

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Márcia Carolina Rodrigues de Sousa**  
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 | 2022



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO  
DE MESTRADO**

**Márcia Carolina Rodrigues de Sousa**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Ana Isabel de Gouveia





Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo: 2022/2023

**Márcia Carolina Rodrigues de Sousa**

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

**Orientadora: Professora Doutora Ana Isabel de Gouveia**

Funchal e Uma, setembro de 2022



*Educar é ser um artesão da personalidade,  
um poeta da inteligência,  
um semeador de ideias.*

**(Cury, 2004, p.58)**



## Agradecimentos

Observo para trás e relembro as conquistas, lutas e obstáculos que foram surgindo ao longo desta caminhada. A conclusão deste percurso é o culminar de uma etapa muito significativa na minha vida, pautada por altos e baixos, onde a resiliência e persistência se destacaram. No decorrer da formação sonhava com este momento. Hoje, sinto-me orgulhosa e realizada, pois cresci muito enquanto pessoa e futura profissional.

Sou muito grata por todas as oportunidades e vivências que ocorreram. Deste modo, não poderia deixar de mencionar e agradecer às pessoas que me acompanharam.

À minha mãe, Maria Isabel, força da natureza, meu porto de abrigo, meu pilar, pelo amor incondicional, preocupação e carinho. Muito obrigada por me ajudar, incentivar e amparar tanto e tanto. É por mim, por si, por nós duas, pelo sonho, pelo futuro. Serei eternamente grata por ter dado tanto de si para que não faltasse nada, mesmo com tão pouco. Agora é o meu anjo protetor no céu.

À tia Salomé, minha eterna estrelinha no céu, obrigada por tudo. Dedico-lhe esta conquista por sempre ter acreditado em mim. Agradeço todos os momentos em que me escutou, aconselhou e motivou.

À Lígia, irmã do coração que a vida me deu. Muito obrigada por olhares por mim, pela preocupação, ajuda e pelo incentivo diário. Contigo ao meu lado tornou-se possível. Serás sempre uma das minhas inspirações!

À Irene que viveu comigo o momento mais difícil da minha vida. Obrigada por me segurar, confortar e apoiar quando o meu mundo desabou por completo. À Raquel por me compreender, fazer sorrir e me ter levantado. À família que ganhei quando eu menos esperava. Obrigada, de coração, por tanto!

Ao amor da minha vida. Estiveste sempre ao meu lado nos momentos felizes e nos mais difíceis, suportando os meus receios. Obrigada por acreditares em mim e me respeitares. As tuas palavras foram o meu conforto, ajudando-me a não desistir e a ter força para ultrapassar os obstáculos que surgiram. Agradeço todo o amor, carinho e ajuda.

À minha companheira de luta, Marina Silva. Graças ao Mestrado ganhei a tua amizade. Obrigada por me teres motivado, fazendo-me acreditar que “Eu consigo”. Agradeço a tua amizade verdadeira. Seguraste-me, sempre, quando mais precisei e

aconselhaste nos momentos de insegurança. Seguimos juntas no caminho da vida e profissionalmente, amiga!

À minha querida Orientadora Científica deste Relatório de Mestrado, Professora Doutora Ana Isabel de Gouveia. Muito obrigada pela flexibilidade, apoio, disponibilidade, partilha de conhecimentos e por ter mantido a exigência ao longo da redação do presente relatório. Que bom foi conhecê-la e tê-la como minha Orientadora! Agradeço o voto de confiança.

Às Orientadoras Científicas, Professora Doutora Maria José Camacho por todo o apoio e transmissão de conhecimentos e à Mestre Adérta Fernandes por ter acreditado em mim, pelo apoio, compreensão, exigência, pelos conselhos e críticas ao longo das Práticas Pedagógicas.

À Educadora Cooperante Patrícia Carvalho, por ter aberto a porta da sua sala e por toda a orientação. À Professora Cooperante Jacinta Jardim, muito obrigada pela flexibilidade, suporte, exigência e pelas críticas construtivas. Um agradecimento muito especial à Professora Cooperante Susana Bettencourt que se tornou uma das minhas inspirações. Deu-me força, confiou em mim, acreditando nas minhas capacidades e percecionando, sempre, que conseguia mais e melhor. Obrigada por todas as partilhas, pelo auxílio e pelos momentos de aprendizagem.

Aos meninos/as da sala das *Joaninhas* e aos alunos/as do 1.º A e 4.º C, que guardarei sempre no meu coração, por todos os momentos genuínos de afeto, sorrisos e aprendizagens. Tornaram-me, sem dúvida, num melhor ser humano e ajudaram-me a crescer profissionalmente.

À comunidade educativa do Semi-Internato de Santa Clara, da Escola Cruz de Carvalho e da Escola da Achada por ter-me acolhido tão bem.

À Universidade da Madeira que foi a minha segunda casa no decurso deste longo percurso e a todos os docentes que contribuíram para a minha formação. Muito obrigada pelos ensinamentos e aprendizagens.

A todos aqueles que contribuíram, igualmente, de alguma forma nesta minha caminhada de aprendizagem.

## Resumo

Encare-se o presente Relatório de Estágio como um espelho das experiências práticas concretizadas durante o percurso de formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, visando a obtenção do grau de Mestre. Neste documento pretende-se proceder à partilha e reflexão numa perspetiva crítica sobre os momentos vivenciados no decorrer das três Práticas Pedagógicas (PP) que se desenrolaram nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB).

Segmentado em três partes fundamentais, o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a Intervenção Pedagógica, o respetivo documento pretende fundamentar as três Práticas Pedagógicas tendo por base os pressupostos teóricos e metodológicos inerentes às mesmas.

Com o propósito de transparecer um posicionamento crítico e reflexivo, em cada Prática Pedagógica desenvolveu-se um Projeto de Investigação-Ação (IA) sustentado na problemática evidenciada em cada grupo ou turma. De forma a colmatá-las, delineou-se um conjunto de estratégias que permitissem responder à questão orientadora de cada Projeto. Assim sendo, na Prática Pedagógica desencadeada na valência de Educação Pré-Escolar procurou-se dar resposta à seguinte questão: *Como desenvolver competências associadas à Educação para a Cidadania e Convivência no grupo da Sala das Joanelhas?* Por sua vez, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico desenrolaram-se duas Práticas Pedagógicas, sendo que na do 1.º ano de escolaridade definiu-se a seguinte questão: *Como podem as atividades experimentais promover uma aprendizagem ativa na turma do 1.º A?* e na do 4.º de escolaridade surgiu a questão: *De que forma é que os alunos do 4.º C podem aperfeiçoar a resolução de problemas matemáticos?*

De realçar que todo o conteúdo exposto ao longo deste Relatório de Estágio engloba um compêndio de conhecimentos, competências e experiências que se considera como relevantes no meu percurso de formação e na minha futura prática profissional educativa.

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



## Abstract

Facing this present internship report as a mirror of the practiced experiences materialized during the training path on Pre-School Education and 1.º Cicle of Basic Education, aiming the attainment of Masters Degree. On this document it is intended proceed to sharing and reflection in a review perspective about the experienced moments during the three Pedagogical Practices (PP) that unfolded in the contexts of Pre-School Education (EPE) and 1.º Cicle of Basic Education (1.ºCEB).

Divided into three fundamental parts, the Theoretical Framework, the Methodological Framework and the Pedagogical Intervention, this respective document aims to substantiate the three Pedagogical Practices based on the theoretical and methodological assumptions inherent to them.

To showing a critical and reflective stance, in every Pedagogical Practices at Action-Research (IA) project was developed sustaining in the problematic evidenced in each group or class. To address them, a set of strategies was outlined that allowed answering the guiding question of each guiding question of each project. Therefore, in the Pedagogical Practice triggered in the valence of Pre-school Education, we tried to answer the following question: “How to develop skills associated with education for citizenship and coexistence in the “Sala das *Joaninhas*”?” In turn, in each context of the 1.º cycle of Basic Education, two Pedagogical Practices took place, and in the 1.º year of schooling, the following question was defined: “How can experimental activities promote active learning in the 1.º A class?” and in the 4.º year of schooling, the question: “How can 4.ºC improve math problem solving?”

It should be noted that all the content exposed throughout this internship report encompasses a compendium of knowledge, skills and experiences that are considered relevant to my training path and my future educational professional practice.

**Key words:** Education; Pedagogical Intervention; Action-Investigation; Learning; Reflection



## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract .....	IX
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Esquemas .....	XVIII
Lista de Siglas .....	XX
Índice de Apêndices .....	XXII
Introdução .....	1
<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 – Educar para os desafios do século XXI .....</b>	<b>6</b>
1.1 - Por uma Educação de Qualidade: Que caminhos? .....	6
1.2 - Do rompimento do nevoeiro à instituição de outra luz: a mudança paradigmática .....	9
1.3 - Escola Inclusiva: Uma Escola para todos .....	11
<b>Capítulo 2 – O Currículo e a Profissionalidade docente na metamorfose da Escola .....</b>	<b>15</b>
2.1 - Organização e Gestão Curricular no Sistema Educativo Português .....	15
2.1.1 - Na Educação Pré-Escolar .....	16
2.1.2 - No 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	19
2.2 - Profissão docente .....	23
2.2.1 - Competências necessárias ao desempenho docente .....	23
2.2.2 - Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	25
<b>Capítulo 3 – Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica .....</b>	<b>28</b>
3.1 - Planificar: para quê? .....	28
3.2 - Educar para a Cidadania e Convivência .....	30
3.3 - O contributo do Ensino Experimental das Ciências no processo ensino-aprendizagem .....	32
3.4 - O jogo como potencializador de aprendizagens .....	34
3.5 - A Avaliação Formativa .....	35
<b>ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo 4 – A Investigação-Ação na Educação .....</b>	<b>42</b>
4.1 - Investigação-Ação .....	42
4.2 - Investigação Qualitativa .....	44
4.3 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	45
4.3.1 - Observação Participante .....	45
4.3.2 - Notas de Campo .....	46

4.3.3 - Diários de Bordo .....	46
4.3.4 - Registos Fotográficos .....	47
4.4 - Método de Análise de Dados .....	48
<b>INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo 5 - Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>51</b>
5.1 - Organização do Ambiente Educativo.....	51
5.1.1 - Caracterização do Meio Envolverte.....	52
5.1.2 - Caracterização da Instituição .....	53
5.1.3 - Caracterização da Sala das <i>Joaninhas</i> .....	54
5.1.4 - Rotina Diária .....	57
5.1.5 - Caracterização do Grupo .....	58
5.2 - Projeto de Investigação-Ação.....	59
5.2.1 - Enquadramento do Problema.....	59
5.2.2 - Questão de Investigação-Ação .....	60
5.2.3 - Estratégias de Intervenção .....	60
5.2.3.1 - <i>Partilha e Degustação dos frutos da época do Outono</i> .....	61
5.2.3.2 - <i>A árvore dos afetos</i> .....	62
5.2.3.3 - <i>Confeção e partilha de broas de manteiga</i> .....	63
5.2.3.4 - <i>Uma visita ao centro do Funchal</i> .....	66
5.3 - Momentos de Aprendizagem .....	68
5.3.1 - <i>A Alimentação</i> .....	68
5.3.2 - <i>S. Martinho e a elaboração de cartuchos</i> .....	71
5.3.3 - <i>Postal de Natal</i> .....	74
5.4 - Projeto com a Comunidade Educativa.....	76
5.5 - Relações com a Comunidade.....	77
5.6 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Sala das <i>Joaninhas</i> .....	78
<b>Capítulo 6 - Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>81</b>
6.1 - Caracterização do Meio Envolverte.....	81
6.2 - Caracterização da Instituição .....	82
6.3 - Caracterização da Sala .....	84
6.4 - Horário Semanal .....	85
6.5 - Caracterização da Turma: 1.ºA .....	86
6.6 - Projeto de Investigação-Ação.....	87
6.6.1 - Enquadramento do Problema.....	87
6.6.2 - Questão de Investigação-Ação .....	88
6.6.3 - Estratégias de Intervenção .....	88

6.6.3.1 - Atividade Experimental: A germinação da semente .....	88
6.6.3.2 - Atividade Experimental: Plantar, Regar e Cuidar .....	91
6.6.3.3 - Atividade Experimental: Será que todos os materiais se dissolvem em água? ..	93
6.6.3.4 - Atividade Experimental: Ver, cheirar, provar! .....	96
6.6.3.5 - Atividade Experimental: Adivinha o que estás a tocar! .....	97
6.7 - Momentos de aprendizagem .....	100
6.7.1 - Chove chuva .....	100
6.7.2 - Educação Literária: A ovelhinha preta .....	106
6.7.3 - Medindo diferentes espaços e objetos .....	111
6.7.4 - O Tangram .....	115
6.8 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1.ºA .....	118
Capítulo 7 - Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	121
7.1 - Caracterização do Meio Envolvente .....	121
7.2 - Caracterização da Instituição .....	122
7.3 - Caracterização da Sala .....	124
7.4 - Horário Semanal .....	125
7.5 - Caracterização da Turma: 4.ºC .....	126
7.6 - Projeto de Investigação-Ação .....	127
7.6.1 - Enquadramento do Problema .....	127
7.6.2 - Questão de Investigação-Ação .....	128
7.6.3 - Estratégias de Intervenção .....	128
7.6.3.1 - A caixa dos problemas .....	128
7.6.3.2 - Problemas da Semana .....	131
7.6.3.3 - Desafios Matemáticos .....	132
7.7 - Momentos de Aprendizagem .....	133
7.7.1 - Educação Literária: Versos de Cacaracá .....	133
7.7.2 - Os ângulos .....	137
7.7.3 - A festividade do Natal .....	143
7.7.4 - Educação para a Cidadania: Bullying e Cyberbullying .....	148
7.7.5 - Educação para a Saúde: Apelar a uma Alimentação Saudável .....	152
7.7.6 - Alguns jogos desenvolvidos .....	156
7.7 - Colaboração nas atividades da Instituição Educativa .....	160
7.8 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 4.ºC .....	163
Considerações Finais .....	168
Referências Bibliográficas .....	171
Referências Normativas .....	183



## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Princípios inerentes à equidade e inclusão .....	12
<b>Figura 2</b> - Organização das OCEPE (2016) .....	18
<b>Figura 3</b> - Esquema conceitual de competências.....	19
<b>Figura 4</b> - Esquema conceitual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	20
<b>Figura 5</b> - Matriz curricular-base para o 1.º CEB.....	22
<b>Figura 6</b> - Relações entre sistemas .....	51
<b>Figura 7</b> - Localização do Semi-Internato de Santa Clara.....	52
<b>Figura 8</b> - Semi-Internato de Santa Clara.....	53
<b>Figura 9</b> - Área do acolhimento .....	55
<b>Figura 10</b> - Área da biblioteca.....	55
<b>Figura 11</b> - Área dos jogos .....	55
<b>Figura 12</b> - Área da Pintura.....	55
<b>Figura 13</b> - Área da realização das atividades.....	56
<b>Figura 14</b> - Área da casinha .....	56
<b>Figura 15</b> - Rotina da Sala das Joanelhas.....	57
<b>Figura 16</b> - Avental contador da história "A festa do Outono" .....	61
<b>Figura 17</b> - Árvore dos Afetos construída pelo grupo.....	63
<b>Figura 18</b> - Confeção das broas de manteiga .....	64
<b>Figura 19</b> - Confeção das broas de manteiga .....	65
<b>Figura 20</b> - Crianças alegres no momento da confeção das broas de manteiga .....	66
<b>Figura 21</b> - Visita ao centro do Funchal.....	67
<b>Figura 22</b> - Crianças a cantar a canção "As cores de Natal" .....	67
<b>Figura 23</b> - Crianças a brincar livremente.....	68
<b>Figura 24</b> - Capa da obra "A lagartinha muito comilona" .....	69
<b>Figura 25</b> - Lagartinha utilizada para o conto da história .....	69
<b>Figura 26</b> - Caixas utilizadas no jogo dos Alimentos Saudáveis e Não Saudáveis.....	70
<b>Figura 27</b> - Imagens da lenda de S. Martinho .....	72
<b>Figura 28</b> - Castanhas coloridas .....	73
<b>Figura 29</b> - Cartuchos de S. Martinho.....	74
<b>Figura 30</b> - Realização do Postal de Natal .....	75
<b>Figura 31</b> - Árvore de Natal construída a partir de materiais recicláveis .....	77
<b>Figura 32</b> - Crianças na Estação de Transferência e Triagem de Resíduos Sólidos do Funchal	78
<b>Figura 33</b> - Saída até aos correios para colocar a carta ao Pai Natal.....	78
<b>Figura 34</b> - Freguesias do Concelho do Funchal (São Pedro).....	81
<b>Figura 35</b> - EB1/PE da Cruz de Carvalho .....	82
<b>Figura 36</b> - Sala do 1.ºA.....	85
<b>Figura 37</b> - Horário Semanal da turma do 1ºA.....	85
<b>Figura 38</b> - Turma do 1.ºA .....	87
<b>Figura 39</b> - Capa da história "Quando me sinto ... zangado", de Trace Moroney.....	88
<b>Figura 40</b> - Treino da letra z/Z no saco de tinta .....	89
<b>Figura 41</b> - Realização da atividade experimental "A germinação da semente" .....	90
<b>Figura 42</b> - Registo da experiência.....	91
<b>Figura 43</b> - Germinação da semente do feijão.....	91
<b>Figura 44</b> - Amostra dos resultados da atividade experimental .....	92
<b>Figura 45</b> - Plantação e rega dos feijões no espaço exterior .....	92

<b>Figura 46</b> - Excerto da obra "A menina Gotinha de Água", de Papiniano Carlos .....	93
<b>Figura 47</b> - Bilhetes à entrada .....	94
<b>Figura 48</b> - Concretização da atividade experimental .....	95
<b>Figura 49</b> - Bilhetes à Saída .....	95
<b>Figura 50</b> - Momento de prova aquando da realização da atividade experimental .....	96
<b>Figura 51</b> - Concretização da atividade experimental "Adivinha o que estás a tocar!" .....	97
<b>Figura 52</b> - Ilustração dos objetos no caderno.....	98
<b>Figura 53</b> - Tabela de registo da atividade experimental .....	98
<b>Figura 54</b> - Guarda-chuva com gotas que contêm palavras com o caso de leitura ch.....	100
<b>Figura 55</b> - Poema "Chove chuva", de António Mota.....	101
<b>Figura 56</b> - Flashcards com palavras com ch e x .....	102
<b>Figura 57</b> -Alguns cartões do jogo de preenchimento de lacunas e da TAF "Caça ao intruso .	103
<b>Figura 58</b> - Realização da ficha sobre o caso de leitura ch .....	104
<b>Figura 59</b> - Problema da Semana .....	104
<b>Figura 60</b> - Jogo do labirinto matemático .....	105
<b>Figura 61</b> -Jogo de descoberta dos números escondidos atrás das imagens no Quadro do 10..	106
<b>Figura 62</b> - Capa da obra "A ovelhinha preta" .....	107
<b>Figura 63</b> – Roletas da família silábica do ch .....	109
<b>Figura 64</b> - Ilustrações da história realizadas pelos alunos .....	110
<b>Figura 65</b> - Aluno a verter água para uma garrafa com recurso a um funil .....	111
<b>Figura 66</b> - Cinco lápis por ordem crescente e decrescente .....	113
<b>Figura 67</b> - Medição do lápis a partir da unidade de medida dos feijões .....	114
<b>Figura 68</b> - Medições através de feijões, do palmo e de passos.....	114
<b>Figura 69</b> - Vídeo sobre a Lenda do Tangram .....	116
<b>Figura 70</b> - Diferentes composições utilizando o Tangram .....	117
<b>Figura 71</b> - Composições realizadas pelos alunos.....	117
<b>Figura 72</b> - Freguesia de São Roque (Funchal).....	121
<b>Figura 73</b> - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada .....	123
<b>Figura 74</b> - Sala do 4.º C .....	125
<b>Figura 75</b> - Horário da turma do 4.º C.....	126
<b>Figura 76</b> - Turma do 4.º C .....	127
<b>Figura 77</b> - Caixa dos problemas e cartões com problemas de três níveis diferentes .....	129
<b>Figura 78</b> - Grelha de autoavaliação da caixa dos problemas .....	130
<b>Figura 79</b> - Grelha de autoavaliação dos problemas da semana.....	132
<b>Figura 80</b> - Adivinha sobre o tema comum aos dois poemas.....	133
<b>Figura 81</b> - Capa da obra "Versos de Cacarcá", de Manuel Couto Viana .....	134
<b>Figura 82</b> - Recitação e dramatização das quadras do poema.....	135
<b>Figura 83</b> - Origami de um barco .....	137
<b>Figura 84</b> - Desafio matemático sobre o ângulo de visão .....	138
<b>Figura 85</b> - Aluno a representar os ângulos - giro, raso, reto e agudo .....	139
<b>Figura 86</b> - Materiais utilizados na exploração dos ângulos e horas.....	140
<b>Figura 87</b> - Problema da semana sobre os ângulos .....	142
<b>Figura 88</b> - Quizz sobre os ângulos.....	142
<b>Figura 89</b> - Capa da história "Uma Escadinha para o Menino Jesus" .....	144
<b>Figura 90</b> - Momento de pintura das espátulas de madeira.....	146
<b>Figura 91</b> - Espátulas coloridas e processo de secagem.....	147
<b>Figura 92</b> - Alunos com a prenda de Natal.....	148
<b>Figura 93</b> - Vídeo sobre a história "O Patinho Feio" .....	148

