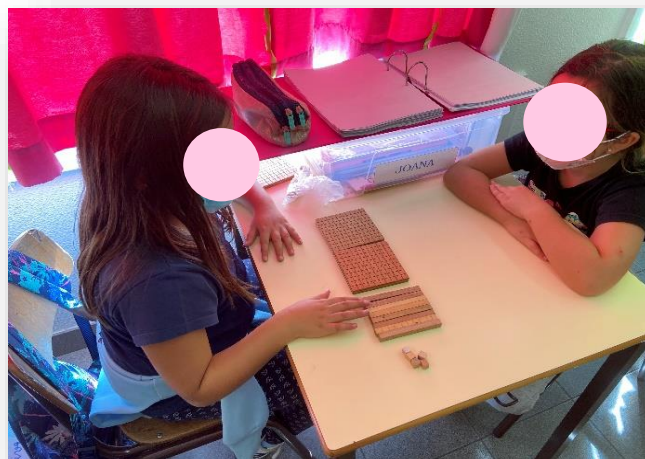
## **Estratégia 3: Realização de trabalhos a pares/grupos**

---

Considerada o âmago deste projeto de I-A, esta metodologia, relativa à APC, não poderia ser abordada sem se recorrer à concretização de um trabalho específico, direcionado para a aquisição de valores inerentes à mesma. Nesta perspetiva, definiu-se, enquanto principal estratégia, a realização de trabalhos a pares e em grupos, no sentido de se promover momentos de cooperação e partilha de ideias. Deste modo, objetivou-se desenvolver valores, como a compreensão, a tolerância, a aceitação, o respeito pelo outro, a cooperação, entre outros, através da realização de atividades em que, efetivamente, os alunos fossem confrontados com diferentes ideias e modos de pensar.

Ao longo da PP III, desenvolveu-se diversas atividades neste âmbito, relacionadas com os conteúdos lecionados, a partir das quais os alunos do 2.ºC tiveram a oportunidade de trabalhar cooperativamente. Uma das atividades efetuadas, por meio de um trabalho a pares, passou pela manipulação do Material Multibásico (MAB), aquando da abordagem

dos números até 300. Nesta tarefa, em concreto, abordou-se os números até 300, procurando identificá-los e representá-los por meio do material disponibilizado. Com isto, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar em conjunto, trocando ideias sobre como poderiam representar os números sugeridos. Para além disso, tiveram a oportunidade de discutir sobre o resultado final, a fim de confirmar se realmente a representação estaria correta.



**Figura 38:** Concretização de um trabalho a pares

No que diz respeito aos trabalhos de grupo, uma das atividades desenvolvidas com a turma passou por uma produção escrita, na qual cada grupo elaborou um texto narrativo relativo a uma imagem específica, cujo tema representado era o Natal. Nesta tarefa, os alunos puderam trocar ideias, entre si, com o objetivo de definir os principais aspetos a abordar, de acordo com os elementos presentes na sua imagem. Posto isso, trabalharam cooperativamente no sentido de responder às principais questões: *Quando? Quem? Onde? O quê? Como?*. Uma vez definidas as respostas, passaram, então, à elaboração do próprio texto. Note-se que estas atividades, em específico, eram maioritariamente realizadas à terça-feira, quando a professora de apoio nos acompanhava, com o intuito de que nos pudesse auxiliar na realização das mesmas.



**Figura 39:** Realização de um trabalho de grupo

Relativamente a esta estratégia, em particular, é possível afirmar que esta foi também muito proveitosa para os alunos e aquela que mais surtiu efeitos, no que toca à aquisição dos valores pretendidos dada a existência de uma maior interação entre todos os alunos.

#### 6.1.4. | Fases do Projeto de Investigação-Ação

Considerando as diferentes fases pelas quais passou o presente projeto, apresento, em seguida, um cronograma no qual estas se encontram devidamente representadas. Neste cronograma, apresento o tempo relativo à segunda etapa da PP II e, ainda, o tempo relativo à PP III, na qual tive a oportunidade de, efetivamente, colocar em prática as estratégias definidas. Além disso, aqui se encontram representados os diferentes momentos em que desenvolvi cada uma destas fases.

|  | Meses                                   |  | setembro |   |   |   | outubro |   |   |   | novembro |   |   |   | dezembro |  |  |
|--|---|--|----------|---|---|---|---------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|--|--|
|  | Semanas                                 |  | 1        | 2 | 1 | 2 | 3       | 4 | 1 | 2 | 3        | 4 | 1 | 2 | 3        |  |  |
| <b>Fases do Projeto de Investigação-Ação</b> | Identificação do problema               |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Formulação da questão                   |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Revisão preliminar sobre a problemática |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Definição das estratégias               |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Aplicação das estratégias               |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Reflexão sobre as estratégias           |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |
|  | Avaliação das estratégias               |  |          |   |   |   |         |   |   |   |          |   |   |   |          |  |  |

**Tabela 7:** Fases do Projeto de Investigação-Ação (PP III)

### **6.1.5. | Avaliação da Implementação do Projeto**

Uma vez terminada a PP, e apesar de o projeto se ter dinamizado apenas ao longo de dois meses, posso afirmar que, numa perspetiva geral, as estratégias implementadas contribuíram para a aquisição de novas aprendizagens por parte dos alunos, de uma forma mais eficaz. Com o passar do tempo, e à medida que efetuávamos as diferentes atividades associadas às estratégias definidas, fui capaz de observar e acompanhar a evolução da turma.