<b>Figura 94</b> - Dramatização da fábula "O patinho feio" .....	149
<b>Figura 95</b> - Panfleto sobre o bullying.....	150
<b>Figura 96</b> - Cartazes alusivos ao Dia da Segurança no Computador e Cyberbullying .....	151
<b>Figura 97</b> - Capa do livro "Histórias de Natal", de Fabrice Lelarge .....	152
<b>Figura 98</b> - Vídeo sobre a Alimentação Saudável.....	153
<b>Figura 99</b> - Vídeo da canção "Gira a Roda" .....	154
<b>Figura 100</b> - Aluna a colar um alimento na Roda dos Alimentos .....	155
<b>Figura 101</b> - Roda dos Alimentos e cartazes alusivos à Alimentação Saudável.....	156
<b>Figura 102</b> - Realização do jogo da divisão .....	157
<b>Figura 103</b> - Concretização do jogo do bingo sobre a variação dos nomes em grau .....	158
<b>Figura 104</b> - Alunos a realizar o jogo do dominó dos números decimais .....	159
<b>Figura 105</b> - Dominós efetuados pelos alunos .....	160
<b>Figura 106</b> - Uma parte do conteúdo escrito da carta à Escola de Alcochete .....	161
<b>Figura 107</b> - Autorretratos e Carta para a Escola de Alcochete .....	162
<b>Figura 108</b> - Concretização do Postal Amigo .....	162

## Índice de Esquemas

<b>Esquema 1</b> - Questões cruciais na elaboração de uma planificação.....	29
<b>Esquema 2</b> - Avaliação Formativa .....	37
<b>Esquema 3</b> - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	43



## Lista de Siglas

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DL** – Decreto-Lei
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- DB** – Diário de Bordo
- DGE** – Direção-Geral de Educação
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EI** – Educador de Infância
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- IA** – Investigação-Ação
- LBSE** - Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular PEE
- PP** – Prática Pedagógica
- TAF** – Técnica de Avaliação Formativa
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

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

Relatório de Estágio de Mestrado em Word

Relatório de Estágio de Mestrado em PDF

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

**Apêndice 1** – Planificação Semanal 1

**Apêndice 2** – Planificação Semanal 2

**Apêndice 3** – Planificação Semanal 3

**Apêndice 4** – Planificação Semanal 4

**Apêndice 5** – Planificação Semanal 5

**Apêndice 6** – Planificação Semanal 6

**Apêndice 7** – Planificação Semanal 7

**Apêndice 8** – Planificação Semanal 8

**Apêndice 9** – Diários de Bordo

**Apêndice 10** – Autorização para Recolha de Imagens

### **Pasta C – Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

**Apêndice 11** – Planificação Semanal 1

**Apêndice 12** – Planificação Semanal 2

**Apêndice 13** – Planificação Semanal 3

**Apêndice 14** – Planificação Semanal 4

**Apêndice 15** – Planificação Semanal 5

**Apêndice 16** – Planificação Semanal 6

**Apêndice 17** – Planificação Semanal 7

**Apêndice 18** – Diários de Bordo – 1.ª semana de observação

**Apêndice 19** – Diários de Bordo – 2.ª semana de observação

**Apêndice 20** – Diários de Bordo – Semana 1

**Apêndice 21** – Diários de Bordo – Semana 2

**Apêndice 22** – Diários de Bordo – Semana 3

**Apêndice 23** – Diários de Bordo – Semana 4

- Apêndice 24** – Diários de Bordo – Semana 5
- Apêndice 25** – Diários de Bordo – Semana 6
- Apêndice 26** – Diários de Bordo – Semana 7
- Apêndice 27** – Autorização para Recolha de Imagens

#### **Pasta D – Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

- Apêndice 28** – Planificação Semanal 1
- Apêndice 29** – Planificação Semanal 2
- Apêndice 30** – Planificação Semanal 3
- Apêndice 31** – Planificação Semanal 4
- Apêndice 32** – Planificação Semanal 5
- Apêndice 33** – Planificação Semanal 6
- Apêndice 34** – Planificação Semanal 7
- Apêndice 35** – Planificação Semanal 8
- Apêndice 36** – Diários de Bordo – 1.ª semana de observação
- Apêndice 37** – Diários de Bordo – 2.ª semana de observação
- Apêndice 38** – Diários de Bordo – Semana 1
- Apêndice 39** – Diários de Bordo – Semana 2
- Apêndice 40** – Diários de Bordo – Semana 3
- Apêndice 41** – Diários de Bordo – Semana 4
- Apêndice 42** – Diários de Bordo – Semana 5
- Apêndice 43** – Diários de Bordo – Semana 6
- Apêndice 44** – Diários de Bordo – Semana 7
- Apêndice 45** – Diários de Bordo – Semana 8
- Apêndice 46** – Autorização para Recolha de Imagens



## Introdução

O presente relatório visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, simbolizando a conclusão de um longo percurso académico desenvolvido na Universidade da Madeira. Pretende-se, no decorrer do mesmo, partilhar e refletir sobre as três Práticas Pedagógicas vivenciadas nos contextos acima referidos, mediante um discurso ancorado por princípios teóricos.

Este documento encontra-se segmentado em três partes fundamentais, o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e a Intervenção Pedagógica, que se articulam entre si, perfazendo um total de sete capítulos.

O **Enquadramento Teórico** é constituído por três capítulos, sendo que o primeiro capítulo reflete sobre o *Educar para os desafios do século XXI*, traçando possíveis caminhos para uma Educação de Qualidade que só poderá ser atingida com a rutura de paradigma e a criação de uma outra luz, transformando, deste modo, a instituição educativa em uma Escola Inclusiva que seja de todos e para todos. No segundo capítulo objetiva-se abordar a *Organização e a Gestão do Sistema Educativo Português*, enfatizando o modo como o currículo está organizado e é gerido na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelo Educador de Infância e Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico à luz do seu Perfil. Já no terceiro capítulo são clarificados os *Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica*, destacando a importância e a utilidade da planificação, a Educação para a Cidadania e Convivência, o contributo do Ensino Experimental das Ciências no processo ensino-aprendizagem, o Jogo como potencializador de aprendizagens e, ainda, a Avaliação Formativa.

O **Enquadramento Metodológico** é composto pelo capítulo quatro, no qual realça-se a metodologia orientadora das três Práticas Pedagógicas – a Investigação-Ação, as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados, assim como o método aplicado para analisar os mesmos.

A terceira e última parte corresponde à **Intervenção Pedagógica**, sendo esta a alma deste relatório, explanando a partilha e as respetivas reflexões de vivências marcantes que se desenrolaram ao longo das intervenções pedagógicas. O capítulo cinco espelha a Prática Pedagógica desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar, no Infantário Semi-Internato Santa Clara, o capítulo seis reflete a Prática Pedagógica na

turma do 1.ºA do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho e, por fim, o capítulo sete retrata a Prática Pedagógica na turma do 4.ºC do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. Ressalte-se que em cada capítulo é explicitado a caracterização das Instituições e dos seus meios envolventes, a caracterização das salas e do seu grupo e turma, complementando com os Projetos de Investigação-Ação referentes a cada Prática Pedagógica, os múltiplos e diferentes momentos de aprendizagem e, ainda, uma reflexão crítica sobre cada intervenção pedagógica.

Conclui-se este Relatório de Estágio de Mestrado expressando as Considerações Finais sobre este desafiante percurso que, no fundo, é uma retrospeção sobre tudo aquilo que foi vivenciado e sentido no decorrer desta formação em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico.

Note-se que o respetivo relatório inclui apêndices compilados em um CD-ROM, sendo estes constituídos pelas Autorizações para os Registos Fotográficos, pelas Planificações Semanais e, ainda, pelos Diários de Bordo alusivos a cada Prática Pedagógica.



# **PARTE I**

---

## **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 – Educar para os desafios do século XXI

### 1.1 - Por uma Educação de Qualidade: Que caminhos?

A união de fronteiras possibilitou a abertura do mundo para uma era globalizante, envolvendo diversas culturas com diferentes interesses, o que trouxe pressões na criação de autonomias. Como tal, torna-se necessário refletir sobre os paradigmas que vão surgindo, ao longo dos anos, na nossa sociedade, pelas mudanças que decorrem. (Sousa, 2005).

Neste sentido, repare-se para o campo da educação como um processo contínuo que sofre constantes transformações, contribuindo para a evolução da sociedade.

Podemos afirmar que a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (*Decreto-Lei n.º 46/86*) foi um marco decisivo na educação portuguesa ao estabelecer direitos fundamentais, nomeadamente, o direito à educação, à igualdade de oportunidades e à participação, constituindo pilares cruciais para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Tal medida levou a que houvesse modificações no contexto escolar ao nível da sua organização. A escolaridade obrigatória alterou-se, anos mais tarde, de nove para doze anos de acordo com a *Lei n.º 85/2009*. Perante o exposto, em 2017, Lurdes Rodrigues, do Conselho Nacional de Educação, refere-se à escolaridade obrigatória como o mecanismo que procura garantir a igualdade de oportunidades na educação, a equidade no acesso à escola, à informação e ao conhecimento.

Neste seguimento, surgiram outras preocupações nomeadamente na qualidade do acolhimento e na garantia do sucesso escolar. No Parecer n.º 5/2016 promulgado pelo Conselho Nacional de Educação consta que apesar dos progressos, o sistema educativo ainda apresenta dificuldades em lidar com a diversidade de culturas e perfis familiares, desigualdades ao nível do sucesso por motivos culturais e socioeconómicos, bem como desigualdades no que diz respeito ao acesso e sucesso. Por conseguinte, continua a permanência das desigualdades relativamente às oportunidades educativas, uma vez que se o sucesso escolar não for geral, a equidade é colocada em causa.

A par desta discussão, ainda lança uma questão pertinente: “Seremos capazes de aumentar hoje a qualidade e a equidade, de modo a criar oportunidades para todos os cidadãos, contribuindo para a realização pessoal, escolar e social, de cada uma das crianças e dos jovens?” (Parecer n.º 5/2016, ponto 4, Parte I). Com certeza, este revela-se ser um dos maiores desafios da escola da atualidade: a construção de uma escola para todos. Assim sendo, é fundamental refletir-se sobre o papel da avaliação quando aplicada de forma sumativa e comparativa. De facto, se todos somos diferentes nas nossas especificidades, interesses e dificuldades, dificilmente poderemos ser comparados uns aos outros. Neste sentido, “Uma Escola do século XXI não se pode focar exclusivamente nos resultados dos alunos na avaliação sumativa (...); não pode olhar para um aluno e retirá-lo do seu contexto socioeconómico, avaliando todos da mesma forma e tomando todos por iguais (...)” (Lima, 2017, p.129).

Se desejamos uma escola que inclua todos os indivíduos e os prepare para viver como cidadãos democráticos, inovadores e criativos, há que desenvolver um conjunto de competências que possam contribuir para o desenvolvimento e realização pessoal, inclusão, cidadania e empregabilidade. Estas competências integram a alfabetização, a numeracia, a ciência, as línguas estrangeiras, competências digitais, o empreendedorismo, o pensamento crítico, a resolução de problemas, o aprender a aprender e a literacia financeira (Eurydice, 2016).

Como resposta à multiplicidade de culturas e perfis dos alunos, as instituições educativas devem estar preparadas para conseguir enfrentar estes desafios. Deste modo, o sistema educativo português através de normativos tem vindo investir na inclusão cabendo à escola essa função.

Nesta linha de pensamento, apela-se para uma nova conceção de currículo, distinta daquela que tem persistido ao longo do tempo. Na perspetiva de Schwab como citado em Pacheco (2005), o currículo não significa um conjunto de objetivos, nem o mesmo para os educandos com a mesma faixa etária ou com o mesmo nível de experiência. Posição esta igualmente defendida por Formosinho (2007) ao contrariar a ideia de currículo como um “uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (p. 19) que tem vindo a ser persistir nas escolas. Isto é, uma panóplia de conhecimentos compilados em disciplinas, representando uma visão redutora, cujo currículo desenhado pelas políticas educativas, tende a ser uniformizado, cabendo à escola a responsabilidade da sua operacionalização.

Este cenário tem vindo a mudar com a autonomia dada às escolas e aos docentes, através do *Decreto-Lei n.º 55/2018* que possibilita a promoção de aprendizagens significativas que permitem desenvolver diferentes competências através de uma gestão flexível do currículo, passando pelo trabalho interdisciplinar, pela multiplicidade de instrumentos de avaliação, pelo trabalho cooperativo e com autonomia. Desta forma, confere às escolas, como nos diz Fraga, “autonomia para o desenvolvimento curricular que embora alimente, como processo, a (des)construção do perfil de aluno (...), evidencia possibilidades várias de empoderar os instrumentos de planeamento curricular, bem como as dinâmicas pedagógicas ao nível da escola.” (2019, p. 11). Esta autonomia concede às instituições educativas a possibilidade de selecionar o seu modo de trabalhar, porém seguindo o quadro referencial nacional.

Neste sentido, esta autonomia e flexibilidade curricular possibilita a aplicação de novas metodologias de ensino-aprendizagem, permitindo, por sua vez, a concretização de intervenções pedagógicas diferenciadas e inovadoras, envolvendo todos os educandos, incluindo os portadores de Necessidades Educativas Especiais.

Urge, assim, a necessidade em perfilhar um novo conceito de currículo que permita a articulação, a autonomia e flexibilidade curricular aos professores. Deste modo, é importante implementar um currículo inclusivo com o intento dos educandos alcançarem e desenvolverem as suas capacidades e potencialidades individuais. Porém, esta inclusão só será possível através de um currículo flexível.

Como tal, as escolas e os docentes necessitam de reinventar-se de modo a superar os diversos desafios. Para isso, “não é possível, por mais prescrição que possa existir, falar-se de um currículo fechado, de um currículo à prova de professores” (Pacheco, 2008, p. 23), mas sim de um currículo de natureza flexível e adaptado às características de cada educando. Sousa (2018) apresenta-nos uma definição mais abrangente de currículo, contemplando o “currículo-como-vida”, ou seja, um currículo que abraça a cidadania. Assim sendo,

o currículo entendido como tudo o que o aluno aprende na escola, (...), que justificam uma outra abordagem curricular que não perca o norte do grande desígnio da educação, que é o da formação do cidadão, na sua plenitude: um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na

sociedade, o que, em nossa opinião, só é possível através de um currículo-como-vida. (Sousa, 2018, p. 88)

Esta flexibilidade é fundamental para que o docente ganhe espaço para adaptar os diferentes conteúdos em função das capacidades e necessidades de cada aluno. Desta forma, os professores poderão conhecer cada um dos seus alunos e assegurar que as suas metodologias de ensino sejam aplicadas com a finalidade de atingir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao romper com o paradigma tradicional de ensino, serão abertos novos e possíveis caminhos para uma nova escola, com o objetivo de atingir uma educação de qualidade. É um novo cenário de escola onde é incrementada outra forma dos alunos aprenderem, de estruturar e aplicar o currículo, de organizar o trabalho dos docentes/educandos e de gestão dos espaços e do tempo pedagógico.

Com efeito, esta aposta na qualidade educativa permite a construção de uma outra perspetiva da educação do século XXI. Uma educação que olha e coloca o aluno na centralidade das aprendizagens e que personaliza o seu processo de aprendizagem, as suas experiências pedagógicas e a sua avaliação, promovendo uma maior participação. No fundo, uma educação e um ensino alicerçados aos interesses, às capacidades e necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, Schleicher (2017) enfatiza que deve haver *menos currículo e mais aluno, menos isolamento e mais partilha* (OCDE, 2017). Desta forma, garante-se um futuro de qualidade e sucesso. Ademais, para isso acontecer acredita-se que ao fomentar um perfil de base humanista destaca-se o aluno enquanto pessoa, focando nos valores importantes.

## **1.2 - Do rompimento do nevoeiro à instituição de outra luz: a mudança paradigmática**

Ao longo dos anos têm ocorrido diversas modificações que implicaram uma reorganização das escolas de forma a proporcionar sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos educandos. (Formosinho, Alves & Verdasca, 2016).

Em pleno século XXI torna-se fulcral implementar práticas pedagógicas diferentes daquelas do passado. Deste modo, olhe-se para o docente como o elemento primordial nesta mudança paradigmática, instituindo outra luz que se corrompe com o

nevoeiro do ensino tradicional. Ele deverá assumir uma atitude permanente crítico-reflexiva, afastando pensamentos e entraves educacionais enraizados nos séculos passados.

Ainda assim, na atualidade, persistem lacunas nas instituições educativas que requerem uma reflexão para que se consiga modificar. Isto significa, a existência de uma escola assente em práticas sustentadas no método expositivo, nas quais os educandos escutam e pouco transmitem o seu pensamento crítico face a diferentes contextos. Note-se que os grandes desafios da atualidade passam pela promoção do sucesso no ensino-aprendizagem, de uma educação inclusiva e também do desenvolvimento da cidadania. Essencialmente, pretende-se fomentar os “4 C da Educação” para o século XXI: o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a comunicação (Lima, 2017).

Reflita-se, então, sobre a necessidade de uma nova escola que proporcione a aprendizagem de saberes e o desenvolvimento global de todos os educandos. Para tal, é essencial identificar e analisar as falhas ainda vigentes, de modo a reconstruir um novo modelo de escola, distinto do passado (Cardoso, 2019). Sabemos que a escola de massas, proveniente da Revolução Industrial, ambicionava um único modelo para a educação, na qual classificava os educandos conforme as suas capacidades. Lamentavelmente, algumas particularidades da respetiva escola vieram a persistir, no decorrer dos anos, na área da educação.

Todavia, um novo paradigma emerge com a “Escola Nova”, que surgiu nos fins do século XIX, fomentada por Dewey, Montessori, Steiner, entre outros, colocando a criança/o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, denota-se uma maior preocupação no estudo das ideologias defendidas por estes pedagogos, de forma a colocar em prática as respetivas metodologias.

É certo que para implementar modificações no campo educativo é necessário que o currículo sofra também transformações, deixando de ser uniforme e compartimentado. Apela-se, assim, à flexibilização curricular defendida por Cardoso (2019) com o intento de integrar e encadear conteúdos teóricos e práticos no currículo, efetuando interdisciplinaridade.

Como tal, é essencial apostar na formação contínua de professores e educadores, de forma que haja um renascimento da educação ao serem aplicadas novas práticas ajustadas à atualidade. Perante o exposto, Nóvoa (2007) menciona que a profissão

docente só consegue sobreviver dependendo da qualidade do trabalho efetuado nos estabelecimentos educativos. Portanto, “o papel que os professores desempenham é crucial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo” (Morgado, 2011, p. 808).

Esta mudança só acontece quando legitimarmos a escola assente numa pedagogia humanizadora, diferenciada e inclusiva que necessita de estar em constante evolução, no sentido de responder aos desafios da sociedade, proporcionando aos educandos aprendizagens motivadoras e significativas. Para tal, Cardoso (2019) refere competências importantes a serem incutidas nos alunos que contribuem para o seu desenvolvimento integral: (1) aprendizagem cooperativa; (2) o pensamento crítico; (3) tomada de decisões; (4) a empatia. De forma a desenvolver tais competências é crucial que o docente propicie uma motivação intrínseca ao longo do processo de aprendizagem.

Assim sendo, a escola deverá ser detentora de uma maior flexibilidade de maneira a reinventar-se e atualizar as suas práticas pedagógicas em função da realidade em que vive e das necessidades dos educandos. No fundo, um ambiente educativo que se transforme “em espaços culturalmente mais desafiantes e significativos [...] em espaços mais ambiciosos e influentes” (Trindade, 2018, p. 14). Só assim, a par e passo, com a abertura a novas metodologias, se conseguirá o tão desejado rompimento do nevoeiro e a instituição da luz da inovação, mudança e transformação assente na inclusão, construindo deste modo, uma escola inclusiva. Por sua vez, este compromisso com uma escola inclusiva, é no entender de Costa (2018), uma escola que proporciona oportunidade aos alunos de realizarem aprendizagens significativas e que corrija assimetrias desenvolvendo ao máximo o potencial de cada um.