Os trabalhos de grupo que, numa fase inicial, se debatiam com o facto de os alunos trabalharem individualmente e não aceitarem outras ideias e opiniões, passaram a ser realizados de uma forma mais organizada, revelando uma grande evolução por parte dos mesmos. A cada semana que passava, pude verificar que, efetivamente, os alunos começaram a ser capazes de trabalhar de forma cooperativa, apoiando-se mutuamente, partilhando ideias e debatendo sobre as diferentes opiniões existentes.

Este trabalho, de cariz cooperativo, deve ser desenvolvido de forma contínua. Com isto, devo salientar que não foi apenas em dois meses que os alunos aprenderam a trabalhar em grupo de forma completamente eficaz. Contudo, posso assegurar que o trabalho efetuado ao longo deste projeto foi muito benéfico para a turma, pois permitiu-lhe desenvolver as bases iniciais para fomentar atitudes de compreensão, partilha e, acima de tudo, de cooperação. Assim sendo, é possível afirmar que as estratégias utilizadas se adequaram ao problema, contribuindo para que as atividades a estas associadas fossem bem sucedidas e, conseqüentemente, para que os alunos adquirissem novas aprendizagens de forma mais enriquecedora e significativa para os mesmos.

### **6.2. | Momentos de Aprendizagem**

No decorrer da PP III, a qual fora igualmente desenvolvida com a turma do 2.ºC, idealizou-se e planificou-se, uma vez mais, um conjunto de atividades, as quais tiveram em conta os objetivos definidos pelas AE, pelo PA e, ainda, pelo PEE e pelo PCG. Ademais, teve-se ainda em consideração as orientações e sugestões fornecidas tanto pela orientadora científica, como pela professora cooperante, totalizando, assim, oito planificações e oito diários de bordo.

Nos subtópicos que se seguem, apresentar-se-á e descrever-se-á três atividades que se encontram organizadas por áreas curriculares, apesar de se destacarem pelo seu caráter interdisciplinar. Com isto, objetiva-se a realização de uma leitura e de uma compreensão mais facilitada e prática. Saliente-se, novamente, que todas estas atividades se desenvolveram de forma cuidada, no intento de seguir uma sequência lógica, contínua e integrada, articulando diferentes áreas curriculares e efetuando um trabalho marcado pela interdisciplinaridade. Nesta perspetiva, é possível aferir que todas apresentam como principal finalidade a promoção de aprendizagens significativas por meio de um trabalho diversificado.

### **6.2.1. | Um Momento de Escrita Criativa**

A atividade que se passará a abordar teve em foco a área do Português e decorreu na minha quarta semana de intervenção pedagógica, em concreto, no dia 17 de novembro de 2020. Saliente-se que esta respetiva atividade de produção escrita surgiu no âmbito das orientações propostas pela professora cooperante relativamente ao conteúdo a lecionar. Neste caso, em particular, este passava por abordar a questão do texto narrativo.

Esta atividade, relativa a um momento de escrita criativa, teve por base a abordagem do texto narrativo, a qual fora iniciada no dia anterior. Neste sentido, e para que se tornasse possível concretizá-la, numa primeira fase passou-se por recordar o conteúdo, em questão, salientando, uma vez mais, a importância de planificar os principais dados a referir no texto narrativo, os quais passam por responder às seguintes questões: *Quando? Quem? Onde? O quê? Como?*. Para além disso, aludiu-se à necessidade de respeitar uma determinada estrutura, aquando da elaboração de um texto narrativo, abordando as noções de introdução, desenvolvimento e conclusão e associando a cada uma delas as questões que devem ser esclarecidas.

Estabelecido este primeiro diálogo, indicou-se, então, que passaríamos por realizar uma atividade de produção escrita, na qual a turma seria organizada por grupos de quatro elementos. Note-se que, para esta atividade, se procurou reunir alunos com mais facilidades, com alunos que apresentavam diferentes níveis de competências. Além disso, é de salientar que, no caso desta atividade, em particular, se objetivou não só desenvolver competências relativas à elaboração de um texto narrativo, como também competências associadas ao projeto de I-A que se encontrava em desenvolvimento, o qual tinha por base

a promoção de uma aprendizagem de cariz cooperativo. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de maximizar as suas aprendizagens e, ainda, de cooperar para aprenderem a trabalhar em grupo e a ser solidários (Silva, Lopes & Moreira, 2018).

Uma vez organizados os grupos de trabalho, passou-se por explicitar a atividade, mencionando que seria distribuída, por cada um deles, uma ficha, na qual se encontravam representadas diferentes opções sobre as personagens, o tempo, o espaço e a ação. Nesta ordem de ideias, cada aluno teve, ainda, uma ficha para registar as suas opções e elaborar o seu texto narrativo. Neste momento, sugeriu-se, aos alunos, que se realizassem a TAF referente aos cartões coloridos, na qual estes apresentariam o cartão verde, ou vermelho, a fim de sinalizar se apresentavam, ou não, dificuldades em realizar a atividade. É de referir que, ao longo desta atividade, se procurou sempre apoiar os grupos, orientando-os e verificando o seu raciocínio face ao enredo a desenvolver, a sua dinâmica de trabalho, as tarefas atribuídas a cada elemento, entre outros.