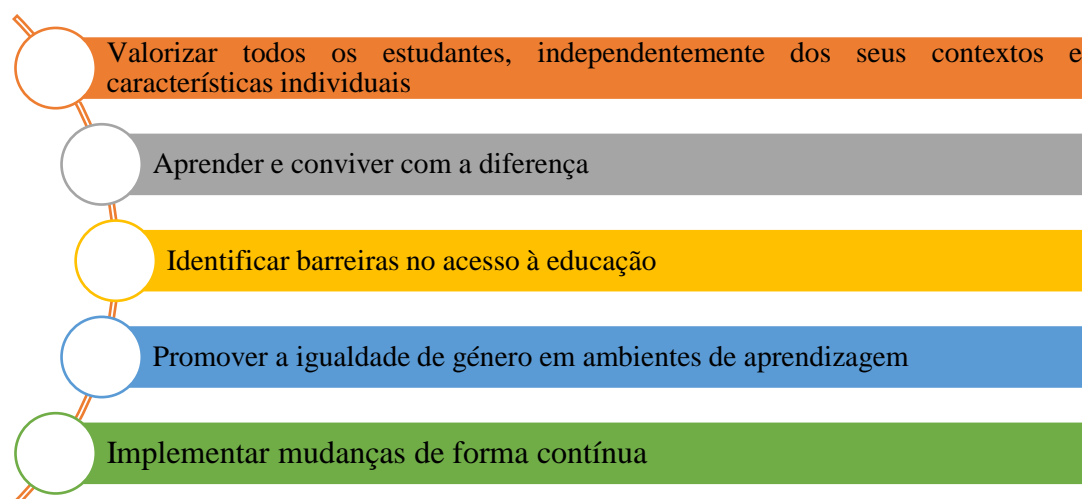
### **1.3 - Escola Inclusiva: Uma Escola para todos**

A educação inclusiva tem se assumido como um propósito a ser alcançado no contexto educativo. No entanto, importa sublinhar que a sua implementação requer uma abertura por parte das escolas, sobretudo nas metodologias aplicadas pelo docente. Neste sentido, é necessário selecionar estratégias e recursos promotores de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Com isto, surge a diferenciação pedagógica como metodologia que contribui para a participação e melhoria das aprendizagens de todos os alunos (Lopes, 2012).

Perante a evolução da sociedade, torna-se crucial fomentar uma educação em democracia que vise o respeito e a inclusão de todas as crianças e todos os alunos, independentemente das suas especificidades e capacidades (Barroso, 1998 como citado em Formosinho, Alves & Verdasca, 2016). Nesta perspetiva, para que um sistema educativo seja de qualidade é fundamental que propicie situações de aprendizagem significativas para todos os educandos. Assim, a inclusão permite às escolas promover “um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de competências e valores que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar” (Pereira et al., 2018, p. 4).

Certo é que a educação inclusiva favorece o desenvolvimento de uma escola inclusiva que se traduz numa *escola para todos*, na qual todos os educandos possuem o direito de frequentar as mesmas escolas, com ou sem necessidades educativas especiais (Costa, 1999). Nesta ordem de ideias, Armstrong e Rodrigues (2014) enfatizam que é necessário implementar uma escola que respeite todos os alunos e não somente aqueles portadores de necessidades educativas especiais, atingindo, deste modo, a inclusão. No esquema seguinte, atente-se aos princípios da equidade e da inclusão determinados pela Organização das Nações Unidas (2019).

**Figura 1** - Princípios inerentes à equidade e inclusão



**Nota:** Adaptado de *Manual para garantir inclusão e equidade na educação da Organização das Nações Unidas* (p.13, 2019)

Uma escola inclusiva implica proporcionar a igualdade de oportunidades para todos os educandos, onde estes sejam incluídos no mesmo modelo de ensino, mas com

estratégias ajustadas às suas especificidades. Portanto é necessário atender à diversidade de diferenças de cada educando, de forma a fomentar o seu desenvolvimento (Jesus & Martin, 2001).

Neste sentido, o *Decreto-Lei n.º 54/2018*, alterado pela *Lei n.º 116/2019*, evidencia a educação inclusiva como princípio para implementar uma *escola para todos*. O mesmo decreto enuncia elementos que defendem a inclusão enquanto promotora da multiplicidade de necessidades e capacidades de todos os educandos. Ainda, estabelece as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, bem como os recursos a serem utilizados para garantir as suas necessidades educativas.

Realce-se que as orientações para incrementar uma escola inclusiva, em contexto regional, encontram-se presentes no *Decreto-Lei Regional n.º 11/2020/M*. Precisamente no primeiro artigo é referido que este documento legislativo determina os princípios e as normas necessárias para promover a inclusão, como processo que visa responder às necessidades de cada educando. Ademais, no sexto artigo estão patentes os recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão, isto é, recursos humanos, materiais, organizacionais e técnicos existentes.

Ao longo do tempo, o conceito de inclusão foi-se amplificando, urgindo, assim, a necessidade de estar ao alcance de todos os educandos e de implementar oportunidades educativas equitativas, significativas e de qualidade. Deste modo, deverão ser desenvolvidos novos modelos pedagógicos que incentivem a diferenciação e cooperação a partir de estratégias de ensino adequadas (Jesus & Martin, 2001).

De forma a garantir a equidade e a inclusão, na Declaração de Salamanca é mencionado que o currículo deverá apresentar uma natureza flexível dado que deve adaptar-se às necessidades dos educandos (Unesco, 1994). Neste prisma, as escolas têm o papel de proporcionar oportunidades de aprendizagem que se adequem à diversidade de interesses, capacidades e necessidades.

Portanto, uma escola inclusiva não poderá ser implementada enquanto houver uma continuidade na prática de métodos de ensino tradicionais, na qual o ensino é efetuado de igual forma para todos. Assim sendo, considere-se a inovação como um elemento fulcral no desenvolvimento de uma escola que integre a diferenciação curricular, valorizando as características de cada educando. Perante o exposto, percebe-se que a diferenciação pedagógica e a inovação são componentes indispensáveis do

processo de ensino-aprendizagem, projetando-se numa escola ao serviço e ao alcance de todos os educandos (Armstrong & Rodrigues, 2014).

A diferenciação é fundamental nas práticas inclusivas, na medida em que permite que todos os educandos atinjam o sucesso no processo de aprendizagem (Feyfant, como citado em Maia & Freire, 2020). Nesta linha de pensamento, a diferenciação pedagógica pode ser vista como “um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (Sousa, 2010, p.15). Assim, todos os alunos podem aprender o mesmo conteúdo, porém com ritmos e de formas diferentes.

Não obstante, saliente-se que a educação inclusiva se encontra incluída nos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, onde é enfatizada a necessidade de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2017, p. 18), como forma de garantir uma educação de qualidade.

A inclusão só terá sentido se for de e para todos, acolhendo todas as crianças e alunos, sem exceções. Uma escola inclusiva será aquela que atende todos, promove situações para a presença e participação, integra a diversidade sem distinções, identifica e supera as barreiras face à aprendizagem.

Neste sentido, urge implementar uma escola que aceite as múltiplas diferenças. A educação inclusiva implica uma transformação nas instituições educativas, nomeadamente no currículo, na avaliação, nos comportamentos e atitudes. Para tal, torna-se fundamental valorizar e incentivar o papel e a participação ativa do educador/docente, incluindo, também, todos os outros agentes educativos.

Tenhamos consciência que não se renova uma escola através de um simples “truque de magia” e que há um longo caminho por percorrer. No entanto, a construção de uma escola de qualidade que prioriza a igualdade, a equidade, a justiça e o acolhimento de e para todos não é impossível. Necessitamos, assim, de políticas educativas, sistemas educativos e escolas criativas, com recursos, tempo pedagógico e trabalho diferenciador e flexível para ensinar todos os educandos.

## Capítulo 2 – O Currículo e a Profissionalidade docente na metamorfose da Escola

### 2.1 - Organização e Gestão Curricular no Sistema Educativo Português

Antes de proceder à contextualização e abordagem do modo como se encontra organizado o currículo em Portugal, importa, numa primeira instância, perceber o seu conceito. Sabemos que o currículo representa a base do sistema educativo, sendo a sua compreensão fundamental para o entendimento de aspetos relativos ao contexto escolar. Todavia, o seu conceito detém múltiplas definições, pelo que se torna complexo clarificá-lo numa única definição.

Estamos de acordo que o currículo tem, cada vez mais, assumido um papel relevante na educação. O termo *currículo* deriva da palavra *curriculum*, proveniente do verbo *currere* que remete para o sentido de caminho/percurso a seguir. Numa vertente formal, Pacheco (1999) diz-nos que significa “um plano de estudos, ou a um programa organizado e estruturado, com objetivos, conteúdos, atividades e procedimentos de avaliação” (p. 15). Por outras palavras, consiste num plano/programa de estudos sequencial e organizado ou um conjunto de áreas disciplinares pertencentes a um curso ou ciclo de estudos (Morgado, 2000).

No entanto, o currículo não pode ser visto num plano linear e fragmentado, pois o seu conceito deverá abranger “o conteúdo, o modo e o meio (ou ambiente) da aprendizagem”, isto é, o quê, como e o contexto em que a aprendizagem é realizada (Gaspar & Roldão, 2007, p. 20).

Perante as mudanças que têm ocorrido na área da educação ao longo dos anos, as definições referentes ao currículo têm sofrido alterações, surgindo, então, novos significados (Morgado, 2000). Deste modo, o currículo do século XXI deve apresentar uma natureza flexível e aberta à heterogeneidade (Serra, 2004). Nesta linha de pensamento, é função do docente geri-lo, com liberdade, atendendo aos seus princípios, interesses e necessidades dos alunos.

A Organização Curricular Portuguesa regula-se pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), uma vez que esta realça a estrutura dos diferentes níveis escolares e os objetivos a alcançar em cada nível (Pacheco, 2008). A sua gestão curricular decorre de forma dinâmica e contínua, onde o processo de decisão é efetuado por diferentes níveis encadeados entre si (Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, importa compreender e esclarecer os respetivos níveis. No nível macro, a administração principal e central possui o papel de estipular o currículo nacional, isto é, responsabiliza-se pela determinação das orientações curriculares, dos programas, das aprendizagens, entre outros. No nível meso, os estabelecimentos educativos têm a responsabilidade de adequar o currículo aos seus contextos. Por último, no nível micro os professores são considerados os gestores do currículo e tomam as decisões relativamente ao mesmo (Roldão & Almeida, 2018).

Conforme o referido, torna-se crucial facultar e aumentar a independência das instituições educativas face ao poder de decisão, visando a construção de ambientes cooperativos, inclusivos, inovadores, que permitam refletir (Morgado, 2000).

Atendendo ao facto de os profissionais de educação serem os responsáveis pela gestão e tomada de decisões sobre o desenvolvimento curricular, abordar-se-á nos pontos seguintes os documentos legislativos e curriculares portugueses que norteiam todo o processo educativo, no que diz respeito à valência de Educação Pré-Escolar (EPE) e ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

### **2.1.1 - Na Educação Pré-Escolar**

A EPE caracteriza-se como sendo primeira etapa da educação básica tal como é mencionado na *Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86*, onde esta é evidenciada como um complemento à educação providenciada pela família, com a qual ocorre uma relação de cooperação. Deste modo, este processo educativo tem como intuito o desenvolvimento equilibrado da criança que favoreça a sua integração na sociedade como um sujeito independente, livre e solidário (*Lei n.º 5/97*).

Como forma de auxiliar os educadores de infância na organização do seu trabalho, surgiu o *Despacho n.º 5220/97* no qual foram definidas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Ministério da Educação (ME) e pela Direção-Geral de Educação (DGE). Este documento constitui-se a base orientadora para o desenvolvimento da prática pedagógica nesta valência, ajudando na administração do currículo (Silva et al., 2016). Note-se que em 2016 o mesmo foi revisto e atualizado.

Um dos aspetos significativos nestas novas OCEPE é o modo como se encontram estruturadas as aprendizagens, uma vez que, neste momento, existe uma articulação entre

o que as crianças/alunos aprendem no pré-escolar e no 1.º ciclo. Deste modo, há uma continuidade e sequencialidade curricular. Outra característica a evidenciar é a forma como estão organizadas, pois as áreas de conteúdo subdividem-se em domínios, realçando, desta forma, o que é fundamental as crianças aprenderem. Isto é visível nas “aprendizagens a promover”. Outra das alterações é o domínio da Educação Física que vem destacar a relevância da atividade física como forma de combater a problemática da obesidade infantil e de promover estilos de vida saudáveis.

As OCEPE baseiam-se nos objetivos pedagógicos enfatizados na Lei-Quadro da EPE (*Lei n.º 5/97*) e destacam um conjunto de princípios que têm por objetivo auxiliar o educador de infância na tomada de decisões sobre a sua ação educativa (Silva et al., 2016).

Neste sentido, este documento orientador apresenta as seguintes áreas de conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo. A Área de Formação Pessoal e Social é uma área transversal, pois possibilita o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuem para a formação de sujeitos independentes, solidários e informados. A Área de Expressão e Comunicação, que abarca os seguintes domínios: Educação Física, Educação Artística, Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Matemática. Contempla, assim, formas de linguagem diversificadas e fundamentais para que as crianças se relacionem com os outros, atribuindo significado ao seu meio envolvente. Por último, a Área do Conhecimento do Mundo que implica uma abordagem interdisciplinar às diferentes ciências, na qual o processo de aprendizagem da criança é construído através do questionamento e de procura do conhecimento, possibilitando uma melhor compreensão face ao mundo que a envolve (Silva et al., 2016).

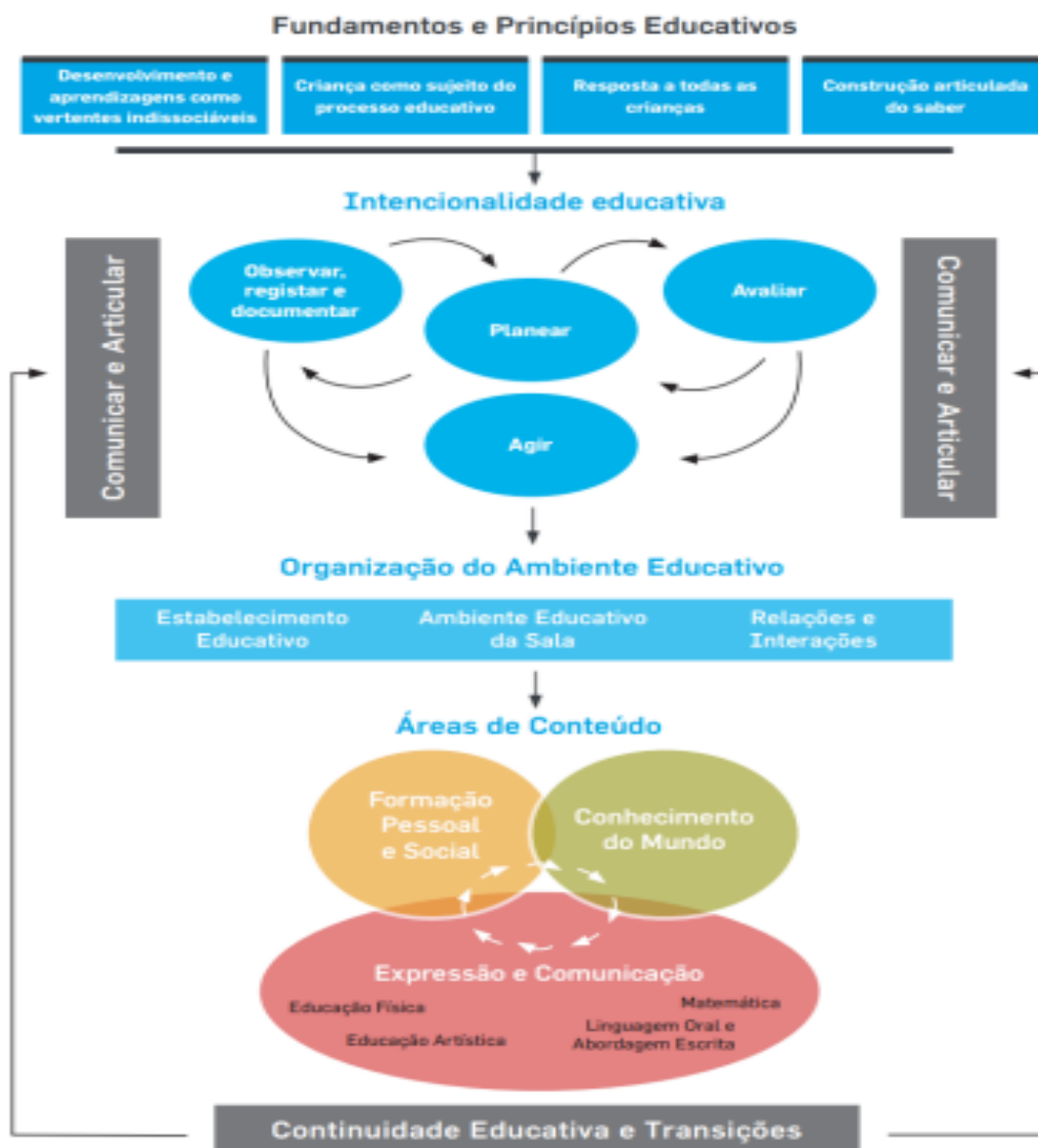
Refira-se que, a última secção, denominada de Continuidade Educativa e Transições, realça a necessidade de haver condições de forma a proporcionar uma transição adequada da criança para o 1.º CEB (Silva et al., 2016). Destaque-se, ainda, que no presente documento são elencados fundamentos e princípios imprescindíveis à promoção de práticas pedagógicas integradoras e de qualidade que visam o desenvolvimento global das crianças.

As OCEPE não representam um programa a ser cumprido, mas sim um recurso que o Educador de Infância poderá consultar de modo a elaborar e gerir o currículo,

adequando-o às especificidades, interesses e necessidades das crianças e do grupo. Com efeito, considera-se, assim, que os educadores de infância são os gestores do currículo.

Repare-se na figura seguinte, um quadro síntese referente ao modo como as OCEPE (2016) se encontram organizadas: *Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições*.

**Figura 2 - Organização das OCEPE (2016)**



**Nota:** Em OCEPE (p.7), de Silva et al. (2016)

### 2.1.2 - No 1.º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao 1.º CEB, este é composto por quatro anos de escolaridade, estando à responsabilidade de um único docente, o titular. Note-se que o mesmo poderá ser coadjuvado nas diferentes áreas. A sua intervenção pedagógica decorre à luz dos documentos curriculares estabelecidos para este nível de ensino.

Neste seguimento, proceder-se-á à explanação do novo enquadramento jurídico sobre o sistema educativo português, enfatizando-se os documentos curriculares que o fundamentam.

Em 2017, sustentado à Lei de Bases do Sistema Educativo, surge o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), *Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho*, que tem como intuito o desenvolvimento global dos alunos à luz das competências do século XXI.

Este documento norteador apresenta como competências, uma combinação de conhecimentos, capacidades e atitudes. Deste modo, a aquisição de conhecimentos, ou seja, o “saber” não se assume como a principal dimensão, pelo que é dada importância ao “saber ser” – atitudes e, igualmente, ao “saber fazer” - capacidades. Neste sentido, um aluno capacitado não se caracteriza por ser somente um possuidor de conhecimentos, mas sim consegue utilizá-los na resolução de diversos problemas e em diferentes contextos (Marchão, 2013).

**Figura 3 - Esquema concetual de competências**



**Nota:** Em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (p.19) de Martins et al. (2017)

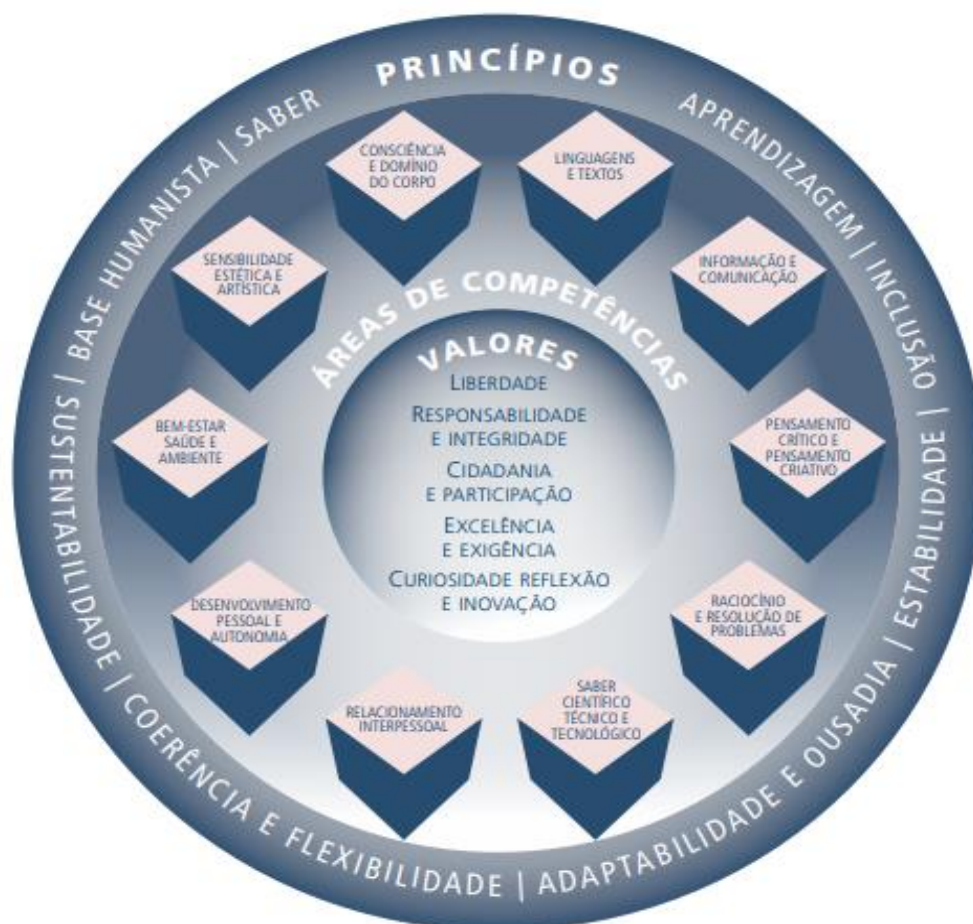
Assim, a escola deve assegurar que todos os alunos aprendam e sejam dotados de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, de modo a se tornarem capazes de enfrentar os desafios vigentes no mundo atual.

Sustentado numa base humanista, o PASEO detém uma natureza abrangente, transversal e recursiva. Além disto, procura respeitar o carácter inclusivo e multifacetado

do estabelecimento educativo, onde os conhecimentos são norteados por princípios e valores (Martins et al. 2017). Nesta perspectiva, espera-se que os educandos mobilizem os seus conhecimentos para “analisar, discutir, cooperar, refletir, criticar, agir, comunicar, ter sensibilidade estética e artística, integrar-se com tolerância, empatia e responsabilidade, cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com a qualidade de vida dos outros” (Cohen & Fradique, 2018, p. 63). Como tal, pressupõe que o docente desenvolva nos seus alunos “competências transdisciplinares, mobilizando literacias diversas e múltiplas competências teóricas e práticas” (Cohen & Fradique, 2018, p.51).

Deste modo, para operacionalizar as dimensões contempladas no PASEO é crucial romper com o paradigma tradicional da fragmentação das áreas curriculares e instituir uma nova luz em que a sua estrutura curricular permita um conhecimento integrado e articulado.

**Figura 4** - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



**Nota:** Em *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (p.11), de Martins et al. (2017)

Neste alinhamento, em 2017 surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, a partir do *Despacho n.º 5908/2017*. Um projeto-piloto que modificou o sistema educativo português, na medida em que concedeu autonomia às escolas para gerirem as diferentes componentes curriculares. A partir do ano letivo 2018/2019, através do *Decreto-Lei n.º 55/2018*, a Autonomia e Flexibilidade Curricular expandiu-se pelas instituições educativas do território português, afastando-se do antigo panorama uniformizador e fechado, tendo em vista o alcance das competências presentes no PASEO (Cohen & Fradique, 2018).

Este referencial normativo pretende, então, um planeamento e uma ação pedagógica numa ótica de articulação curricular e de complementaridade. Assim, é proposto que o professor interligue o currículo aos seguintes elementos: à organização da turma por grupos, à diferenciação pedagógica, ao trabalho colaborativo entre docentes (*Despacho n.º 5908/2017*).

Estas reformas legislativas vêm contribuir para um maior afastamento do currículo como produto linear e sequencial, assistindo-se a uma maior aproximação de um novo currículo, abrangente e aberto (Roldão & Almeida, 2018). Neste plano é pretendido que o docente faça a gestão do seu currículo de forma flexível, existindo maior liberdade para gerir os diversos conteúdos, adequando-os e adaptando-os, em função das potencialidades e necessidades da turma. Assim, poderá diversificar as metodologias por forma a alcançar uma prática de qualidade.

Deste modo, o *Decreto-Lei n.º 55/2018*, substitui o *Decreto-Lei n.º 139/2012*, com o intento de expandir e oficializar o PAFC. Esta legislação veio propor um novo rumo ao caminho educacional, na medida em que atribui às escolas e aos docentes uma maior liberdade e poder face às decisões curriculares. Assim, o PAFC concebe novas metodologias de ensino-aprendizagem, assim como uma nova visão sobre o que se espera do perfil do educando e do docente (Cosme, 2018).

Nesta sequência, as escolas devem ser transformadas em ambientes que favoreçam a inclusão e a equidade, onde se proporcionem aprendizagens significativas aos educandos, promovendo o desenvolvimento das competências patentes no PASEO. Ademais, é configurada autonomia para implementarem um desenvolvimento curricular diferenciado e ajustado às características da turma. Portanto, o PAFC concede às instituições educativas do ensino básico e secundário a gestão de até 25% da carga horária

semanal estipulada na matriz curricular-base. Todavia, realce-se que a *Portaria n.º 181/2019* veio alterar e atualizar este espaço de autonomia, sendo que as escolas passaram a usufruir de uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base. Na figura seguinte, apresenta-se a matriz curricular-base para o 1.º CEB patente no *Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M*, de 29 de julho.

**Figura 5 - Matriz curricular-base para o 1.º CEB**

1.º Ciclo (a)			
Tomando por referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas organizam o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.			
Componentes de currículo		Carga horária semanal (b)	
		(horas)	
		1.º e 2.º anos	3.º e 4.º anos
Português	Cidadania e Desenvolvimento (f)	7	7
Matemática		7	7
Estudo do Meio		3	3
Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música) (c)		5	5
Educação Física (c)			
Apoio ao Estudo (d)			
Oferta Complementar (e) (1.º e 2.º anos, Inglês) (i)		3	1
Inglês		--	2
<b>Total (g)</b>			<b>25</b>
Educação Moral e Religiosa (h)		1	1

(a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;

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

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

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

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

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

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

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

(i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

**Nota:** Em *Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M*, (p.1, Anexo 1), de 29 de julho

O PACF constitui-se, assim, como uma transformação no panorama da educação ao contemplar alterações relevantes no que diz respeito às estratégias de ensino, focando a sua centralidade no aluno como protagonista e nas suas aprendizagens.

Nesta continuidade, surgiram as Aprendizagens Essenciais (AE), a partir do *Despacho n.º 6944-A/2018*, para os ensinos básico e secundário que abrangeram os quatro anos de escolaridade do 1.º CEB no ano letivo 2021/2022. Este documento curricular é fundamental aquando do ato de planificar, na concretização do processo de ensino-

aprendizagem, bem como na avaliação das aprendizagens dos educandos. Nas AE, os docentes poderão consultar “o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina” (*Decreto-Lei n.º 55/2018*, p. 2930). Portanto, as AE consistem num documento orientador elaborado através dos Programas e Metas Curriculares referentes a cada uma das componentes curriculares.

Por conseguinte, o *Despacho n.º 6605-A/2021* vem determinar os seguintes documentos curriculares pelos quais as escolas deverão guiar-se: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (*Despacho n.º 6478/2017*), as Aprendizagens Essenciais (*Despachos n.º 6944-A/2018; 8476-A/2018; 7414/2020 e 7415/2020*), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania e os perfis profissionais (*Despacho n.º 6605-A/2021*).

A transformação pela qual se ansiava foi implementada abrindo lugar à esperança e às expectativas positivas tanto para as instituições educativas, como para os docentes. Agora, é fundamental que o currículo seja organizado e gerido de modo a promover aprendizagens diversificadas, motivando os educandos para as mesmas e adequando-as ao contexto.

## **2.2 - Profissão docente**

### **2.2.1 - Competências necessárias ao desempenho docente**

O debate e reflexão em torno dos perfis do docente e do aluno e a construção do conhecimento encaminha-nos para um novo caminho pedagógico no que concerne à formação de professores.

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2000) destaca que o docente deve refletir e estar consciente sobre as suas competências profissionais, podendo aperfeiçoá-las e alimentar outras de forma a conseguir auxiliar o educando a adquirir e desenvolver as suas próprias competências. Deste modo, torna-se necessário haver uma coesão entre o perfil dos docentes, a formação contínua, as reformas educativas na formação inicial de educadores/professores e as políticas educativas.

O mesmo autor evidencia dez competências necessárias ao desempenho docente: estruturar, implementar e orientar experiências de aprendizagem; dirigir o desenvolvimento das aprendizagens; idealizar e evoluir os instrumentos de diferenciação; envolver os educandos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; trabalhar em grupo; participar na gestão da instituição educativa; informar, esclarecer e envolver os encarregados de educação; usufruir e fazer uso das novas tecnologias de informação e comunicação; enfrentar os desafios inerentes à profissão docente; gerir a sua formação contínua (Perrenoud, 2000).

Atualmente, a profissão docente assume cada vez mais uma maior exigência, dada a sua qualificação e diferentes responsabilidades. Valente (2018) também faz referência a outras competências imprescindíveis à sua profissão, nomeadamente: (1) a competência crítico-reflexiva de forma a interligar os conhecimentos com o lado humano; (2) a competência relativa ao conhecimento e à compreensão dos educandos; (3) competência de organização e desenvolvimento curricular; (4) competência de coerência na comunicação; (5) competência de manter os educandos motivados e atentos; entre outras. À luz do pensamento de Cardoso (2013), o profissional de educação deve ser crítico, consciente, esperançoso, exemplar, culto, encorajador, visionário, comunicativo e informado.

Compreende-se, deste modo, que a escola do século XXI solicite a idealização e implementação de pedagogias ativas e diversificadas, transformadoras de contextos educativos. Neste sentido, torna-se necessário que o docente incremente práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, pelo que a inovação e a criatividade passam a assumir lugares de destaque, uma vez que o conhecimento pede atividades cativantes para que ocorra a sua devida aprendizagem (Carbonell, 2016).

Em suma, um docente do século XXI deve ser dotado de profissionalismo pedagógico e conhecimento científico, por forma a fornecer resposta às necessidades vigentes na sociedade. Como tal, é crucial que os profissionais da educação sejam mais competentes, com um posicionamento reflexivo e crítico, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da educação e da sociedade.

### 2.2.2 - Perfil do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se estabelecido no *Decreto-Lei n.º 240/2001*. Este decreto representa um importante referencial à prática profissional dos educadores de infância e docentes de 1.º Ciclo.

Refira-se que o presente DL está estruturado em quatro dimensões, sendo que em cada um delas é mencionado o que se espera em relação ao papel do educador de infância e do docente de 1.º Ciclo.

Numa fase seguinte, foram homologados os Perfis de Desempenho Específicos Profissionais para a docência. Como tal, foi definido o *Decreto-Lei n.º 241/2001*. O respetivo DL organiza-se em dois anexos, sendo que o primeiro diz respeito ao Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, e o segundo anexo estabelece o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor de 1.º Ciclo. É de salientar que cada anexo contempla três dimensões: o perfil profissional, a conceção e desenvolvimento do currículo e a integração do currículo.

No Perfil do Educador de Infância é evidenciado que a sua formação abrange também a educação para crianças com uma faixa etária inferior a três anos (DL n.º 241/2001). Faz ainda alusão ao Educador de Infância (EI) como o responsável pelo desenvolvimento do currículo e, para tal, é ele quem planifica, organiza e avalia o ambiente educativo, bem como as atividades e projetos curriculares, de forma a promover aprendizagens significativas. Relativamente à organização do ambiente educativo é explicitado que deve estruturar e gerir os espaços e recursos disponíveis, de modo a proporcionar atividades integradas. Quanto à observação, planificação e avaliação, deve ter em conta os interesses e necessidades do grupo aquando do ato de planificar as atividades. Além do mais, é crucial que utilize e priorize a avaliação formativa.

De forma a desenvolver um currículo integrado, o EI deve mobilizar os seus saberes e competências nas diferentes áreas: expressão, comunicação e conhecimento do mundo.

No que concerne ao Perfil Específico do Professor do 1.º CEB é enfatizado que este, igualmente, possui a função de desenvolver o currículo num ambiente escolar inclusivo. Assim, fica encarregue por concretizar múltiplas tarefas, como por exemplo:

auxiliar na elaboração do projeto curricular do estabelecimento educativo; gerir em cooperação com outros docentes o projeto curricular de turma; avaliar o processo de ensino-aprendizagem, recorrendo a instrumentos diferentes e adequados, de forma a monitorizar e desenvolver a autorregulação das aprendizagens; entre outras mais (DL n.º 241/2001).

De igual modo, deve proporcionar aprendizagens de conhecimentos, atitudes, capacidades e valores, no contexto de uma cidadania ativa e responsável, abrangendo as diferentes componentes curriculares pertencentes a este ciclo.

Neste sentido, considera-se que tanto os Educadores de Infância como os Professores de 1.º Ciclo desempenham um papel fulcral e preponderante nas instituições educativas, dado que assumem o papel de gerir, estruturar, concretizar, avaliar, refletir e reformular a ação pedagógica de ensino-aprendizagem (Antunes & Silva, 2015).

Perceba-se, assim, que a formação inicial de educadores/professores visa proporcionar uma preparação apropriada face ao imprevisível, bem como a aquisição de técnicas que pretendem auxiliar na resolução de problemas decorrentes da prática pedagógica (Villa, 1988). Neste prisma, contemple-se a formação contínua como um “meio de reciclagem e/ou de atualização científica.” (Oliveira, 2014, p. 75)

Repare-se a formação contínua como um processo contínuo e que deverá ser constante para o desenvolvimento do perfil do docente, onde são assimilados conhecimentos (saberes), competências (saber fazer/como fazer) e atitudes (saber ser e estar). Estes aspetos revelam-se cruciais para que o educador/professor reinvente a sua prática profissional de forma inovadora, reconstruindo a sua identidade docente. Assim, poderá responder aos desafios impostos pela escola atual ao investir em si enquanto pessoa e no seu campo profissional (Nóvoa, 1992).

Da mesma maneira, a formação contínua de educadores/professores contribui para a melhoria da qualidade e eficiência do sistema educativo. Refira-se que neste âmbito a Direção Geral de Educação (DGE) promove ações de formação com o objetivo de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, bem como fomentar a valorização e o desenvolvimento profissional dos profissionais de educação.

Portanto, a formação contínua representa um meio essencial de transformação e inovação dos docentes, uma vez que os mesmos, na atualidade, são vistos como

investigadores, mediadores, interlocutores qualificados e gestores do currículo (Cosme, 2009). É neste processo que renovam, de forma contínua, os seus conhecimentos e competências, refletindo-se na melhoria das suas práticas pedagógicas e deste modo, desenvolvendo o seu lado pessoal e profissional. Ocorre assim, um processo de transformação quer do EI quer do professor de 1.º CEB, assentando numa educação reconstrutiva.

Nesta linha de pensamento, digamos que a formação contínua incentiva à transformação de práticas pedagógicas, através do processo de reconstrução da identidade do educador/professor, olhando-se o docente como um agente de mudança.

No século XXI é sua responsabilidade assimilar competências por forma a gerir o seu conhecimento, adequando-o aos diferentes contextos e privilegiando a intencionalidade pedagógica e os objetivos que se pretende atingir. Atualmente, o docente deve de ser um mediador das aprendizagens das crianças/alunos, promovendo o seu raciocínio, pensamento crítico, a sua criatividade, bem como a motivação para aprender e experimentar sempre mais.

Em síntese, destaque-se que a formação contínua é, igualmente, fundamental na mudança de mentalidades, perfis pessoais e profissionais, e nas ações em contexto de prática pedagógica. Esta mudança, por sua vez, fomenta a inovação que leva a uma transformação contínua do campo educativo. Como tal, torna-se necessário que o EI e o professor de 1.º CEB reflitam criticamente sobre as suas formas de agir pedagogicamente e inove. Isto, partindo do pressuposto que a formação contínua não se assemelha a uma mera compilação de ações de formação ou cursos, de saberes ou técnicas, mas sim a partir de um processo constante de reflexão crítica sobre as suas intervenções e de uma reconstrução sistemática da sua identidade docente.

Com efeito, a formação contínua promove processos de transformação e mudança em contexto escolar e na atividade reflexiva. Dito de outra forma, a formação contínua permite a construção do processo identitário do docente e, por conseguinte, o alcance do sucesso na educação.

## Capítulo 3 – Pressupostos Teóricos Inerentes à Prática Pedagógica

### 3.1 - Planificar: para quê?

A planificação assume-se como um importante instrumento no desenvolvimento curricular do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite modificar o currículo, adequando-o às características singulares de cada situação educativa. Deste modo, o ato de planificar foi essencial no decorrer das intervenções pedagógicas.

Zabalza (1992) diz-nos que planejar possibilita aos docentes transformar ideias ou propósitos em planos de ação com intencionalidade educativa e objetivos. A planificação pode ser caracterizada como: (1) uma panóplia de conhecimentos, ideias ou experiências sobre um fenómeno a organizar; (2) um objetivo, uma finalidade ou uma meta a atingir que revela o caminho a seguir; (3) uma proposta de atividades que permitam alcançar os objetivos delineados; (4) uma antevisão do processo de ensino-aprendizagem a aplicar que se realiza a partir de estratégias, englobando os conteúdos, as atividades a desenvolver, assim como a avaliação (Zabalza, 1992; Ribeiro, 1992). O seu papel passa por “organizar e prever, de um modo flexível, a interação professor/alunos” (Pacheco, 2001, p. 105).

Perante o mencionado, realce-se que a planificação é uma ferramenta essencial à profissão docente, na EPE e no 1.º CEB. O processo metodológico exige, assim, uma preparação antecipada e cuidadosa, de forma a haver uma articulação entre o ensino e a aprendizagem que pretende promover aos seus alunos (Zabalza, 1992; Silva & Lopes, 2015).

Conforme o DL 241/2001, o EI deve planificar atividades tendo em conta as necessidades de cada criança e do grupo, os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, os conhecimentos e competências das crianças. A sua planificação deverá ser numa perspetiva integrada e flexível, considerando os dados obtidos a partir da observação e da avaliação, as sugestões das crianças e, ainda, as situações imprevistas. Além disso, as atividades propostas devem estar em concordância com os objetivos abrangentes e transversais a alcançar, promovendo, deste modo, aprendizagens nos diferentes domínios curriculares.

Mediante o exposto, o planeamento da prática pedagógica possibilita ao EI refletir sobre os seus propósitos pedagógicos, adequando-os ao grupo, a partir da previsão de

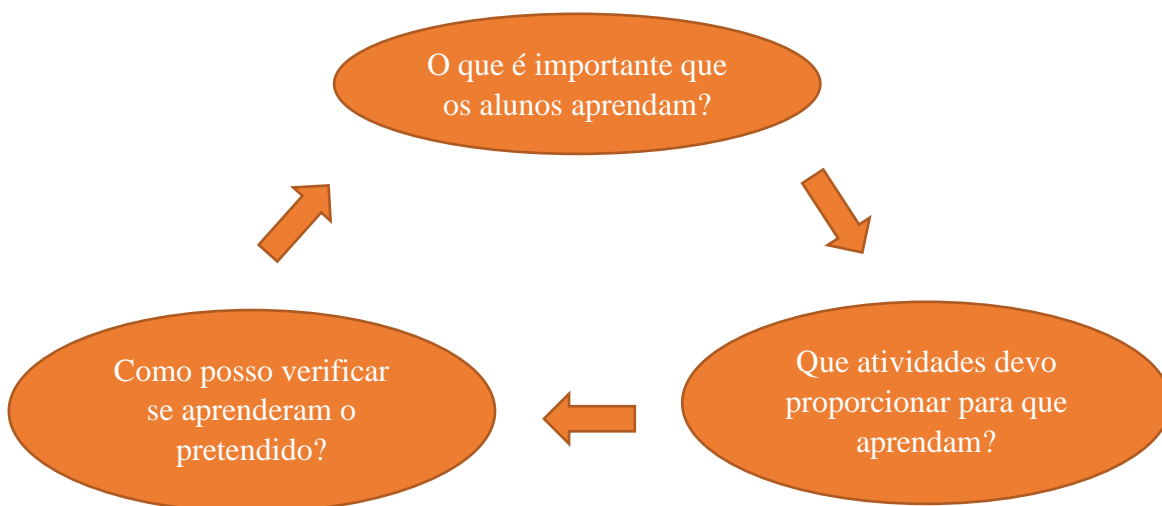
situações e experiências de aprendizagem e organização dos recursos essenciais à sua concretização. Este processo permite ao EI agir de acordo com as linhas delineadas e com as oportunidades de aprendizagem imprevisíveis. Sublinhe-se, então, que o ato de planear não pressupõe um mero cumprimento de atividades, mas sim tirar partido de propostas apresentadas pelas crianças (Silva et al., 2016).