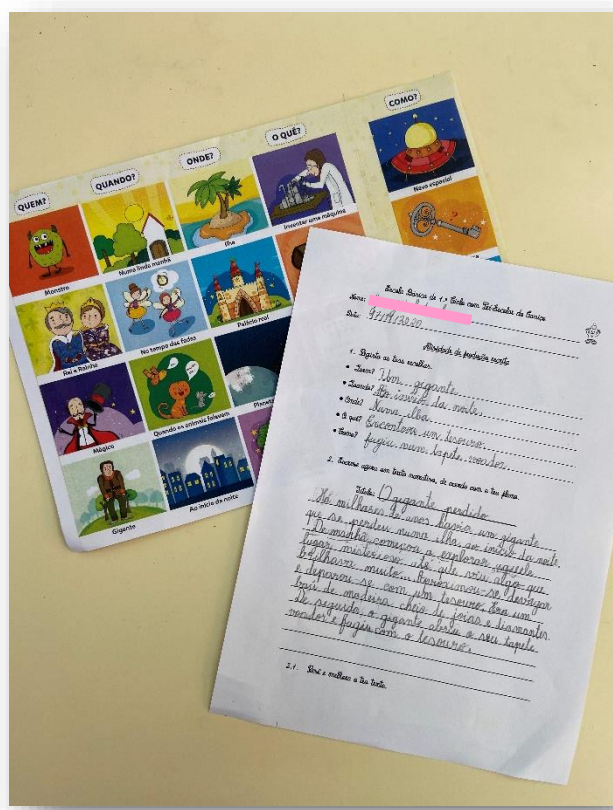
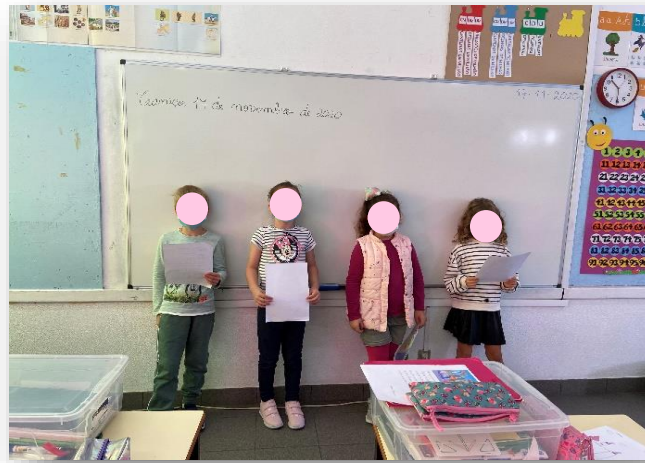


Figura 40: Exemplo de um texto narrativo elaborado por um grupo

Numa fase ulterior, após terminarem as suas produções escritas, incentivou-se os alunos a lerem os seus textos narrativos, para que cada grupo pudesse apresentá-los aos colegas. Neste sentido, cada um deles dirigiu-se até à frente da sala para fazê-lo. Saliente-

se que, para este momento, se deu liberdade aos alunos de apresentarem o seu trabalho da forma que preferissem, fosse apenas por meio da leitura, pela apresentação de desenhos, por uma dramatização, ou outro. Contudo, verificou-se que todos os grupos optaram por ler os textos, apresentando desenhos relativos ao texto elaborado.



**Figura 41:** Apresentação dos textos narrativos à turma

Posteriormente a este momento de apresentação, procurou-se conhecer a opinião da turma relativamente aos textos narrativos efetuados pelos grupos. Curiosamente, a grande maioria dos alunos indicou ter gostado de todos, mas revelou maior preferência pelo trabalho desenvolvido por um grupo que selecionou opções distintas às dos colegas. De uma forma geral, a turma demonstrou interesse pela atividade desenvolvida, envolvendo-se ativamente na sua realização.

### 6.2.2. | Flores Que Mudam de Cor

A atividade que se passará a descrever nesta fase do relatório teve por base a área do Estudo do Meio e decorreu na minha quinta semana de intervenção pedagógica, mais especificamente, no dia 25 de novembro de 2020. Esta surgiu, uma vez mais, tendo por base as orientações da professora cooperante quanto ao conteúdo lecionar, o qual passava pelos seres vivos. Neste caso, em específico, este direcionava-se para o tema das plantas.

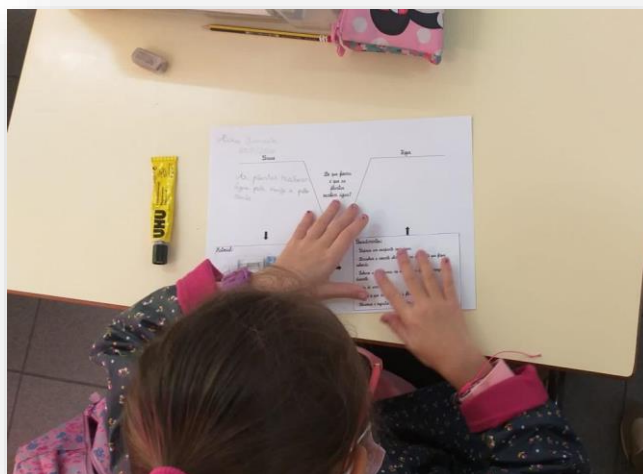
Assumindo como ponto de partida o conteúdo relativo às plantas, abordou-se, com a turma do 2.ºC, diferentes noções relativas às mesmas, nomeadamente, as suas partes constituintes e respetivas funções. Nesta perspetiva, numa fase inicial da atividade recordou-se este conteúdo e indicou-se que seria realizada uma Atividade Prática (AP), de cariz laboratorial, na qual a turma seria organizada por grupos. Note-se que estas

atividades, em particular, se revelam extremamente significativas para os alunos, na medida em que se pretende “responder e alimentar a curiosidade das crianças, fomentando um sentimento de admiração, entusiasmo e interesse pela ciência; ser uma via para a construção de uma imagem positiva (...) acerca da ciência; promover capacidades de pensamento (...) úteis noutras áreas/disciplinas do currículo”, etc (Martins *et al.*, 2007, p.17).

Quanto aos grupos de trabalho, importa salientar que estes foram organizados de modo que todos os alunos permanecessem nos seus devidos lugares ao longo da atividade. Nesta linha de pensamento, indicou-se que cada elemento, de cada grupo, ficaria responsável por realizar um procedimento da atividade laboratorial na mesa que se encontrava à frente da sala. Deste modo, todos tiveram oportunidade de participar, de igual forma, evitando que se aproximassem muito, entre si.

Uma vez organizados todos os grupos, distribuiu-se, por cada aluno, um registo respeitante ao Diagrama de Gowin, explicitando a sua utilidade, e apresentou-se a seguinte questão-foco: *De que forma é que as plantas recebem água?*. Neste momento, promoveu-se uma reflexão individual, acerca da mesma, e mencionou-se que, na parte referente ao “Pensar”, cada aluno deveria escrever/desenhar, aquela que consideravam ser a resposta correta. Deste modo, verificou-se os conhecimentos prévios dos alunos relativamente a este tema, os quais revelaram, na sua maioria, serem corretos.

Em seguida, incentivou-se a turma a refletir sobre os materiais que seriam necessários para a realização desta atividade e, ainda, sobre quais os procedimentos a seguir. Estabelecido este diálogo, forneceu-se uma cábula, com os mesmos, para que a pudessem colar, no seu respetivo lugar, no Diagrama de Gowin. Este momento ficou marcado pelo enorme interesse revelado pelos alunos que participaram, ativamente, proferindo as suas principais ideias relativas aos tópicos mencionados.



**Figura 42:** Preenchimento do Diagrama de Gowin

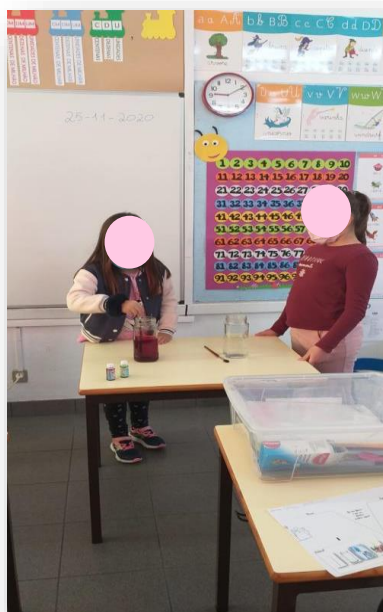
Conhecidos os materiais necessários e todos os procedimentos a seguir, passou-se, então, à realização da AP. É de referir que, neste momento, enquanto cada aluno, de cada grupo, se dirigia à frente da sala, os restantes colegas ficavam encarregues de referir qual o material necessário em cada momento e o respetivo procedimento a realizar, orientando-o. Desta forma, todos os alunos assumiram um papel ativo no decorrer desta atividade.



**Figura 43:** Preenchimento de um recipiente com água



**Figura 44:** Junção do corante à água



**Figura 47:** Mistura da água com o corante



**Figura 48:** Colocação da flor na água com corante

Após a realização da AP, colocou-se os recipientes, com as flores, numa área resguardada da sala de aula, a fim de aguardar pelo resultado final. Neste momento, em específico, procurou-se incentivar a turma a prever o que iria acontecer às flores. Com isto, a grande maioria dos alunos demonstrou compreender que, efetivamente, as flores iriam mudar de cor.

Já no final da aula, observou-se e analisou-se as flores, verificando, em grande grupo, que uma delas já havia começado a ganhar a cor vermelha. Como tal, optou-se por dar continuidade à atividade, embora, normalmente, esta AP dure alguns dias.



**Figura 45:** Observação e análise das flores no final da aula

Analisado, então, o resultado final, solicitou-se aos alunos que o registasse por escrito, ou através de um desenho, na parte referente ao “Fazer”, no Diagrama de Gowin. Deste modo, constatou-se os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo desta AP, comparando-o com a resposta apresentada anteriormente, relativa aos seus conhecimentos prévios.

Numa fase final desta atividade, desenvolveu-se uma reflexão, em grande grupo, acerca do resultado observado, a fim de dar resposta à questão apresentada, inicialmente. Neste momento, em específico, a maioria dos alunos revelou ser capaz de identificar o fenómeno ocorrido na planta, indicando a razão pela qual a flor adquiriu a cor vermelha. Nesta perspetiva, e para consolidar esta aprendizagem, explicitarei, de uma forma mais simples, que o facto de a flor ter adquirido uma nova cor, demonstra que o seu caule absorveu a água presente no recipiente. Como a água possuía um pigmento colorido, esse migrou com a água até ficar depositado nas pétalas, deixando-as coloridas. Deste modo, os alunos ficaram mais esclarecidos. Note-se que esta atividade foi, sem dúvida alguma,

das que mais estimulou os alunos do 2.ºC em toda a minha prática pedagógica, os quais se revelaram muito empenhados, interessados e participativos.

### 6.2.3. | O Bingo da Matemática

A atividade que se passará a apresentar, de seguida, teve como principal foco a área da Matemática e decorreu na minha terceira semana de prática pedagógica, em específico, no dia nove de novembro de 2020. À semelhança das atividades mencionadas anteriormente, esta surgiu no âmbito das orientações fornecidas pela professora cooperante, a qual me destinou lecionar o conteúdo matemático relativo às estratégias de cálculo por decomposição.