Silva e Lopes (2015) clarificam que as decisões tomadas pelo professor quando está a planificar influenciam a aprendizagem dos alunos, uma vez que determinam o clima da sala de aula, a forma e os grupos de trabalho, as estratégias e atividades nas quais estarão envolvidos.

Perceba-se que para elaborar uma planificação é fundamental seguir um conjunto de etapas, tais como: a seleção dos objetivos de aprendizagem, a escolha das atividades ou estratégias com vista o alcance destes objetivos, a definição dos instrumentos de avaliação das aprendizagens e a antevisão de atividades de remediação da aprendizagem.

O esquema seguinte apresenta três questões fulcrais que devem ser respondidas aquando do momento de planificação através das etapas mencionadas anteriormente.

**Esquema 1 - Questões cruciais na elaboração de uma planificação**



**Nota:** Em *Eu, Professor, Pergunto – 20 respostas sobre a planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação* (p.5), de Silva & Lopes (2015)

Em suma, planificar o processo ensino-aprendizagem é um ato complexo na medida em que envolve constantes tomadas de decisão e reflexões. Todavia, as planificações não devem ser rígidas onde o docente cumpre com o idealizado, mas antes vistas como um instrumento facilitador da ação educativa que permite a previsão e

orientação da prática pedagógica. Neste sentido, a planificação necessita estar aberta a experiências de aprendizagem inovadoras, assumindo o seu caráter flexível (Silva & Lopes, 2015; Braga, 2004).

### **3.2 - Educar para a Cidadania e Convivência**

A construção de uma identidade alicerça-se na educação de valores e atitudes, promotores do desenvolvimento da cidadania e convivência (Beltrão & Nascimento, 2000). Neste sentido, a educação e os valores são fundamentais na preparação da criança ou do aluno para a vida em sociedade (Fonseca, 2005). Como tal, a Escola assume um papel preponderante na formação de cidadãos informados, esclarecidos e responsáveis. (Paim, 2012).

Atendendo ao mundo atual em que vivemos pautado pela multiculturalidade e heterogeneidade, educar para a cidadania e convivência implica incutir o respeito pela diversidade cultural (Beltrão & Nascimento, 2000). De facto, temos vindo a assistir uma atual conjuntura marcada pela intolerância e violência que não podem ser, em momento algum, aspetos desvalorizados, dado que contribuem para o aumento das desigualdades. Deste modo, é urgente refletir sobre a relevância que os valores e atitudes possuem na formação de personalidades e na vida.

Destaque-se que o sistema educativo português demonstrou sempre preocupação no que se refere à educação para a cidadania e convivência, sendo a mesma evidente na Lei de Bases do Sistema Educativo (*Lei n.º 46/86*) que incita a “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (p. 3068).

Compreenda-se que no século XXI, a educação para a cidadania e convivência é crucial pois fomenta o desenvolvimento integral das crianças e alunos, capacitando-os para a vivência em sociedade, formando intervenientes ativos nos desafios que o mundo proporciona. Nesta linha de pensamento, a escola, além de ser um espaço de aprendizagem, também se caracteriza por ser um ambiente que incentiva o desenvolvimento de relações, possibilitando a convivência, a cooperação, bem como a resolução de conflitos (Marques, 2003).

Nesta perspetiva, considera-se que é na EPE que a educação para a cidadania e convivência se deve iniciar, uma vez que é neste contexto que a criança, além da sua família, pertence a um grupo, vivendo, assim, os seus primeiros contactos de vivências democráticas (Vasconcelos, 2007).

As OCEPE (2016) olham, igualmente, para a educação para a cidadania e convivência como a “formação de pessoas responsáveis, autónomas, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo” (p. 39). Paralelamente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (*Lei n.º 5/97*) destaca como um dos objetivos da EPE, o incentivo ao “desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania” (p. 671). Nesta ordem de ideias, cabe à EPE respeitar e incluir os valores que a criança desenvolve no contexto familiar, promovendo, deste modo, o desenvolvimento pessoal e social.

Considera-se, assim, que o docente deve procurar adotar práticas pedagógicas assentes na integração da diversidade, como forma de estimular as relações democráticas. Partindo desta premissa, enfatize-se o PASEO como um perfil de base humanista, que privilegia uma abordagem pedagógica apoiada na cidadania democrática.

Adicionalmente, alicerçada ao PASEO, em 2017, surgiu, também, a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, ocupando, assim, um lugar central no sistema educativo português. O seu intento passa por encontrar estratégias que possam colmatar e solucionar os desafios que a humanidade atravessa. A Cidadania é, então, explorada na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento nos ensinos básico e secundário.

Note-se que, dada a sua articulação curricular, a Cidadania implica momentos de debate, isto é, tempo e liberdade para refletir, opinar, escutar e aceitar e compreender as diversas opiniões (Perrenoud, 2002). Com isto, desenvolve-se o pensamento crítico dos jovens, capacitando-os para a tomada de decisões conscientes e responsáveis.

Educar para a cidadania e convivência pressupõe, então, o estímulo e desenvolvimento de regras de convivência e atitudes de respeito (Marques, 2003), elementos fulcrais para um desenvolvimento pessoal, interpessoal e social de qualidade. Por outras palavras, necessitamos de uma escola alicerçada “em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida” (Nóvoa, 2015, p. 20).

Em suma, urge implementar cenários de aprendizagem flexíveis e significativos que permitam escutar as vozes das crianças e alunos. Como tal, a educação para a cidadania deve ser incorporada nas componentes curriculares, possibilitando a agregação de conhecimentos de diferentes áreas do saber.

### **3.3 - O contributo do Ensino Experimental das Ciências no processo ensino-aprendizagem**

Ao longo dos anos, o Ensino Experimental das Ciências tem vindo a ser cada vez mais valorizado no currículo, adquirindo, deste modo, uma maior relevância e visibilidade na valência de EPE e no contexto de 1.º CEB.

Ao educar para as ciências, os docentes estarão a fomentar nos educandos a curiosidade e criatividade através da exploração e manipulação de objetos e materiais (Sá, 2000). Neste sentido, as AE referentes à componente curricular de Estudo do Meio realçam a importância de implementar estratégias que possibilitem o aluno demonstrar o seu pensamento crítico e científico ao questionar, levantar hipóteses, prever respostas, experimentar, organizar, analisar e interpretar os dados recolhidos de forma a extrair conclusões para, posteriormente, comunicá-las.

Repare-se que a escola possui um papel preponderante na formação de cidadãos críticos, responsáveis, cultos e ativos, pelo que é fundamental estimular o pensamento crítico a partir da observação, identificação, análise e atribuição de significados às informações, experiências e opiniões (Martins et al., 2007).

Ao potencializar a Educação em Ciência e o Ensino Experimental das Ciências, promove-se cenários de aprendizagens significativas e ativas que possibilitarão a compreensão do meio envolvente e dos motivos pelos quais decorrem diferentes fenómenos (Pacheco, 2015).

Refira-se que, segundo Valadares (2006), são diversas as competências e capacidades que as atividades experimentais proporcionam, tais como: (1) aquisitivas (escutar, investigar, observar, recolher e selecionar informações relevantes); (2) criativas (resumir, elaborar planos); (3) manipulativas (experimentar, construir, regular); (4) comunicativas (discutir, justificar, redigir); (5) sócio afetivas (colaboração; respeito pelas opiniões).

Adicionalmente, propiciam a leitura aquando da investigação, desenvolve o desenho e a escrita nos momentos de registo e potencializa o pensamento lógico-matemático ao estabelecer relações de causa-efeito e realizar classificações, medições ou cálculos (Mata et al., 2004).

No momento da prática das atividades experimentais, os docentes devem assumir uma postura de mediadores, propiciando e orientando momentos de questionamento, reflexão e debate com vista à construção do conhecimento. É de salientar que os seus esclarecimentos relativamente aos diferentes fenómenos científicos devem ser apresentados numa linguagem adequada a cada nível etário.

No entanto, os educadores e docentes ainda colocam de parte a implementação de atividades experimentais por não apresentarem confiança face às suas capacidades, pela necessidade de formação contínua ou pelas dificuldades em cumprir com o currículo (Mata et al., 2004). Sabemos que uma das suas responsabilidades passa por elaborar, executar e avaliar recursos e atividades para o ensino das ciências experimentais, de modo a adquirir habilidade e segurança para a concretização de práticas inovadoras e de qualidade (Martins et al., 2007). Posto isto, os profissionais de ensino devem facultar os recursos necessários, orientar e incentivar os educandos a adotarem um constante posicionamento reflexivo e crítico, testando as hipóteses formuladas e verificando ou comprovando as suas teorias.

A promoção deste trabalho experimental torna-se benéfica, visto que permite articular os conhecimentos. Nesta linha de pensamento, é crucial que o docente reajuste o currículo de maneira a conseguir efetuar interdisciplinaridade entre as atividades experimentais combinando com as diferentes áreas curriculares (Kim & Bolger, 2016 como citado em Domingos & Costa, 2018). Assim, o Ensino Experimental das Ciências pressupõe uma aprendizagem cooperativa na qual são partilhadas e justificadas opiniões.

Em suma, destaca-se a Educação para a Ciência e as atividades experimentais como uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem, dado que os educandos adquirem importantes ferramentas, competências e capacidades para resolver múltiplos problemas, formando, assim, futuros cidadãos capazes de enfrentar diferentes desafios e necessidades emergentes da nossa sociedade (Martins et al., 2009).

### 3.4 - O Jogo como potencializador de aprendizagens

Perante os programas extensos presentes nas componentes curriculares do 1.º CEB, torna-se fulcral que os docentes apostem na inovação das suas práticas pedagógicas de modo a corresponder aos interesses e necessidades dos seus educandos. Como tal, devem ser implementadas estratégias ou propostas de atividades que priorizem a experimentação, proporcionando, assim, cenários de aprendizagem dinâmicos, significativos e ativos (Abreu, 2011). Cardoso (2019) ainda complementa esta ideia ao afirmar que os docentes devem recorrer a recursos didáticos.

Nesta linha de pensamento, o jogo revela-se como uma ferramenta útil na promoção de atividades motivadoras e enriquecedoras, contribuindo para o desenvolvimento do aluno em diferentes níveis – intelectual, social, moral, físico (Leite & Rodrigues, 2001). Assim, o jogo educativo pode ser utilizado pelo docente quer na introdução de conteúdos, quer na consolidação de conteúdos previamente abordados. Deste modo, pode ser visto como um complemento na medida em que o educando no momento que o concretiza, transpõe os seus conhecimentos para a prática e recorre a estratégias para resolver os diferentes desafios propostos no jogo. Para jogar, é imprescindível cumprir e respeitar regras, sendo estas características cruciais para a socialização entre os participantes e para a própria dinâmica do jogo.

O jogo educativo caracteriza-se, então, como um instrumento pedagógico com uma forte componente lúdica e didática, fundamental na potencialização de aprendizagens. Este deve ser encarado e utilizado como uma estratégia capaz de tornar a aprendizagem prazerosa, dinâmica e significativa, levando os educandos a adquirir novos conhecimentos, capacidades e competências (Tezani, 2006).

Note-se que as atividades lúdicas, além de apelarem à diversão também são motivacionais, pelo que facilitam o processo de aprendizagem (Panosso et al., 2015). Outra opinião nos é dada por Tezani (2006) ao enfatizar o jogo como uma atividade lúdica que, aliado ao prazer, também desenvolve competências cognitivas.

Deste modo, os educandos, ao estarem em contacto com um ambiente de aprendizagem positivo e experimentarem múltiplos jogos, demonstrarão satisfação. Ao relevarem este entusiasmo, maior será a motivação, apresentando, conseqüentemente, curiosidade em aprender mais (Baranita, 2012). Abreu (2011) sublinha que os jogos educativos possuem diversas vantagens, dado que são uma fonte de motivação para os

alunos na aprendizagem e promovem a participação ativa que, por sua vez, favorece o aumento da autoestima e confiança. Assim, poderá ser compreendido como um meio de combate à desmotivação dos alunos, pois estão a envolver-se de um modo ativo na construção do seu conhecimento (Lima, 2014).

Entre as inúmeras vantagens, destaque-se algumas delas: o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; a cooperação; o aumento dos níveis de atenção, concentração e memória; o desenvolvimento de capacidades linguísticas, cognitivas, emocionais; o seu caráter avaliativo numa perspetiva formativa; entre outras (Lima, 2008; Abreu, 2011).

Crê-se que os jogos ao serem concretizados de modo contínuo, fomentarão o desenvolvimento da autonomia e das relações pessoais (Leite & Alves, 2005), criando, desta forma, condições para uma aprendizagem cooperativa. Significa que os educandos enquanto estão envolvidos num momento de jogo: aprendem; socializam; refletem; partilham ideias; demonstram os seus conhecimentos; constroem o seu conhecimento; entre outros benefícios.

Com efeito, tendo por base o exposto, os jogos educativos propiciam, de facto, aprendizagens de qualidade, tendo um papel preponderante no desenvolvimento de competências referentes à gestão emocional e de capacidades como a tomada de decisões e a resolução de problemas.

### **3.5 - A Avaliação Formativa**

O conceito de “avaliação” apresenta-se como polissémico, dado que possui uma variedade de significados. Avaliar constitui-se como um dos elementos essenciais no ato de planear, contribuindo, deste modo, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Lopes e Silva (2012) afirmam que o processo de avaliação consiste na realização de ações diárias e contínuas pelo docente na sala de aula, com a finalidade de recolher dados referentes ao nível de aprendizagem dos alunos.

Complementando com esta perspetiva, Cosme (2018) refere a avaliação como o coração de todo o processo educativo, na medida em que influencia a aprendizagem e o sucesso académico do aluno (Silva & Lopes, 2015).

Deste modo, a avaliação formativa revela-se como sendo a melhor opção para melhorar, de forma qualitativa e não quantitativa, a aprendizagem dos discentes (Silva & Lopes, 2010). Este modelo de avaliação fornece informações que possibilitam ajustar o ensino às dificuldades sentidas pelos alunos. A partir do mesmo, poderão ser aplicadas medidas de diferenciação pedagógica que se adequem às capacidades, aos interesses, às necessidades e aprendizagens dos educandos (Moreira, 2019).

O *Decreto-Lei n.º 55/2018* realça o carácter formativo da avaliação visto que este tipo de avaliação orienta, regula e certifica as aprendizagens de cada aluno, assim como os conhecimentos, as capacidades e atitudes desenvolvidas descritas nas áreas de competência do PASEO. Neste ponto de vista, Cohen e Fradique (2018) reforçam que o ato de avaliar não se deve limitar apenas a testes sumativos, dado que o expectável é os educandos desenvolverem e adquirirem diferentes competências que envolvam conhecimentos, capacidades e atitudes.

Atente-se que a avaliação formativa contém duas dimensões fundamentais – a *avaliação para a aprendizagem* e a *avaliação como aprendizagem* (Lopes & Silva, 2012). Esta é útil quer para os educandos, como para os docentes, pois permite fazer um ponto da situação e descobrir as estratégias mais eficazes para corrigir as falhas e solucionar problemas (Abrecht, 1986).

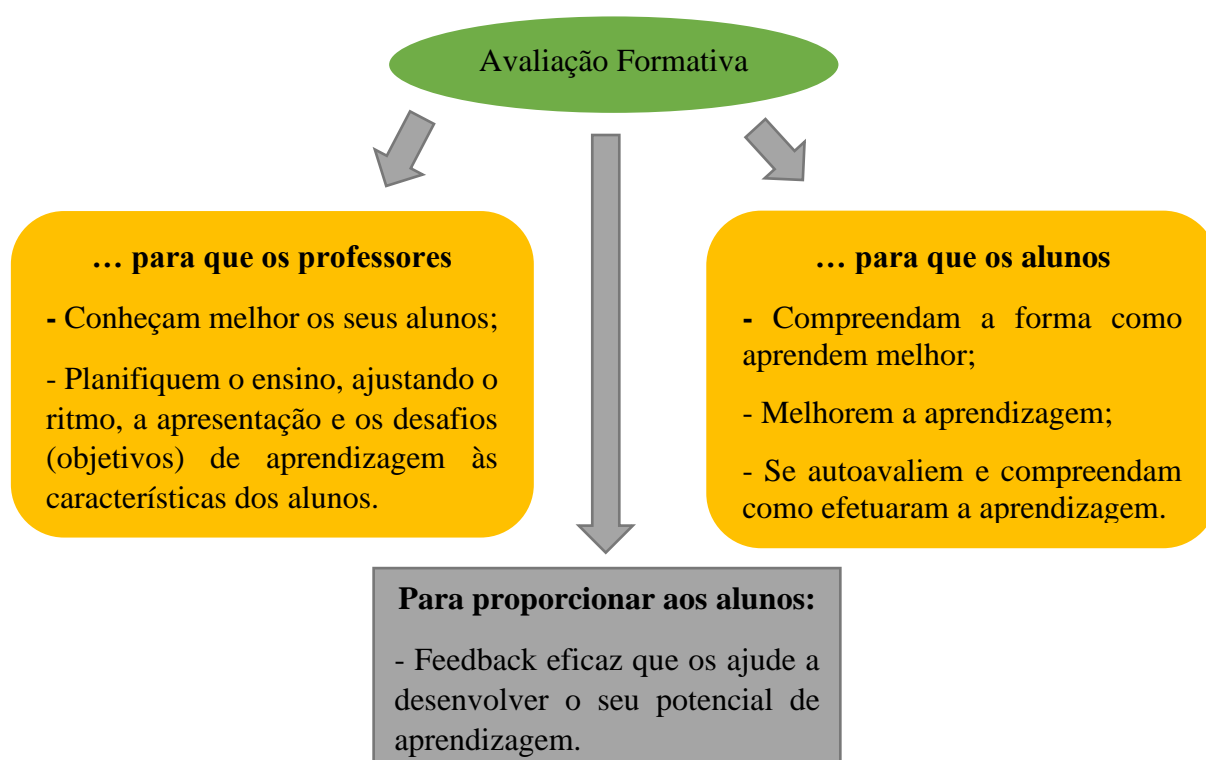
Conforme Ferreira (2007) este tipo de avaliação possibilita regularizar as aprendizagens dos alunos; promove um ensino motivador; permite efetuar uma análise ao processo a fim de o reajustar para melhorar a qualidade e, ainda, possibilita aplicar medidas de intervenção em relação às dificuldades e falhas dos educandos.

Assim sendo, torna-se necessário aplicar esta modalidade de avaliação numa linha contínua e sistemática. Como tal, os docentes podem recorrer a múltiplas TAF mencionadas no livro *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (Lopes & Silva, 2012). As respetivas TAF devem ser selecionadas em consonância com os objetivos a serem alcançados, escolhendo as mais apropriadas relativamente aos conteúdos.

Contudo, a avaliação mais utilizada nas escolas é de caráter sumativo, ou seja, assume-se como um meio de classificação ou quantificação dos conhecimentos dos alunos. Saliente-se que a avaliação sumativa prepara apenas o educando para o momento em que está a ser avaliado e não para a sua vida (Cardoso, 2019). Deste modo, detém um impacto negativo sobre os alunos uma vez que estes sentem que o seu desempenho é pouco valorizado. Posto isto, e de forma a mudar o paradigma torna-se necessário que o sistema educativo enfatize a avaliação formativa a fim de melhorar o desempenho dos educandos, respeitando o ritmo de cada um, e ainda preparar os docentes para a adaptarem ao seu ensino.

No esquema seguinte, apresenta-se de forma objetiva e sistematizada os propósitos da avaliação formativa.

*Esquema 2 - Avaliação Formativa*



**Nota:** Em *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (p.5), de Lopes & Silva (2012)

Conforme as ideias supracitadas, crê-se que a avaliação quando aplicada formativamente influencia, de forma positiva, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, na medida em que os motiva para a aprendizagem. Lopes e Silva (2012) reforçam esta afirmação ao reconhecerem que,

os alunos aprendem mais, aprendem mais inteligentemente e crescem em autoconhecimento o que lhes permite perceber exatamente o que fizeram para atingir o seu nível de aprendizagem atual. Aprendem ainda a recolher provas sobre a sua própria aprendizagem e a usar essa informação para escolher, a partir de um conjunto de estratégias, as que devem utilizar para atingir o sucesso (p. 35).

O modo como o docente encara o processo de avaliação influenciará, consequentemente, a aprendizagem dos educandos. Por sua vez, influenciará, igualmente, a forma como estes a encaram. O recurso a diferentes técnicas de avaliação formativa, por parte do professor, permitirá valorizar o processo e não somente os resultados. Consequentemente, os alunos irão olhar para a avaliação de uma forma vantajosa porque através da mesma poderão identificar as suas dificuldades e superá-las, valorizando, assim, o seu desempenho escolar.

Em suma, a avaliação formativa possui uma dimensão crítico-reflexiva visto que permite ao docente receber um feedback no que concerne ao processo de ensino adequado para cada aluno, tendo por base as suas características, e ainda promove ao educando uma autorregulação da sua aprendizagem.