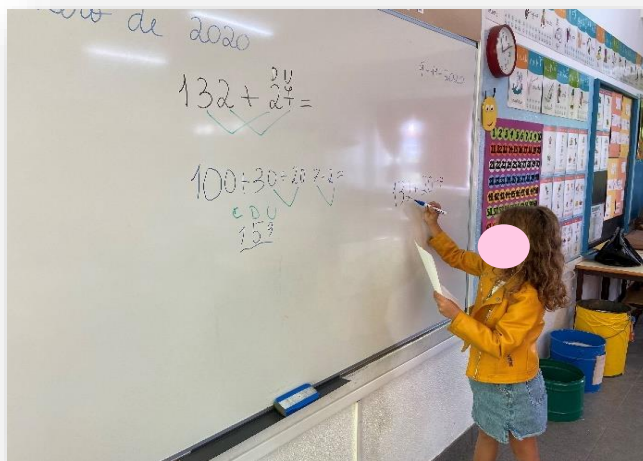
No sentido de introduzir a abordagem a este conteúdo matemático, e uma vez que a turma já havia demonstrado um enorme gosto pela realização de jogos, optou-se por desenvolver “O Bingo da Matemática”, o qual foi realizado a pares, reunindo alunos com mais facilidades, com outros que apresentassem menos facilidades na área da Matemática. Em contexto de 1.ºCEB, uma das atividades mais significativas a que podemos recorrer para abordar conteúdos matemáticos passa pela realização de jogos. Desta forma, os alunos têm a oportunidade de participar ativamente no seu processo de aprendizagem, promovendo o seu interesse, motivação e curiosidade pela área da Matemática (Lopes, 2017).

Para que se tornasse possível dar início a esta atividade, e uma vez definidos os pares de trabalho, passou-se por apresentar as regras necessárias para a sua realização. Nesta perspetiva, indicou-se que seriam apresentados, à vez, diversos cálculos, os quais deveriam ser realizados por cada par, a fim de verificar se o resultado obtido se encontrava presente no seu cartão do bingo. Ganhava, assim, o primeiro par a completar o seu cartão. Nesta mesma linha de pensamento, aludiu-se, ainda, aos materiais necessários, os quais passavam por uma folha branca, um lápis de carvão, uma borracha e um cartão do bingo que se distribuiu por cada grupo.

Posteriormente a esta explicação inicial, deu-se, então, início ao jogo, orientando os alunos no decorrer do mesmo, com o intento de verificar o seu raciocínio e de esclarecer possíveis dúvidas que surgissem. Saliente-se que, ao longo do mesmo, sugeriu-se a vários alunos que se dirigissem ao quadro, no sentido de apresentar os seus cálculos aos colegas e justificar como obtiveram o resultado final. Nestes momentos, em concreto,

desenvolveram-se diversos debates, promovendo uma troca de ideias entre os alunos. Desta forma, verificou-se que existem diferentes formas de resolução dos cálculos, o que se revelou muito significativo para os alunos.

No seguimento da apresentação dos cálculos, e uma vez que nenhum aluno apresentou a estratégia de cálculo por decomposição, apresentou-se à turma uma outra opção de resolução a partir da mesma. Neste momento, a turma revelou-se um pouco reticente, por nunca ter contactado com esta estratégia de cálculo. Como tal, indicou-se que esta pode também ser utilizada na resolução de cálculos e explicitou-se os diferentes procedimentos a seguir para realizá-la. Posto isto, apresentou-se um novo cálculo e sugeriu-se que tentassem efetuá-lo, recorrendo a esta estratégia. Assim sendo, sugeriu-se a uma aluna que se dirigisse até ao quadro, com o intento de apresentar o seu cálculo aos colegas, explicando por palavras suas como o realizou.



**Figura 46:** Resolução do cálculo proposto através da estratégia de cálculo por decomposição

Em seguida, resolveu-se outros cálculos, por meio do jogo, com o intuito de que os alunos se familiarizassem com esta estratégia de cálculo, praticando. Passado algum tempo, deu-se por terminado o jogo, identificando-se o par vencedor. Após terminar o jogo, procedeu-se à realização da TAF relativa ao jogo do polegar para cima – para o lado – para baixo, com o intuito de que os alunos autoavaliassem o seu desempenho aquando da concretização do jogo. Os alunos do 2.ºC terminaram esta atividade muito satisfeitos e entusiasmados, dado o cariz lúdico que apresentou. Desta forma, é possível afirmar que a realização deste jogo contribuiu, positivamente, para a aquisição de novos conhecimentos de uma forma muito mais significativa.

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

A PP III, igualmente realizada no 1.ºCEB, concretizou-se sempre, tendo como base fundamental uma atitude reflexiva, essencial à sua realização. Este processo de reflexão, efetuado pelo docente, em concreto, vem revelar-se muito benéfico, na medida em que lhe permite flexibilizar as suas práticas e agir de forma inteligente nas diversas situações a que poderá estar sujeito (Alarcão, 2010). Além do mais, permite-lhe, ainda, refletir sobre as estratégias utilizadas, em contexto educativo, e adequá-las ao grupo de alunos com quem trabalha.

Considerando a relevância de todo este processo reflexivo, inerente às PP, passarei, então, por refletir sobre a minha ação pedagógica no contexto da PP III, nomeadamente, a nível dos aspetos positivos, das principais dificuldades sentidas e dos aspetos que, pessoalmente, acredito puderem ser melhorados num futuro próximo.