## **PARTE II**

---

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



## Capítulo 4 – A Investigação-Ação na Educação

### 4.1 - Investigação-Ação

A Investigação-Ação é uma expressão ambígua, uma vez que pode ser aplicada em diferentes contextos de investigação e, por este motivo, não possui uma única definição. O seu intuito é estudar uma situação social de forma a melhorar a qualidade da ação (Elliot, 1991 como citado em Máximo-Esteves, 2008). Deste modo, é uma metodologia que permite “questionar, compreender, melhorar e reformar as práticas sociais e os valores que as integram” (Bento, 2015, p. 81).

Watts (1985) enunciado por Coutinho (2009) enfatiza que a IA consiste num processo no qual os participantes analisam as suas práticas pedagógicas, de modo sistemático e aprofundado, recorrendo a técnicas de investigação. A presente metodologia integra um conjunto de metodologias de investigação onde decorre a investigação/compreensão e, conseqüentemente, a ação/mudança, a partir de um processo cíclico/espiral, alternando sistematicamente a ação e a reflexão crítica. Posteriormente, seguem-se outros ciclos referentes ao aperfeiçoamento de métodos, dados e da interpretação debruçada sobre o conhecimento obtido no ciclo precedente (Dick, 1999).

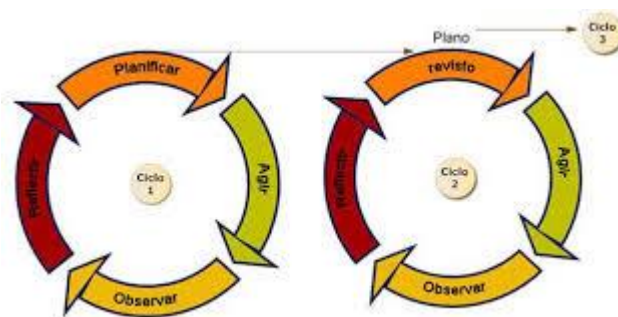
Coutinho (2005), Cortesão (1998), entre outros, referem que a IA caracteriza-se por ser: (1) participativa e colaborativa, uma vez que integra todos os participantes no processo; (2) prática e interventiva, por intervir em contexto real, sendo que a ação tem que estar em sintonia com a mudança; e (3) cíclica, pois implica um processo espiral de ciclos, em que as descobertas proporcionam mudanças, concretizadas e avaliadas no ciclo posterior, interligando de modo constante a teoria com a prática.

No campo da Educação, a IA destaca-se por ser a metodologia mais apropriada para proporcionar mudanças tanto nos profissionais como nos estabelecimentos educativos. Aqui, o professor torna-se um investigador, assumindo a prática educativa como a chave de todo o processo. Nesta linha de pensamento, a prática educativa, que levanta diferentes questões, problemas, oportunidades, incertezas deve estar sempre em cruzamento com a reflexão. Ao longo deste processo, o professor observa, planifica, age, reflete, avalia e comunica situações ocorrentes no espaço educativo (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, espera-se que o docente reflita sobre as suas ações, de modo a

conduzir e melhorar a sua prática pedagógica (Alarcão, 2013). Assim, poderá solucionar problemas e introduzir mudanças na sua intervenção pedagógica.

Para que a IA se desenvolva é fundamental seguir um conjunto de fases que se processam de forma contínua e sequencial. Fino (2011) de acordo com Lapassade (1993), diz-nos que estas fases resultam num encadeamento de ciclos, em forma de espiral: “a planificação, a concretização de uma primeira etapa do plano com observação dos seus efeitos, a planificação de uma etapa seguinte a partir dos resultados da precedente e assim sucessivamente” (2011, p. 9). Assim sendo, decorre: **(1) a planificação, (2) a ação, (3) a observação (avaliação) e (4) a reflexão (teorização)**. Estes quatro procedimentos em movimento circular geram um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novos ciclos.

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



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

Considere-se no presente esquema que um processo de IA não se limita a um único ciclo. Esta sequência de etapas repete-se, uma vez que há necessidade por parte do investigador de explorar e analisar minuciosamente as interações ocorridas ao longo de todo o processo, de forma a efetuar os ajustes necessários.

Assim, primeiramente é desenvolvido um plano de ação com o objetivo de melhorar a prática. De seguida, o plano é implementado intencionalmente e de forma controlada. Aquando da ação, são observados os efeitos da mesma a partir da recolha de dados, recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação. Numa fase posterior à ação, reflete-se sobre os dados recolhidos e os efeitos da ação, de modo a rever o plano e a aplicar os ajustes necessários, partindo, assim, para um novo ciclo de IA.

Em suma, a IA “é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Latorre, 2003 como citado em Coutinho, 2009, p. 363), sendo considerada como uma metodologia de Investigação Qualitativa.

#### **4.2 - Investigação Qualitativa**

A Investigação Qualitativa, caracterizada por possuir um paradigma interpretativo e naturalista, foca-se na compreensão intensiva dos fenómenos através do estudo de um objeto em ambiente natural. Como tal, o investigador integra-se no seu meio, a fim de recolher, compreender, analisar e interpretar os comportamentos, elaborando teorias, sem haver uma verificação antecedente e um prévio planeamento e domínio dos comportamentos e locais explorados (Bento, 2013).

Nesta linha de pensamento, na investigação qualitativa/indutiva o investigador seleciona os intervenientes que vivenciaram um determinado fenómeno, sendo este o objeto de estudo. Posteriormente, estuda-o de forma pormenorizada e recolhe a informação que considera pertinente junto dos participantes, a partir de entrevistas, registos fotográficos e observações participantes. Por fim, o tratamento dos dados fornecerá dados de carácter qualitativo que permitem sintetizar, descritivamente, a informação recolhida.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), a Investigação Qualitativa possui cinco características, tais como: a fonte direta dos dados (contexto natural), uma vez que o contexto se entrecruza com o comportamento humano; os seus dados são descritivos; o investigador considera que o mais essencial é o processo do que os resultados; a análise dos dados é feita de forma indutiva, isto é, as hipóteses não são comprovadas ou anuladas antes, mas sim após no decurso e após a análise dos dados; e, ainda, o seu significado é importante.

Fortin et al. (2009) destacam que a Investigação Qualitativa pretende relatar a “experiência humana num meio natural” (p. 35), permitindo, assim, um contacto com os participantes. O seu processo decorre de forma dinâmica, na medida em que o seu procedimento poderá ser modificado no decurso da investigação. Neste sentido, as etapas referentes à amostragem, recolha, análise e interpretação dos dados recolhidos podem ser realizadas diversas vezes.

Em suma, o investigador concretiza a investigação, sem ideias e hipóteses pré-concebidas e formuladas. Com recurso à observação direta, o investigador observa, recolhe dados, analisa-os, interpreta-os e elabora um plano de natureza flexível. Posto isto, conclui o estudo e descreve os factos de forma verídica e detalhada num relatório (Bogdan & Biklen, 1994).

### **4.3 - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

Conforme Oliveira e Ferreira (2014), uma das etapas mais relevantes do processo de pesquisa é a recolha de dados. Nesta fase, o professor-investigador recolhe os dados minuciosamente, a partir de técnicas e instrumentos apropriados. Ressalte-se que a sua seleção depende do método de pesquisa que o investigador optou na fase inicial.

Refira-se que, no decorrer de todo o processo de investigação o investigador deve conferir que as informações recolhidas e os seus resultados reflitam as experiências vivenciadas e as perspetivas dos participantes e nunca os seus, garantindo, assim, as questões de credibilidade e transferibilidade dos dados (Fortin et al., 2009).

Deste modo, optou-se por seleccionar como técnicas e instrumentos de recolha de dados: a Observação Participante, as Notas de Campo, os Diários de Bordo e os Registos Fotográficos. Estes foram fundamentais na recolha de dados qualitativos ao longo das práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos Projetos de IA.

#### **4.3.1 - Observação Participante**

De acordo com Máximo-Esteves (2008), a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles aconteceram num determinado contexto. A partir da mesma é possível compreender os contextos, bem como as pessoas que neles se incluem e as suas interações.

Este tipo de investigação caracteriza-se pelas interações sociais entre o investigador e os participantes que estão a ser estudados (Bogdan & Taylor, 1975, como citado em Fino, 2008). Ao longo do processo, os dados são recolhidos de forma sistemática, estando o observador em contacto com a vida das pessoas, com a finalidade de poder partilhar as suas vivências.

Na Observação Participante, o investigador assume um papel de estudioso junto da população observada, interagindo com o público-alvo que se encontra a observar. O observador participante caracteriza-se por ser um observador direto e atento no contexto social de estudo. A sua presença deve repetir-se diversas vezes em diferentes intervenções, bem como em conversas com as pessoas pertencentes ao contexto

#### **4.3.2 - Notas de Campo**

Através da observação participante, surgem as notas de campo que contemplam registos descritivos e detalhados do contexto, dos participantes e das suas vozes, das ações, emoções, entre outros, recolhidos no momento observação ou na fase posterior, aquando da sua interpretação (Máximo-Esteves, 2008; Graue & Walsh, 2003).

O investigador elabora, primeiramente, o rascunho descritivo com abreviaturas, palavras-chave e frases. No momento seguinte, redige um texto descritivo de um modo mais detalhado e reflexivo (Máximo-Esteves, 2008).

#### **4.3.3 - Diários de Bordo**

O Diário de Bordo (DB) integra as notas de campo, entre outros dados como as observações estruturadas, as interpretações e reflexões críticas acerca das vivências. (Altrichter et al., 1996, como citado em Máximo-Esteves, 2008). Na perspetiva de Bogdan & Biklen (1994), o DB é um registo escrito daquilo que o investigador escuta, observa, experiência e reflete aquando do momento da recolha de dados.

Este instrumento deve traduzir, de forma exata, os acontecimentos, sendo que os mesmos devem estar datados e referenciados no que diz respeito ao local e aos participantes. (Brazão, 2012; Máximo-Esteves, 2008). Além disso, permite ao investigador descrever pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas que considere indispensável para a pesquisa e investigação.

Neste seguimento, Bogdan e Biklen (1994) referem que o DB consiste em dois tipos de materiais. Por um lado, deve existir uma descrição. Por outro, deve incluir uma componente reflexiva, onde o investigador apresente o seu ponto de vista, bem como as suas ideias e principais preocupações.

Máximo-Esteves (2008) realça que através do seu conteúdo descritivo, detalhado, interpretativo e reflexivo, o professor-investigador poderá analisar, avaliar e reconstruir as suas práticas profissionais e o planeamento das mesmas, modificando a sua postura, de forma a melhorar as suas ações pedagógicas.

Saliente-se que, após cada intervenção, o DB deve ser elaborado o mais brevemente, enquanto a memória retém os detalhes e a vivacidade dos acontecimentos.

Assim sendo, ao longo das PP registou-se todas as observações e vivências com recurso às notas de campo. Estas foram aprofundadas, numa fase posterior, no DB, em que se organizou, descreveu, analisou, interpretou e refletiu numa perspetiva crítica acerca das intervenções ocorridas.

#### **4.3.4 - Registos Fotográficos**

Máximo-Esteves (2008) destaca que o surgimento das novas tecnologias permitiu e favoreceu a utilização da fotografia.

Os registos fotográficos capturados são documentos que apresentam informação visual, podendo esta ser analisada, interpretada e refletida criticamente. A partir da máquina fotográfica pode-se captar diversos momentos do quotidiano, tais como: objetos da sala, os artefactos produzidos pelas crianças, os *placards*, as estantes, a organização da sala, entre outros (Máximo-Esteves, 2008).

As fotografias são, assim, utilizadas como um meio para relembrar e estudar detalhes, de modo a obter diversas informações descritivas para uma posterior reflexão. Esses registos são cruciais para, numa fase seguinte, poder analisar detalhadamente as situações vivenciadas, como também descrever alguns momentos de forma mais precisa.

Nesta linha de pensamento, este instrumento poderá ser usufruído pelo investigador com intencionalidade educativa, a fim de ilustrar e registar diferentes momentos.

Nas PP, recorreu-se à máquina fotográfica presente no telemóvel e a partir da mesma obteve-se vários registos fotográficos relativamente aos momentos vivenciados, aos locais onde decorreram e os seus intervenientes. Estes dados foram, numa fase seguinte, analisados, interpretados e refletidos.

#### 4.4 - Método de Análise de Dados

Após a recolha de dados, torna-se crucial efetuar um tratamento minucioso dos mesmos, sendo este o elemento central de toda a investigação. A sua análise e interpretação permite compreender todos os dados recolhidos de modo a estabelecer conclusões, de acordo com o objeto em estudo (Amado, 2014).

Embora a análise e a interpretação de dados signifique uma etapa essencial, esta é também complexa porque os dados podem ser apresentados em diferentes formatos, tais como: relatos, fotografias, objetos, desenhos ou gravação de áudio e vídeo, entre outros. Neste sentido, torna-se difícil estabelecer uma distinção entre as fases de recolha de dados e a análise de dados, uma vez que as mesmas se complementam.

Aquando do momento da análise dos dados é fundamental aplicar o método da triangulação. Assim, estes são verificados através do cruzamento de diferentes fontes de informação adquirida a partir de diversos métodos de recolha de dados (Bento, 2015). Este procedimento permite que os dados se tornem mais fidedignos, conferindo, assim, veracidade à investigação.

A análise dos dados qualitativos ocorre em três fases: a redução dos dados, a sua apresentação e a interpretação/verificação dos resultados e das conclusões. A redução dos dados consiste na seleção, transformação e simplificação das informações recolhidas. A sua organização e apresentação (tratamento dos dados), onde todos os dados são compilados e resumidos, permitindo uma visibilidade rápida dos dados recolhidos, de forma a facilitar a sua interpretação. Por último, a interpretação/verificação dos resultados e das conclusões, onde se formula conclusões/significados sobre os dados sintetizados (Miles & Huberman, 1984 como citado em Lessard-Hébert et al., 1994).

Em suma, este processo de análise de dados requer, por parte do docente, assumindo o papel de investigador, ética, rigor, pensamento crítico-reflexivo, de forma a conseguir descrever e interpretar as informações recolhidas estabelecendo elos e avaliá-las. Desta forma, aumentará o seu conhecimento e compreensão face à sua intervenção pedagógica, concretizando alterações nas suas práticas pedagógicas, tendo em vista o desenvolvimento dos educandos.



## **PARTE III**

---

### **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## Capítulo 5 - Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

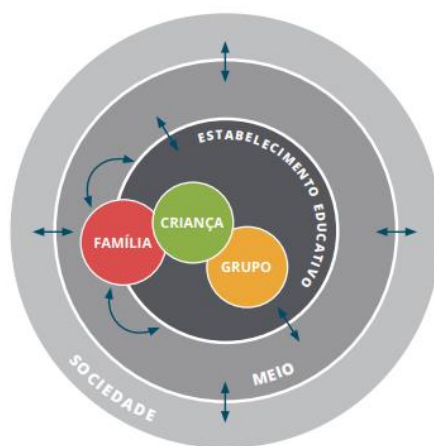
Neste capítulo pretende-se explicar, numa perspetiva crítica e reflexiva, a Prática Pedagógica I (PPI), concretizada em contexto Pré-Escolar, no grupo da Sala das *Joaninhas*.

A PPI decorreu no Infantário Semi-Internato de Santa Clara, sob orientação científica da Professora Doutora Maria José Camacho e da Educadora Cooperante Patrícia Carvalho. Esta iniciou-se a 8 de outubro e terminou a 11 de dezembro de 2019, sendo as duas primeiras semanas de observação e as restantes de intervenção pedagógica em três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras).

### 5.1 - Organização do Ambiente Educativo

Silva et al. (2016) apresentam o ambiente educativo, na Educação Pré-Escolar, partindo de uma perspetiva sistémica e ecológica. Este organiza-se por diferentes sistemas com funções específicas que se encontram em constante interação.

**Figura 6 - Relações entre sistemas**



**Nota:** Em *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE, p. 21), de Silva et al. (2016)

De seguida, explana-se uma organização do ambiente educativo, abrangendo uma caracterização do meio envolvente, do estabelecimento educativo, da sala e do grupo de crianças, onde se desenrolou a intervenção pedagógica.

### 5.1.1 - Caracterização do Meio Envolverte<sup>1</sup>

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara, que se encontra integrado no Edifício do Convento de Clara, localiza-se no centro histórico da cidade do Funchal, no concelho do Funchal. Este enquadra-se mais precisamente na Freguesia de São Pedro, sendo a mesma circundada por instituições emblemáticas, tais como: o Aquário, a Casa-Museu Frederico de Freitas, a Igreja de São Pedro, o Museu da Quinta das Cruzes, o Museu Universo de Memória e a Santa Casa da Misericórdia do Funchal.

*Figura 7 - Localização do Semi-Internato de Santa Clara*



**Nota:** Retirado de <https://gas-station.info/pt/p/bp/z4tJKtkFynxXrM7tH>

Encontra-se próximo da Câmara Municipal do Funchal, da Cruz Vermelha Portuguesa, de Clínicas Privadas, de outros estabelecimentos de Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Universitário, do Hospital Distrital do Funchal, da Igreja do Colégio, do Instituto de Estatística, do Jardim Municipal, da Junta de Freguesia de São Pedro, da Marina e, ainda, do Parque de Santa Catarina.

É de referir que a população da respetiva freguesia é de aproximadamente 7273 habitantes.

---

<sup>1</sup> Informações patentes no Ideário do Infantário Semi-Internato de Santa Clara

### 5.1.2 - Caracterização da Instituição<sup>2</sup>

As OCEPE (Silva et al., 2016) realçam que um estabelecimento educativo deve encontrar-se organizado num ambiente que seja promotor do desenvolvimento e da aprendizagem de cada criança, bem como da formação para os adultos que nele trabalham. Neste sentido, o mesmo possui um papel preponderante no trabalho que o/a educador/a concretiza com o grupo de crianças e as suas respetivas famílias, influenciando, por sua vez, a dinâmica da equipa pedagógica.

O Infantário Semi-Internato de Santa Clara está incluído na *Obra Social das Franciscanas Missionárias de Maria* e situa-se no Funchal, mais concretamente na Calçada de Santa Clara n.º 15, 9000-036. É uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) que ocupa parte do antigo Convento de Santa Clara e o seu horário de funcionamento é das 07h:30 até às 18h30.

*Figura 8 - Semi-Internato de Santa Clara*



**Nota:** [https://www.facebook.com/Infant%C3%A1rio-Semi-Internato-de-Santa-Clara-467241093351681/community/?ref=page\\_internal&mt\\_nav=0&\\_rdr](https://www.facebook.com/Infant%C3%A1rio-Semi-Internato-de-Santa-Clara-467241093351681/community/?ref=page_internal&mt_nav=0&_rdr)

A respetiva entidade educativa rege-se, particularmente, pelos valores cristãos e além de fins de solidariedade social tem como intuito o desenvolvimento harmonioso e pleno da criança.

No que se refere à Comunidade Educativa, o presente estabelecimento educativo é frequentado por 209 crianças com idades compreendidas entre os quatro meses e os seis anos, oferecendo, assim, uma oferta educativa com valências de creche e Pré-Escolar.

---

<sup>2</sup> Informações baseadas no Ideário do Infantário Semi-Internato de Santa Clara

Note-se que o mesmo acolhe crianças desta localidade, mas também provenientes dos arredores do Funchal. Deste modo, pode-se referir que há uma aceitação de crianças de diferentes estratos sociais, porém privilegia aquelas que vêm de um meio economicamente carenciado.

Esta Instituição encontra-se bem equipada, dispondo de um vasto conjunto de espaços interiores e exteriores: balneários, copa, cozinha, dois parques, doze salas de atividades, dois quartos para cacifos do pessoal docente e auxiliar, duas bibliotecas, espaços cobertos e ao ar livre, arborizados, ajardinados e hortícolas, lavandaria, refeitórios, uma sala de apoio à educação especial, uma sala de computadores e, ainda, uma sala para reuniões.

Relativamente aos recursos humanos existem 52 trabalhadores: 24 Ajudantes da Ação Educativa, 14 Auxiliares de Serviços Gerais, uma Diretora de Serviços, uma Diretora Pedagógica, doze Educadoras de Infância, 12 Educadoras de Infância, uma Educadora de Educação Especial e uma Professora de Educação Musical e Dramática destacada pela DSEAM.

Segundo consta no seu Ideário, o objetivo geral deste Infantário é essencialmente educar as crianças com base no amor, nos valores humano-cristãos, visando uma liberdade criativa, participativa e responsável.

### **5.1.3 - Caracterização da Sala das *Joaninhas***

A organização do ambiente educativo da sala contempla três dimensões complementares entre si: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo. A sua gestão deverá oferecer oportunidades às crianças de escolher, fazer e aprender, promovendo o desenvolvimento curricular. Nesta ordem de ideias, torna-se fundamental que o EI reflita sobre o planeamento da organização, avaliando a sua contribuição no desenvolvimento integral das crianças. Através deste questionamento, poderá introduzir as alterações e ajustamentos necessários em função das necessidades e da evolução do grupo (Silva et al., 2016).

A Sala das *Joaninhas* caracteriza-se por ser um espaço amplo, organizado, arejado e com uma boa luminosidade proveniente de duas janelas. De forma a favorecer o desenvolvimento global e a aprendizagem das crianças, esta sala encontra-se organizada

por áreas: área do acolhimento, área da biblioteca, área dos jogos, área da pintura, área da concretização de diferentes atividades individuais ou cooperativas e área da casinha. Além destas, existe o cantinho da oração e a área do descanso.

A área do acolhimento é constituída pelo tapete onde o grupo canta os bons dias e se desenrolam atividades como o conto de histórias, o canto de canções, os diálogos e o brincar livremente.

**Figura 9 - Área do acolhimento**



A área da biblioteca é composta por uma prateleira com diversas histórias. Já a área dos jogos possui uma estante que engloba múltiplos jogos. Estas duas áreas são muito apreciadas pelas crianças, sendo que as histórias e os jogos são usufruídos pelo grupo quer na área do tapete, quer nas mesas presentes na sala. Ressalte-se, ainda, que as mesmas são de fácil acesso pelas crianças e os seus materiais estão adequados à faixa etária e ao desenvolvimento do grupo.

**Figura 10 - Área da biblioteca**



**Figura 11 - Área dos jogos**



A área da pintura integra uma caixa onde estão guardados materiais diversificados alusivos ao desenho, pintura e às atividades plásticas. Estes recursos são utilizados na área da realização das atividades organizada por duas mesas e cadeiras.

**Figura 12 - Área da Pintura**

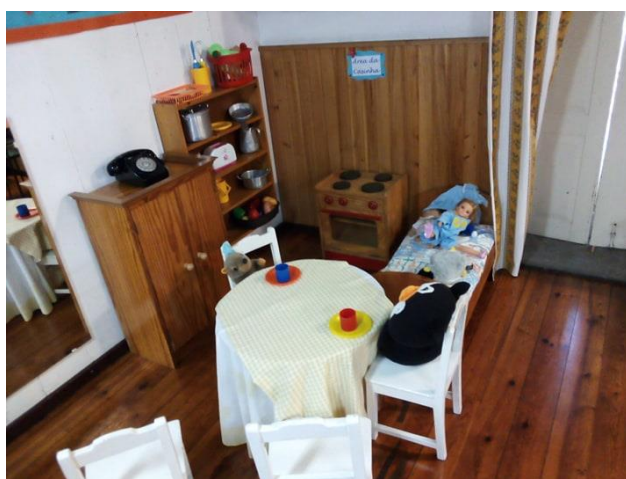


**Figura 13 - Área da realização das atividades**



A área da casinha ou faz-de-conta contém mobiliário característico do quarto e da cozinha. No entanto, não é muito frequentada pelo grupo.

**Figura 14 - Área da casinha**



Nesta sala é também visível o cantinho da oração, uma vez que é uma Instituição religiosa. Nele está exposto um quadro de Jesus Cristo.

No momento do descanso, a Sala das *Joaninhas* sofre algumas alterações na organização do seu espaço de modo que o mesmo fique adequado e seja propício a um bom descanso. Para tal, a cama de cada criança é colocada no chão da sala e esta fica escura.

Relativamente à sua decoração, este espaço contém paredes brancas e quatro *placards* ornamentados com trabalhos produzidos pelas crianças, os seus aniversários, o Projeto Curricular de Grupo, entre outros elementos.

Sucintamente, a Sala das *Joaninhas* é funcional e possui uma boa organização, sendo estas características indispensáveis para que o grupo se sinta confortável e seguro e realize atividades diversificadas.

#### 5.1.4 - Rotina Diária

A organização do tempo pedagógico deverá estar distribuída de forma flexível, ainda que contenha momentos que se repitam com alguma periodicidade. Deste modo, a rotina é pedagógica uma vez que é planificada de forma intencional pelo educador, sendo também do conhecimento do grupo. (Silva et al., 2016).

Assim sendo, o estabelecimento de rotinas na Educação Pré-Escolar é fundamental pois transmite confiança e segurança às crianças. Estas consciencializam-se sobre o que esperar em cada fase do dia, transmitindo-lhes “um sentimento de segurança e controlo” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 255).

Relativamente à rotina da Sala das *Joaninhas*, esta é flexível, na medida em que se adapta aos interesses, às necessidades, bem como às especificidades de cada criança (Formosinho et al., 2011) E ainda oferece “tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem” (Silva et al., 2016, p. 27)

**Figura 15 - Rotina da Sala das Joaninhas**

Horário	Rotinas
8h00 – 9h30min	Acolhimento no recreio, salão polivalente ou sala
9h30min – 10h00	Lanche/Higiene
10h00 - 11h30min	Atividades orientadas na sala
11h30min – 12h00	Atividades livres
12h00 – 12h30min	Almoço/Higiene
13h00 – 15h00	Descanso
15h00 – 15h30min	Despertar/Higiene

15h30min – 16h00	Lanche
16h00 – 16h15min	Higiene
16h15min – 18h30min	Atividades livres
18h30min	Encerramento da Instituição

Esta rotina diária inclui, então, momentos de atividades orientadas, assim como momentos de atividades livres na sala, no salão polivalente ou no espaço exterior. Além destes, existem, igualmente, outros momentos essenciais: a higiene, as refeições e o descanso.

O grupo possuía, ainda, outras atividades complementares integradas nas rotinas, a saber: segunda-feira, Educação Física das 14h00 às 15h30min; sexta-feira, Expressão Musical das 11h00 às 12h00. Também usufruía do Dia do Brinquedo, à segunda-feira, trazendo um brinquedo de casa e à sua escolha devidamente identificado.

### **5.1.5 - Caracterização do Grupo**

O grupo da Sala das *Joaninhas* é constituído por vinte e uma crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos, sendo que dez nasceram em 2014 e onze nasceram em 2015. No que diz respeito ao género, sobressai como predominante o género masculino com onze meninos. Já o género feminino é composto por dez meninas.

A equipa pedagógica da Sala é composta pela Educadora Patrícia Carvalho e pela ajudante Tânia Pereira.

No que diz respeito à caracterização do grupo em questão, este caracteriza-se por ser heterogéneo visto que possui diferentes conhecimentos, capacidades, interesses, necessidades e idades, encontrando-se em distintos estádios de desenvolvimento. De uma forma sucinta, revela interesse e entusiasmo perante as atividades propostas. Porém, algumas crianças requerem um incentivo do adulto para as terminar, dado que apresentam dificuldades distintas e idades diferentes.

De um modo geral, na Área da Formação Pessoal e Social, é um grupo independente na medida em que arruma os brinquedos, jogos, entre outros materiais e é

capaz de ir à casa de banho, descendo e subindo escadas, autonomamente, já com o controlo dos esfíncteres concluído. No que toca às refeições, as crianças conseguem alimentar-se sozinhas, sendo que, por vezes, necessitam de um estímulo por parte do adulto para as finalizar. Algumas delas geram conflitos interpessoais e perturbam de forma constante, tendo o adulto que intervir. Igualmente, é, ainda, notável alguma resistência no que diz respeito à partilha de brinquedos entre colegas.

No que concerne à Área da Expressão e Comunicação, o grupo é, sumariamente, comunicativo, participativo e gosta de histórias e canções. No entanto, ao nível da linguagem, algumas crianças manifestam dificuldades quanto à articulação de palavras e na sua dicção. Na construção frásica, o vocabulário é pouco diversificado.

Relativamente à sua motricidade global, considera-se um grupo que revela um bom desenvolvimento. Porém, na motricidade fina uma grande parte das crianças ainda não se mostra capaz para efetuar o recorte com tesoura, conseguindo apenas realizar a rasgagem. Tavares et al. (2007) defende que uma criança entre os 4/5 anos de idade deverá desenvolver atividades de forma flexível e com rigor. Neste sentido, é visível a necessidade do grupo em ser mais incentivado para a concretização de atividades que envolvam a prática de movimentos finos, desenvolvendo, assim, a sua motricidade fina.

No que tange às atividades plásticas, estas fazem parte das suas preferências. As crianças demonstram gosto e entusiasmo quando participam em atividades relacionadas com a colagem, pintura, entre outras. No momento da sua realização, evidenciam interesse quer na exploração, quer na manipulação de diferentes materiais.

Na Área do Conhecimento do Mundo, este grupo releva-se observador e muito curioso, demonstrando interesse pelo meio envolvente. Nas atividades relacionadas com esta área, nota-se o entusiasmo e a participação das crianças.

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

### **5.2.1 - Enquadramento do Problema**

Aquando do início da Prática Pedagógica I, na observação participante, constatou-se que existia um conjunto de lacunas a melhorar na Sala das *Joaninhas* associadas à cidadania e convivência.

A presente problemática era visível nos momentos de brincadeira livre quando ocorriam conflitos verbais e, por vezes, físicos entre as crianças, sendo necessária a intervenção de um adulto para controlar. Alicerçado a este aspeto, demonstravam, também, dificuldade em partilhar brinquedos.

Neste sentido, selecionou-se a cidadania e a convivência como tema do Projeto de Investigação-Ação. É de referir que o mesmo enquadra-se na Área de Formação Social e Pessoal e encontra-se presente nas OCEPE (2016).

### **5.2.2 - Questão de Investigação-Ação**

Dada a relevância da cidadania e convivência para o desenvolvimento de competências que contribuem para uma formação integral da criança, surgiu a seguinte questão que desencadeou o Projeto de Investigação-Ação:

*Como desenvolver competências associadas à Educação para a Cidadania e  
Convivência no grupo da Sala das Joanelhas?*

### **5.2.3 - Estratégias de Intervenção**

Um dos objetivos da EPE presente na *Lei n.º 5/97* assenta na promoção do desenvolvimento pessoal e social de cada criança, tendo por base experiências que envolvam a educação para a cidadania.

Cabe, assim, ao educador proporcionar práticas pedagógicas alicerçadas nos valores presentes na área da Formação Pessoal e Social, como a partilha, cooperação, o respeito pelo outro, a tolerância, uma vez que este representa um modelo para a criança (Silva et al., 2016).

Neste sentido, após a formulação da questão orientadora, delineou-se estratégias que visassem a promoção do desenvolvimento de valores fundamentais como: a partilha, a amizade, o respeito e a cooperação.

### 5.2.3.1 - Partilha e Degustação dos frutos da época do Outono

No contexto do Outono e da festividade do Pão-por-Deus explorou-se, na sala das *Joaninhas*, os frutos típicos desta época.

Numa primeira instância, contou-se a história *A festa do Outono* a partir de um avental contador de histórias. Ao longo da história verificou-se o interesse e a participação das crianças. Para a leitura ou conto de uma história, o educador deve recorrer a múltiplos materiais, como obras de distintos tamanhos e tipos, álbuns de fotografias, histórias em vídeo ou áudio, entre outros (Sim-Sim et al., 2008). A partir de uma variedade de recursos, as crianças desenvolvem uma maior capacidade de atenção e demonstram interesse.

Após o conto, promoveu-se um diálogo em torno da mesma, abordando os frutos característicos do Outono – maçã, castanha, laranja, figo, banana, pera, noz - que surgem no decurso da narrativa. Saliente-se que foram, igualmente, explorados os nomes das árvores dos frutos.

**Figura 16** - Avental contador da história "A festa do Outono"



De seguida, realizou-se com o grupo um jogo de simetria dos frutos anteriormente referidos. Numa primeira fase, mostrou-se a metade correspondente a cada fruta. Posteriormente, as crianças exploraram as diferentes áreas da sala à procura das metades que faltavam. Quando encontradas, fez-se a sua respetiva correspondência.

(...) as crianças demonstraram curiosidade e participação à procura, pela sala, da outra metade que faltava. Neste sentido, notou-se que o grupo estava envolvido e ativo na atividade, desenvolvendo, deste modo, o seu movimento corporal no espaço que o circunda. **DB – 28 de outubro de 2019**

Neste seguimento, apresentou-se às crianças alguns dos frutos acima mencionados - figos (secos), pera, noz e maçã – para explorar e sentir o cheiro, a sua textura, a sua cor, a sua forma e o seu tamanho, resultando num momento de discussão significativo.

Posteriormente, realizou-se um momento de convívio em que as crianças puderam degustar os diferentes frutos. Para tal, apresentou-se os frutos partidos em diferentes pratos de plástico e colocou-se os mesmos em cima das mesas. Assim, cada criança selecionou os frutos que desejava provar. Ressalte-se que quase todas as crianças apreciaram todos os frutos. Com esta atividade, pretendeu-se promover competências de convívio e partilha.

#### **5.2.3.2 - A árvore dos afetos**

De forma a explorar as emoções e os afetos com as crianças, contou-se, num primeiro momento, a história *A árvore sem folhas*. Uma árvore que se sentia triste por não possuir folhas nos seus galhos. Um dia, um grupo de crianças fora brincar em volta da árvore e percebeu o seu sentimento por estar sem folhas. Assim sendo, abraçaram-na e realizaram corações de papel coloridos de modo a enchê-la de cor. Este feito trouxe-lhe felicidade, enchendo as crianças de alegria.

Após o conto da história, dialogou-se com as crianças sobre a mesma, abordando os sentimentos e emoções. Seguidamente, em grande grupo construiu-se *A árvore dos afetos* sendo o seu tronco pintado através da estampagem das mãos das crianças e os seus galhos desenhados e contornados.

Depois de estar colorida, todas as crianças receberam um coração onde realizaram um desenho para um colega. Terminada esta tarefa, cada criança expressou uma mensagem de carinho e afeto para o amigo selecionado, sendo esta escrita pela educadora estagiária. Posto isto, cada coração foi colocado na respetiva árvore.

A árvore dos afetos foi afixada junto à porta da sala das *Joaninhas* para que o grupo e a comunidade educativa a visualizasse. Ressalte-se que, as crianças ao observá-la demonstravam felicidade pelo trabalho desenvolvido, tecendo, diversas vezes, comentários positivos.

**Figura 17** - *Árvore dos Afetos construída pelo grupo*



Importa salientar que esta atividade permitiu explorar e desenvolver competências socioemocionais como a demonstração e partilha de afetos entre todas as crianças. Foi um trabalho cooperativo muito gratificante visto que o grupo se mostrou muito envolvido e revelou gosto, entusiasmo e interesse no decorrer da atividade proposta. Mais ainda, as atividades plásticas relacionadas com desenho, pintura, estampagem é algo que os motiva.

Assim sendo, é fundamental que o educador fomente o desenvolvimento afetivo e social de cada criança. Um dos seus objetivos na EPE passa por estimular a cooperação entre as crianças, visando a sua valorização e integração no grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001).

### **5.2.3.3 - Confeção e partilha de broas de manteiga**

Com o objetivo de explorar e viver as tradições características da época natalícia na Madeira, realizou-se com o grupo a atividade da confeção e partilha de broas de manteiga.

Refira-se que a presente atividade foi concretizada no refeitório, proporcionando às crianças o contacto com outro espaço do estabelecimento educativo, e ainda com alguns elementos da comunidade educativa. Deste modo, reuniu-se as crianças em uma das mesas presentes no refeitório.

Antes de iniciar a confeção das respetivas broas, questionou-se o grupo sobre os hábitos e doces gastronómicos característicos da época festiva. Neste contexto, dialogou-se sobre o procedimento da confeção das broas de manteiga.

Após o debate, e por sugestão da educadora cooperante, apresentou-se às crianças a massa das broas já confeccionada, porque estávamos limitadas pelo tempo na utilização do forno, assim como também as crianças tinham os ensaios de Natal. Entregou-se a cada criança uma porção de massa e esta ficou encarregue de moldá-la até formar pequenas bolas para serem dispostas no tabuleiro. Reconhece-se que a atividade teria sido mais significativa se as crianças tivessem participado na fase inicial do processo de confeção das broas de manteiga, manipulando cada um dos ingredientes, misturando-os e amassando a massa.

*Ao longo desta atividade, notei que as crianças estavam muito felizes a fazer as suas bolinhas e foram elas mesmas as construtoras das broas, revelando o seu protagonismo nesta atividade. DB – 9 de dezembro de 2019*

**Figura 18** - Confeção das broas de manteiga



De facto, visualizou-se felicidade e interesse por parte das crianças enquanto sentiam e moldavam a massa, realizando a tarefa autonomamente. Barbosa (2009) refere que a modelagem propicia o treino da “coordenação motora, muscular e da coordenação

visual”, compreendendo determinados elementos como “a estrutura, a forma e o volume” (p. 28).

Depois das bolas estarem construídas, as crianças colocaram-nas no tabuleiro. Ainda, acrescentaram pedacinhos de nozes às broas. Finda esta tarefa, o grupo dirigiu-se até à cozinha para colocar os tabuleiros no forno.

Numa fase seguinte, todas as crianças provaram as broas de manteiga e as elogiaram. Foi notória a sua satisfação pela atividade que tinham concretizado. Estes doces foram compartilhados com as crianças do grupo da sala das *Abelhinhas* e por outros elementos da comunidade educativa. É de referir que apreciaram muito e as restantes broas que sobraram foram colocadas em saquinhos para as crianças levarem para casa.

*Figura 19 - Confeção das broas de manteiga*



Considera-se que foi uma atividade muito enriquecedora, uma vez que favoreceu as interações entre as crianças e promoveu um momento de aprendizagem significativa, no qual visualizou-se alegria, cooperação, amizade, partilha e interajuda.

**Figura 20** - Crianças alegres no momento da confeção das broas de manteiga



#### **5.2.3.4 - Uma visita ao centro do Funchal**

Dando continuidade à vivência dos costumes típicos da época natalícia, decidiu-se concretizar, também, uma visita ao centro do Funchal.

Antes de se iniciar a visita, promoveu-se um diálogo com o grupo de forma a informar que iríamos realizar uma saída até ao centro do Funchal para observar as diversas decorações natalícias. Posto isto, dividiu-se o grupo em pares e formou-se um comboio para efetuar a saída até ao exterior com a educadora cooperante, a aluna assumindo o papel de educadora estagiária e a ajudante.

Ao longo deste percurso pedestre, as crianças passearam pelas ruas do centro do Funchal e contactaram com a comunidade envolvente. O trajeto continuou até ao Jardim Municipal.

*Figura 21 - Visita ao centro do Funchal*



Neste local brincaram livremente e entoaram a canção *As cores de Natal*. Adicionalmente, puderam visualizar os diferentes símbolos natalícios.

*Figura 22 - Crianças a cantar a canção "As cores de Natal"*



Visualizou-se um imenso entusiasmo e bem-estar das crianças ao contactarem com a natureza do espaço exterior e vivenciarem o espírito natalício. Esta atividade foi muito positiva na medida em que o grupo fortaleceu os seus laços de amizade, cooperação

e convivência nos momentos de brincadeira, não tendo ocorrido nenhum conflito. Além de que,

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (Neto, 2020, p. 15).

*Figura 23 - Crianças a brincar livremente*



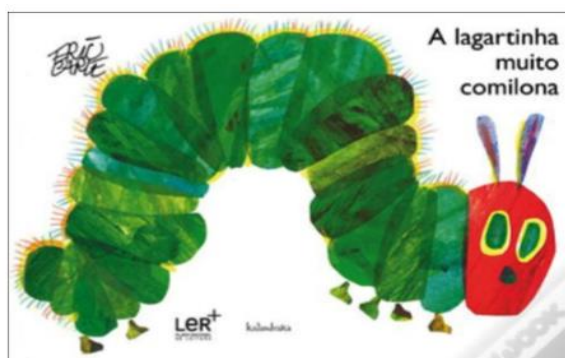
Nesta senda, esta atividade foi, de facto, muito prazerosa, visto que propiciou momentos significativos de felicidade, aprendizagem e proximidade ao património cultural, fomentando, deste modo, a sua valorização através da aquisição de valores e atitudes fundamentais.

### **5.3 - Momentos de Aprendizagem**

#### **5.3.1 - A Alimentação**

De forma a celebrar o dia da Alimentação e explorar a pertinência desta temática, selecionou-se a história *A lagartinha comilona*, do autor Eric Carle. O incentivo à leitura inicia-se na infância, onde a criança descobre e flutua num mundo de imaginação e descobertas (Coelho, 2015).

**Figura 24** - Capa da obra "A lagartinha muito comilona"



A presente história foi reconstruída e contada a partir de uma lagartinha, colocada na parede da área do acolhimento, que se transformou em borboleta.

**Figura 25** - Lagartinha utilizada para o conto da história



*Ao longo do conto da história, as crianças mostraram-se muito participativas, interessadas, sendo que algumas delas já a conheciam. DB – 15 de outubro de 2019*

Saliente-se que os elementos utilizados ao longo do conto da história foram cruciais para captar a atenção do grupo, permitindo, por sua vez, uma visualização e compreensão clara da narrativa.