No desenrolar da PP III, e no sentido de lecionar os conteúdos didáticos sugeridos pela professora cooperante, procurei sempre implementar atividades diversificadas e dinâmicas, que se destacassem por apresentar uma vertente mais prática e/ou lúdica, com o intento de motivar os alunos para a aprendizagem e, conseqüentemente, tornar todo o processo de ensino-aprendizagem muito mais enriquecedor para os mesmos. Neste sentido, é possível aferir que o jogo, enquanto recurso pedagógico, foi uma das estratégias mais utilizadas aquando desta experiência, na medida em que constitui um fator de motivação e felicidade, por parte de alunos e docentes, o qual favorece a aquisição de todo o tipo de aprendizagens. Desta forma, esta experiência lúdica resulta na aquisição de novas aprendizagens de uma forma mais eficaz e significativa para todos os alunos (Aranha, 2004; Roloff, s.d.).

O Ensino Experimental (EE), assente numa vertente mais prática, constituiu uma das estratégias a que recorri ao longo da minha PP e suscitou, igualmente, uma enorme curiosidade e motivação, por parte dos alunos, em adquirir novos conhecimentos relativos à área da ciência. Esta abordagem de ensino-aprendizagem, em particular, permite ao aluno desenvolver capacidades manipulativas e de raciocínio, conhecer melhor o seu meio envolvente e, ainda, desenvolver competências associadas a outras áreas curriculares, favorecendo o trabalho interdisciplinar (Mata, Bettencourt, Lino & Paiva, 2004). Adicionalmente, permite ao docente fomentar valores de cidadania, como respeitar

a sua vez de participar, respeitar a opinião dos outros e cooperar com o restante grupo (Sousa, 2012). Nesta ordem de ideias, e considerando as vantagens associadas ao EE, posso afirmar que esta foi uma das estratégias que mais surtiu efeitos positivos na aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito aos materiais, é possível afirmar que estes, sendo utilizados pelo docente, se afiguram como um suporte ao processo de aprendizagem (Morgado, 2004). Por esta razão, importa que se conceda, aos alunos, a oportunidade de explorar e manusear materiais didáticos diversificados e estimulantes, no sentido de poderem construir a sua aprendizagem de uma forma mais ativa e significativa. Nesta ordem de ideias, é possível afirmar que se recorreu à utilização de diferentes materiais, como o MAB, os Blocos Lógicos e o Cuisenaire, com o intento de consolidar noções matemáticas. Para além disso, utilizou-se, ainda, material em formato digital e, ainda, cartolinas, colas, cores, papéis coloridos, entre outros. Note-se que, neste último caso, os alunos tiveram a oportunidade de construir os seus próprios materiais, manipulando-os de acordo com os seus interesses, o que se veio a revelar muito benéfico para os mesmos.

Quanto à gestão do tempo, em concreto, posso confessar que esta representou uma das minhas maiores dificuldades ao longo das minhas PP. A organização e gestão do tempo, em contexto de sala de aula, constitui um aspeto fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento da prática educativa, na medida em que assume um papel fundamental para a qualidade de todo o processo de ensino-aprendizagem (Morgado, 2003). Como tal, e uma vez que a turma do 2.ºC era muito heterogénea, senti dificuldade em gerir o tempo da melhor forma, tendo em conta que os alunos apresentavam diferentes ritmos de trabalho. Nesta linha de pensamento, e no sentido de evitar que alguns alunos pudessem ficar com tempos mortos de trabalho, optou-se por destinar a realização de tarefas complementares e, ainda, por incentivá-los a dar apoio a colegas que apresentassem maior dificuldade. Desta forma, desenvolviam valores de cooperação, indo, assim, ao encontro dos objetivos definidos no projeto de I-A implementado.

Relativamente aos aspetos a melhorar, considero que aqueles em que deveria dedicar maior atenção passariam, efetivamente, pela gestão e organização do tempo, dada a condição referida anteriormente e, ainda, pela segurança em gerir o grupo, em momentos de maior agitação.

Considerando o projeto de I-A desenvolvido com a turma do 2.ºC, o qual teve por base a metodologia referente à Aprendizagem Cooperativa (APC), é possível afirmar que,

realmente, este resultou muito bem, levando os alunos a atingir os objetivos definidos inicialmente, os quais passavam por adquirir valores, como a compreensão, a tolerância, o respeito pelo outro, a cooperação, entre outros. Embora esta abordagem represente, igualmente, um processo contínuo, considero que as estratégias utilizadas aquando deste projeto se adequaram à resolução da questão-problema definida e surtiram efeitos muito positivos para a formação do grupo, contribuindo para a sua evolução enquanto futuros cidadãos.

Em modo de conclusão, posso afirmar que toda esta experiência em contexto de 1.ºCEB foi muito enriquecedora para mim e superou todas as expectativas que tinha numa fase inicial. Embora sempre tivesse uma maior preferência pela valência de EPE, esta PP veio a revelar-se uma grande surpresa, pois levou-me a conhecer melhor esta vertente de ensino e, conseqüentemente, a gostar muito de tudo aquilo que vivenciei. No entanto, tal não seria possível sem o contributo da professora Cristina Silva, que sempre se disponibilizou em apoiar-me e esclarecer qualquer dúvida que pudesse surgir. Além do mais, não posso desconsiderar o papel dos alunos do 2.ºC que, direta ou indiretamente, me ensinaram muito e contribuíram para a minha formação. Foram muitas as memórias criadas com este grupo, dadas as condições em que se desenvolveram as PP II e III, e guardá-las-ei para sempre no coração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminar esta etapa, relativa ao fim do meu percurso acadêmico e à elaboração do presente relatório, significa, para mim, a realização de um sonho que me acompanha desde sempre e o início de um novo capítulo da minha vida que espero ser repleto de novas oportunidades, novas aprendizagens e muito sucesso. Ao longo da minha formação, enquanto futura profissional de educação, tive a oportunidade de adquirir um vasto leque de conhecimentos e de, efetivamente, colocá-los em prática, aquando das minhas PP, o que se veio a revelar muito positivo, pois permitiu-me evoluir e progredir nos mais variados aspetos referentes à arte de educar.

O processo de reflexão afigura-se como um elemento fundamental que se encontra diretamente associado à prática docente e constitui um instrumento de trabalho inerente aos contextos educativos. Como tal, e no sentido de enfrentar os desafios associados à área da Educação, as minhas PP foram realizadas, tendo sempre por base uma atitude reflexiva, a qual me deu a oportunidade de realizar um paralelo entre as bases teóricas e metodológicas e as PP, aplicando, em contexto real, tudo o que nos foi transmitido nas diferentes Unidades Curriculares, frequentadas tanto na Licenciatura, como no Mestrado. Nesta linha de pensamento, posso afirmar que todo este processo reflexivo me permitiu adotar uma posição mais positiva face às experiências vivenciadas em contexto educativo e, na sequência disso, desenvolvê-las de uma forma mais motivada e empenhada, ambicionando sempre dar o meu melhor.

Associada a esta prática reflexiva, surgiu a metodologia de I-A, a partir da qual se procurou colmatar problemas verificados em cada um dos grupos, através da definição de estratégias específicas, do planeamento e concretização de atividades desenvolvidas neste âmbito e da análise de todo o processo evolutivo das/os crianças/alunos no decorrer das mesmas. Nesta perspetiva, e considerando as suas necessidades e interesses, formulou-se questões-problemas relativas a esses mesmos problemas, objetivando-se a aquisição de novas competências e aprendizagens de uma forma eficaz, autêntica e significativa.

Relativamente às PP desenvolvidas, é possível afirmar que estas representaram o meu maior desafio e assentaram num cenário educativo único, o qual teve por base o contexto em que se inseriam e, ainda, os elementos característicos de cada grupo/turma e de cada criança/aluno, na sua individualidade. No decorrer das mesmas, e aquando dos momentos de planeamento da ação, procurou-se sempre ter por base um trabalho marcado

pela articulação de diferentes áreas do saber, pela flexibilidade, pela inovação e, sobretudo, pelos interesses e necessidades das/os crianças/alunos. Nesta ótica, no contexto da EPE desenvolveu-se diversas atividades nas quais o grupo teve a oportunidade de adquirir novas aprendizagens por meio de um trabalho mais prático e diversificado e, ainda, através do brincar. No 1.º CEB, por sua vez, desenvolveu-se diversos momentos de trabalho e situações de aprendizagem diversificadas, nos quais os alunos assumiram um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, através de um trabalho interdisciplinar, contribuindo para o seu desenvolvimento integral. Deste modo, procurou-se desenvolver uma educação de qualidade, para todos, rompendo com os métodos de ensino tradicionais.

Antes de dar por concluída a exposição das minhas considerações finais, não posso deixar de referir o facto de toda a atual situação pandémica de COVID-19, que está a assolar o mundo, nos ter exigido uma forte adaptação, na medida em que nos impediu de desenvolver as nossas aulas presenciais e, conseqüentemente, nos levou a frequentar um regime de E@D. Ademais, é ainda de salientar que esta problemática veio, igualmente, afetar o habitual desenvolvimento da PP II, pois, como em março de 2020 todas as instituições educativas tiveram de encerrar, no sentido de evitar a propagação do vírus, surgiu a necessidade de adaptá-la, concretizando-a em regime de E@D. Esta nova realidade veio, assim, revelar-se um grande desafio, uma vez que nos levou a enfrentar o desconhecido, realizando a PP de uma forma completamente distinta daquela para que nos prepararam ao longo da nossa formação. Contudo, considero que foi uma experiência muito enriquecedora, na medida em que me permitiu adquirir novas competências e superar-me a mim mesma a vários níveis, o que me será muito útil, futuramente, não só enquanto docente, como também enquanto pessoa.

Em modo de conclusão, posso afirmar que estes cinco anos de formação constituíram um processo de aprendizagem e de crescimento muito enriquecedor para mim, representando uma parte essencial deste meu percurso na área da Educação, o qual foi marcado não só por muitos desafios, como também por muitas conquistas que me permitiram superar-me a mim mesma. Esta foi uma etapa que me permitiu adquirir diversas competências, conhecimentos, experiências e valores essenciais à prática docente e, ainda, vivenciar experiências únicas, contactar com diversas realidades educativas e, ainda, conhecer pessoas muito especiais que guardarei para sempre na minha memória. Consciente de que este é ainda o primeiro passo na minha vida

profissional, acredito que a minha formação docente será contínua e, eventualmente, atualizada, ambicionando sempre a promoção de uma educação dotada de qualidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Editora Cortez.
- Albino, J., Silva, M., & Silva, A. (2011). *Ensino Experimental das Ciências e Educação em Ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e no Pré-Escolar: Um projeto de supervisão pedagógica de atividades laboratoriais e da utilização de Quadros Interativos e Moodle*. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, 2011, 5, 13-53.
- Andrea, I. (2005). *Pedagogia das Expressões Artísticas*. Lisboa: ISPA edições.
- Aranha, A. (2004). *Expressão Motora. Comunicação e linguagem corporal. Desenvolvimento da motricidade através do jogo*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Nova Iorque: Editora McGraw Hill.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beluce, A., & Oliveira, K. (2012). *As estratégias de ensino e de aprendizagem em condições de ensino online*. Hipertextus – Revista Digital.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares ensino básico - matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, A. P. (2012). *As fábulas e os valores sociais em contexto pré-escolar*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Brazão, P. (2007). *O diário do diário etnográfico electrónico*. In J. Sousa, & Fino, C. (orgs). *A escola sob suspeita* pp. 289-307. Porto: Asa Editores.
- Brusius, A. (2011). *Os cinco sentidos humanos e a conscientização ambiental em uma escola de educação infantil de Santa Maria – RS*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria.