Através da mesma, promoveu-se um diálogo sobre as noções temporais como a noite e o dia, a sequência dos dias da semana, a contagem dos diferentes alimentos, as etapas da vida de uma lagarta.

Numa fase seguinte, o grupo realizou o reconto da história na lagartinha que fora utilizada no momento do conto. Verificou-se que as crianças participaram ativamente e conseguiram recontá-la corretamente. Deste modo, notou-se a sua clara compreensão.

Ressalte-se que é fundamental as crianças terem contacto com diferentes formas de contar e recontar histórias, permitindo uma maior interação e manipulação de materiais. De acordo com as OCEPE (2016), as histórias lidas/contadas pelo educador e recontadas pelas crianças, através de imagens, permitem abordar o texto narrativo e promovem a vontade de aprender a ler.

Posto isto, questionou-se o grupo sobre os diversos alimentos que surgem no decorrer da história, como ponto de partida para um debate sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis. Durante este momento verificou-se que as crianças já detinham conhecimentos sobre os conceitos de alimentação saudável e não saudável.

De modo a dar continuidade à temática da alimentação, realizou-se um jogo de sensibilização sobre a alimentação saudável e não saudável, utilizando os alimentos patentes na história anteriormente mencionada. Primeiramente, foram dadas a conhecer duas caixas, sendo que uma correspondia aos alimentos saudáveis, enquanto a outra destinava-se aos alimentos não saudáveis. O objetivo assentava na colocação, pelas crianças, de cada alimento na sua caixa correspondente.

**Figura 26** - Caixas utilizadas no jogo dos Alimentos Saudáveis e Não Saudáveis



*Este jogo correu muito bem, uma vez que as crianças interagiram e participaram ativamente (...)* – DB – 16 de outubro de 2019

Aquando do momento do jogo, observou-se que colocaram corretamente os alimentos nas suas respetivas caixas. Isto, revela que já tinham consciência acerca dos alimentos que são saudáveis e aqueles que são prejudiciais, uma vez que os distinguiram de forma assertiva.

No âmbito desta temática, o grupo da sala das *Joaninhas* ainda explorou livremente folhetos, revistas de supermercado, entre outros. Cada criança recortou alguns alimentos de que mais gostava e colou num círculo. Por fim, refletiu-se em conjunto sobre todos os alimentos selecionados, identificando, numa fase posterior, aqueles que fazem parte de uma alimentação saudável e aqueles que não são considerados saudáveis.

É de referir que foi a primeira vez que as crianças realizaram uma atividade de corte com tesoura. Neste sentido, foram notórias as suas dificuldades no manuseamento deste instrumento. Ainda assim, revelaram interesse no decorrer da atividade, o que vem comprovar o pensamento de Sousa (2003) ao defender o recorte como uma técnica “do agrado das crianças, podendo dar livre vazão às suas capacidades, usando diferentes tipos de papel, de diferentes cores” (p. 283).

*Esta atividade foi importante na medida em que as crianças contactaram com materiais do quotidiano como os folhetos e revistas de supermercado e desenvolveram a técnica do recorte através da tesoura. DB – 16 de outubro de 2019*

### **5.3.2 - S. Martinho e a elaboração de cartuchos**

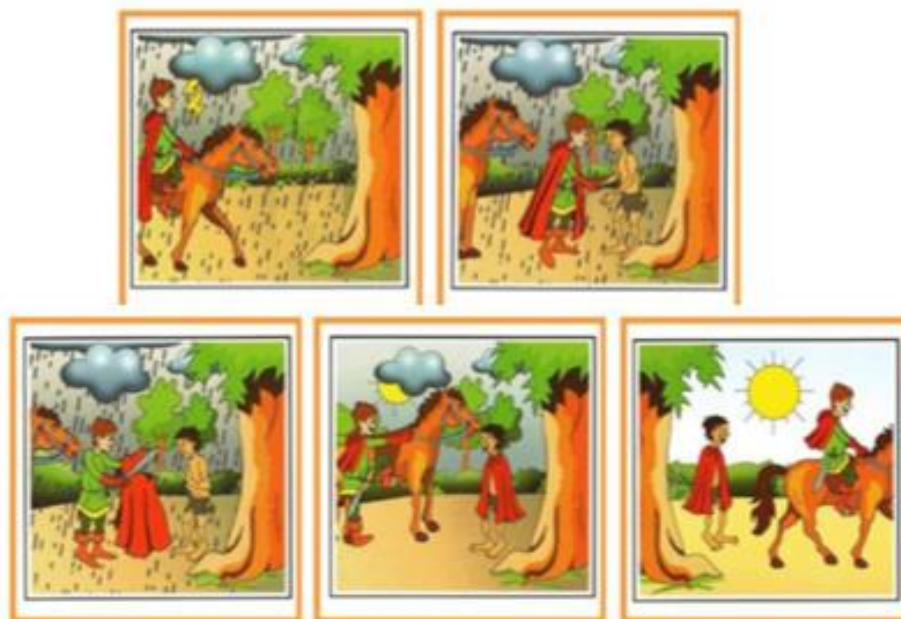
Em conformidade com os conteúdos a abordar no 1.º Trimestre, desenvolveu-se atividades em torno da festividade de São Martinho. Segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, o Educador de Infância deverá proporcionar atividades que incentivem as crianças a se interessarem pelas tradições vivenciadas na comunidade educativa.

Numa primeira fase, estabeleceu-se um diálogo com o grupo sobre a festividade que se estava a aproximar. Deste modo, pretendeu-se compreender os seus conhecimentos prévios relativamente à festividade do S. Martinho e à sua respetiva lenda. Assim, enfatizou-se que o São Martinho é comemorado dia 11 de novembro, tendo como tradições: comer castanhas e provar o vinho.

Neste seguimento, contou-se a lenda de São Martinho através de imagens. Ao longo do conto constatou-se que as crianças estavam participativas e atentas. Numa fase seguinte, colocou-se algumas questões ao grupo a fim de entender a sua compreensão em relação à lenda contada. As crianças entenderam a mensagem da lenda pois mencionaram o ato de bondade de São Martinho para com o mendigo ao partilhar metade da sua capa.

Posto isto, solicitou-se o reconto da lenda a partir da ordenação dos diferentes momentos explanados nas imagens.

*Figura 27 - Imagens da lenda de S. Martinho*



**Nota:** Retirado de <http://nomundodascrianças.blogspot.com/2010/10/imagens-da-lenda-de-s-martinho.html>

No contexto da lenda de São Martinho, o grupo concretizou, ainda, um momento de dramatização. Estipularam-se as personagens e estas representaram utilizando vestes e acessórios (cavalo e espada – construídos pela educadora estagiária; manta vermelha) Foi notório o entusiasmo das crianças na representação do seu papel. Este ato cénico foi reproduzido mediante a audição do reconto oral da lenda feito pelo adulto.

Esta proposta de atividade teve como propósito que o grupo de crianças compreendessem e assimilassem, a partir da dramatização, a pertinência dos valores da partilha e da amizade no seu quotidiano.

Dando continuidade à temática, disponibilizou-se uma folha com a imagem de uma castanha e solicitou-se que a colorissem efetuando a colagem de diferentes materiais (massas, feijões, papel crepe). No entanto, poderíamos ter desenhado as castanhas no cartão de caixas de cereais, de forma a reutilizá-lo ou serem as próprias crianças a desenharem a castanha. Estas conclusões advêm dos momentos de reflexão, sendo estes cruciais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, assim como na construção da identidade do educador.

*Figura 28 - Castanhas coloridas*



Propôs-se, também, a atividade de elaboração de cartuchos. Para tal, introduziu-se, primeiramente, o seguinte trava-línguas: *A casca da castanha é castanha/Descasca a castanha bem descascadinha/Dentro da casca castanha/Há uma casca castanha clarinha*. Refira-se que, numa fase inicial, se proferiu verso a verso para que as crianças aprendessem e assimilassem. Posteriormente, o trava-línguas foi pronunciado na íntegra. As OCEPE (2016) evidenciam que é fundamental que as crianças se envolvam, com frequência, em situações que permitam a exploração de um modo lúdico da linguagem. Assim sendo, “As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa” (p. 64) que devem estar presentes no quotidiano das crianças, dado que desenvolvem a sua consciência linguística.

Posteriormente, concretizou-se com o grupo a elaboração dos cartuchos de São Martinho. Realce-se que esta era a primeira vez que as crianças estavam a realizar a respetiva atividade. Como tal, selecionaram-se duas crianças de cada vez para efetuá-la, enquanto as restantes estavam distribuídas pelas várias áreas de desenvolvimento.

Para elaborar os cartuchos, reutilizamos folhas de jornal de forma a reciclá-las. Num primeiro momento, exemplificou-se o processo de dobragem para formar um cartucho. Depois, cada criança realizou o mesmo procedimento, contando com o auxílio do adulto. As OCEPE (2016) enfatizam a importância de as crianças explorarem e reutilizarem materiais, por exemplo, diferentes tipos de papéis, de forma a consciencializá-las para a reciclagem.

**Figura 29 - Cartuchos de S. Martinho**



Posto isto, o cartucho foi colado numa folha branca e decorado com castanhas a partir do carimbo previamente elaborado em batata. No decorrer da respetiva atividade, verificou-se que todas as crianças estavam interessadas e entusiasmadas pelo facto de estarem a aprender algo novo e manipularem diferentes materiais.

De um modo geral, este conjunto de atividades estimulou a participação de todas as crianças, uma vez que foram proporcionados momentos de aprendizagem diversificados que promoveram, por sua vez, o contacto com novas experiências. Assim sendo, pode-se afirmar que a motivação, o interesse e o entusiasmo foram aspetos notórios em cada atividade.

### **5.3.3 - Postal de Natal**

A concretização deste postal integra-se na temática do Natal e iniciou-se através de um diálogo sobre esta festividade, bem como sobre a importância e a utilidade de um postal.

Neste seguimento, informou-se o grupo de que iria concretizar um Postal de Natal para a sua família. Como tal, em primeiro lugar, foram apresentados diversos postais às crianças com elementos característicos da época natalícia para colorir: rena, boneco de neve, bola de Natal, estrela. Posteriormente, foi dada a oportunidade a cada criança de selecionar a sua preferência.

No momento seguinte, reunimos as crianças nas mesas de trabalho e procedeu-se à decoração do respetivo elemento através da colagem de diferentes materiais: algodão, goma eva brilhante, papel laminado e bolinhas em papel crepe, de diferentes cores. De acordo com o *Decreto-Lei n.º 241/2001*, o educador deverá disponibilizar materiais diversificados e estimulantes às crianças.

Por último, cada criança transmitiu uma mensagem para os seus familiares, sendo esta escrita pela educadora estagiária em cada postal. Deste modo, assumiu-se o papel de mediadora das ideias das crianças (Pereira, 2002). Procurou-se, assim, proporcionar uma atividade que culminasse num momento de partilha de afetos entre o grupo e a família.

Importa, ainda, referir que todas as crianças revelaram autonomia na aplicação da cola e na colagem dos diferentes materiais aquando da realização da atividade.

Neste sentido, afirma-se que foi perceptível o entusiasmo e a alegria das crianças ao longo da atividade, traduzindo-se, assim, num momento prazeroso para todo o grupo.

*(...) verifiquei que os elementos, as cores, os diferentes materiais foram muito atrativos para as crianças. Além disto, foi notório o gosto pelo resultado do seu postal. DB – 4 de dezembro de 2019*

*Figura 30 - Realização do Postal de Natal*



#### 5.4 - Projeto com a Comunidade Educativa

O Projeto com a Comunidade Educativa idealizado surgiu no âmbito da festividade do Natal e gerou um grande interesse por parte de toda a comunidade educativa, contando com a total colaboração quer das famílias, quer de outras salas.

A *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97)* enuncia como um dos objetivos para Educação Pré-Escolar, “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p. 672). Nesta linha de pensamento, o Decreto-Lei n.º 241/2001 refere que o educador de infância deve envolver as famílias e a comunidade educativa em projetos.

Numa fase inicial, solicitou-se aos Encarregados de Educação uma caixa de cereais e duas garrafas PET de cor verde, assim como um brinquedo em bom estado de conservação. Destaque-se que, todos os pais aderiram e colaboraram de forma entusiástica ao pedido.

Posteriormente, entregou-se a duas salas um molde natalício (bota, estrela) elaborado a partir das caixas de cereais e estas ficaram encarregues por decorá-los. Outras duas salas optaram por realizar sinos e bolas de Natal, recorrendo a outros materiais recicláveis. Enquanto isso, os grupos das salas das *Joaninhas* e *Abelhinhas* ficaram responsáveis por retirar os rótulos das garrafas PET. Na execução da respetiva tarefa, notou-se que as crianças estavam envolvidas, interessadas e motivadas. Deste modo, foi fundamental a sua participação para a construção da árvore de Natal.

Com as garrafas PET, as duas alunas assumindo o papel de educadoras estagiárias construíram uma árvore de Natal e decoraram-na com os enfeites natalícios construídos pelas outras salas. Posto isto, organizou-se os brinquedos recebidos e entregamo-los numa instituição carenciada.

De um modo geral, o projeto em comunidade alcançou os objetivos previstos, isto é, a integração das famílias e da restante comunidade educativa. Ademais, foi uma atividade positiva que consciencializou para valores importantes como a sustentabilidade, a partilha e a cooperação entre os diferentes agentes educativos, família e instituição educativa.

**Figura 31** - *Árvore de Natal construída a partir de materiais recicláveis*



### **5.5 - Relações com a Comunidade**

De acordo com as OCEPE (2016), a colaboração de outros membros da comunidade educativa possui um papel preponderante no trabalho educativo, na medida em que alarga e enriquece as aprendizagens das crianças.

As crianças da sala das *Joaninhas* visitaram diferentes entidades, favorecendo, deste modo, o seu conhecimento e a sua aprendizagem. Acompanhou-se duas das visitas e no decorrer das mesmas o grupo apresentou, sempre, muita curiosidade, participação, interesse e um grande entusiasmo.

Uma delas concretizou-se na Estação de Transferência e Triagem de Resíduos Sólidos do Funchal. Note-se que esta visita veio na sequência da abordagem da temática dos ecopontos e da importância da separação de resíduos sólidos. As crianças tiveram oportunidade de participar num jogo que consistia em colocar diversos elementos nos seus respetivos ecopontos. Mais ainda, fizeram uma visita guiada pelos diferentes espaços de modo a compreender o seu funcionamento. No decorrer desta atividade observou-se que as crianças já detinham conhecimentos prévios, aumentando, assim, o seu nível de participação, atenção e interesse. Além disto, constatou-se que estavam muito curiosas relativamente ao processo de transferência e triagem de resíduos sólidos.

**Figura 32** - Crianças na Estação de Transferência e Triagem de Resíduos Sólidos do Funchal



Adicionalmente, no âmbito da temática do Natal, as crianças efetuaram, também, uma carta com os seus desejos para enviar ao Pai Natal. Neste sentido, realizou-se uma visita até aos correios, instituição próxima à instituição educativa, para colocar a carta ao *Pai Natal* no marco do correio e conhecer a presente entidade. Para além de conhecerem o funcionamento dos diferentes marcos, foi significativo o facto de terem visitado a respetiva entidade. O grupo das *Joaninhas* mostrou-se muito envolvido ao contactar com a comunidade envolvente, revelando curiosidade e entusiasmo ao longo da visita.

**Figura 33** - Saída até aos correios para colocar a carta ao Pai Natal



## 5.6 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica na Sala das *Joaninhas*

Concluída a Prática Pedagógica I na Sala das *Joaninhas*, resta assumir uma postura reflexiva sobre este percurso interventivo e de aprendizagem, realçando alguns

aspectos positivos e aspectos a melhorar, de modo a evoluir nas futuras práticas enquanto futura profissional de Educação de Infância.

O início da intervenção pedagógica foi marcado por alguma ansiedade e por algum receio, uma vez que não se sabia o que aguardar. No entanto, estas preocupações foram atenuando-se através do contacto positivo que se obteve com a equipa pedagógica da Sala das *Joaninhas* e com o grupo de crianças. Este vínculo afetivo foi se fortalecendo com o decorrer das semanas de estágio.

No período de observação, conseguiu-se conhecer as características, necessidades e interesses do grupo que permitiu, por sua vez, identificar a problemática que desencadeou o desenvolvimento do Projeto de IA. Considera-se que as estratégias de intervenção adotadas foram adequadas e tiveram um balanço positivo, visto que as mesmas consciencializaram as crianças para a importância de partilhar, criar laços afetivos, socializar, respeitar e cooperar.

Ao longo da prática pedagógica, procurou-se planificar de forma flexível, em função dos interesses, necessidades e características do grupo e individuais de cada criança. Conforme o *Decreto-Lei n.º 241/2001*, o educador deve planificar a sua intervenção de forma flexível e integrada, idealizando atividades adequadas à criança e ao grupo. Tentou-se, assim, propor atividades que promovessem o desenvolvimento integral da criança de acordo com as áreas das OCEPE (2016), visando a construção de aprendizagens significativas (Perrenoud, 2000). Através das mesmas, proporcionou-se o contacto com diferentes materiais e momentos de escolha.

Aquando do momento da sua implementação, surgiram algumas inseguranças pautadas por alguma falta de confiança e também pela falta de experiência. Igualmente, quando decorriam conflitos entre as crianças também se sentiu alguma dificuldade em gerir e apaziguar os mesmos. Neste sentido, ressalto o apoio e a cooperação da Educadora Cooperante ao longo da prática pedagógica. Após cada intervenção, a Educadora fornecia *feedback* construtivo que possibilitou melhorar determinados aspetos.

A gestão do tempo foi um dos maiores obstáculos, visto que alguns momentos de intervenção se prolongaram para uma duração superior ao que estava previsto devido à exploração, por vezes, alongada que provocava agitação no grupo, gerando, por sua vez, alguma dificuldade em controlá-lo.

Apesar dos aspetos anteriormente mencionados, as crianças mostraram-se recetivas às diversas propostas de atividades, revelando interesse, entusiasmo e participação no momento da sua execução.

Destaque-se o facto de uma das crianças demonstrar dificuldades em adormecer na hora do repouso. Perante esta situação, utilizei a estratégia de um gesto de afeto, a qual obteve resultados positivos dado que a criança em questão conseguia adormecer calmamente.

No que toca à avaliação, ao longo das semanas de prática pedagógica, realizou-se uma recolha sistemática de dados através da observação direta, dos registos fotográficos, da análise dos artefactos das crianças, dos diálogos e das notas de campo. A utilização destas técnicas permitiu efetuar uma análise e interpretação da informação obtida, de forma a monitorizar, adequar e proporcionar aprendizagens diversificadas. Da mesma maneira que, contribuiu para a regulação e planeamento da prática pedagógica.

Ainda que o tempo de intervenção pedagógica tivesse sido curto, ressalte-se que esta foi crucial e muito enriquecedora na medida em que se ganhou experiência e se adquiriu conhecimentos, competências e aprendizagens fundamentais para a construção da identidade docente e para o futuro da prática profissional. É tentando, praticando, errando, refletindo e superando que se consegue evoluir. Nesta linha de pensamento, “Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.58).

De igual modo, afirma-se que com esta experiência pedagógica se cresceu a nível pessoal e profissional, adquirindo um outro olhar e uma outra postura. Além disso, foi nesta prática pedagógica que se desempenhou, pela primeira vez, o papel de Educadora de Infância, trazendo, naturalmente, um sentimento de orgulho e de gratidão.

Por último e não menos importante, destaque-se que se estabeleceu relações positivas com a comunidade educativa, sendo este um aspeto revelante no desenrolar da minha intervenção pedagógica.

## Capítulo 6 - Prática Pedagógica no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo pretende-se apresentar, de um modo crítico e reflexivo, a Prática Pedagógica II (PPII), concretizada em contexto de 1.º CEB, na turma do 1.º A.

A PPII decorreu na EB1/PE da Cruz de Carvalho, sob orientação científica da Professora Adérita Fernandes e da professora cooperante Jacinta Jardim. Esta iniciou-se a 12 de abril e terminou a 9 de junho de 2021, sendo as duas primeiras semanas de observação e as restantes de intervenção pedagógica em três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras).

### 6.1 - Caracterização do Meio Envolve<sup>3</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho localiza-se na Freguesia de S. Pedro, mais concretamente no Bairro do Hospital, junto ao Centro Hospitalar do Funchal, no concelho do Funchal. O seu principal acesso é a Avenida Luís de Camões.

*Figura 34 - Freguesias do Concelho do Funchal (São Pedro)*



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

Na área circundante podemos encontrar diversos estabelecimentos de cariz sociocultural e económico, tais como: Centro Cultural e Desportivo Luís de Camões;

---

<sup>3</sup> Informações consultadas no Projeto Educativo de Escola da EB1/PE da Cruz de Carvalho (2021