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carreira, S. (2014). *Literacia Científica e Trabalho Prático. Um estudo para a inovação pedagógica em contexto escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Castro, C. (s.d.). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Consultado em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Acedido a 4 de novembro de 2019.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura: Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho.
- Cunha, I. (2015). *Educação Financeira no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Santa Maria.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação. O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A., & Ferreira, J. (1997). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS. Educação para a Sexualidade Online*. Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, M. (2016). *A promoção da aprendizagem ativa suportada por um ambiente que promove o envolvimento parental*. In, Sarmiento, T. (Coord.). *Juntos...pela criança na creche!*. Braga: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspetivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

- Fino, C. (s.d.). *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (volume 8 de Janeiro/Junho de 2008). *Currículo sem Fronteiras. Currículo e Organização - As equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, pp. pp. 5 - 16.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graue, M. E., & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jares, X. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todas as Idades*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, J. (2012). *Expressão Físico Motora*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomba, R. (2019). *Brincar com os cinco sentidos: uma exploração sensorial no Pré-Escolar*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Lopes, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula. Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, S. (2017). *A Matemática e a atividade lúdica: potencialidades e constrangimentos em contexto Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- 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. (2011). *Adequação de estratégias de ensino-aprendizagem numa turma reduzida: estudo de caso*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, J., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Mata, P., Bettencourt, C. Lino, M., & Paiva, M. (2004). Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria. In *Análise Psicológica*, 2004, 1 (XXII): 169-174.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Medeiros, S. (2017). *Expressões Artísticas e Educação para Valores em diálogo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

- Mendes, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual. Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Miguel, C. (2018). *Aprender com as Expressões- Dissertação de Mestrado em Educação Pré - Escolar e 1º Ciclo de Ensino Básico*. Coimbra: Departamento de Educação da Escola Superior de Educação.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º. Ciclo (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Montessori, M. (1992). *A Criança*. São Paulo: Círculo do Livro.
- Moreira, I. (2000). *Ensino Superior à distância em Portugal. Uma aproximação sociográfica*. Lisboa: Celta Editora.
- Moreira, J., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. In *Dialogia*, São Paulo, n.º34, pp.351-364, jan./abr. 2020.
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Morgado, J. (1997). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2005). *Comunicação e Cooperação entre Meio Familiar e Meio Escolar*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica Editorial.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008) *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., & Estrela, M. T. (2018). *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., Alves, M., Flores, M., Paraskeva, J., Morgado, J., Silva, A., & Viana, I. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, M.J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Pereira, A. (2013). *A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo “Aprender com Valores” – EB1/PE Caniço (2020-2024).
- Projeto Educativo “Aqui Sou Feliz” - EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (2017-2021).
- Projeto Educativo “Crescer em Valores” – EB1/PE Caniço (2016-2020).
- Reis, C. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto TumTum*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rios, S., Costa, J., & Mendes, V. (2016). *A fotografia como técnica e objeto de estudo na pesquisa qualitativa*. Consultado em <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/22542/pdf>. Acedido a 7 de novembro de 2019.
- Rocha, M. (2014). *As Expressões Artísticas no Currículo do 1.º Ciclo: Relevância no Desenvolvimento Integral do Aluno*. Lisboa: Universidade aberta.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Roloff, E. (s.d.). *A Importância do Lúdico em Sala de Aula*. Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rurato, P., & Gouveia, L. (s.d.). *Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Rurato, P., Gouveia, L., & Gouveia, J. (s.d.). *Características Essenciais do Ensino a Distância*. Consultado em <http://homepage.ufp.pt/lmbg/com/eLes04%20paulorurato.pdf>. Acedido a 17 de agosto de 2021.
- Sarmiento, T. Ferreira, F., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2015). *O Meio Envolvente como um Contributo para a Ação Pedagógica*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Volume Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M.G. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Leya Educação.

- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Revista Proformar: Edição 13.
- Vasconcelos, T., d'Orey, I., Homem, L., & Cabral, M. (2003). *Educação de Infância em Portugal. Situações e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Equidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, R.M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. São Paulo: Porto Alegre.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. [Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. [Aprova a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar]

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I. Ministério da Educação e Ciência. [Estabelece os 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 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. [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. Diário da República n.º 178/1997, Série II. Ministério da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Ministério da Educação. [Aprova a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos ensinos básico e secundário, em regime de experiência pedagógica, no ano escolar de 2017-2018]

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, Série II. Ministério da Educação. [Homologa o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória]

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II. Ministério da Educação. [Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico]

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. Diário da República n.º 137/2016, Série II. Ministério da Educação. [Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar]

Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Diário da República n.º 139/2016, Série II. Ministério da Educação. [Aprova a criação de um grupo de trabalho para definir o

perfil de saída dos jovens de 18 anos de idade, no final de 12 anos de escolaridade obrigatória]

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. Diário da República n.º 111/2019, Série I. Ministério da Educação. [Define os termos e as condições em que as escolas podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular]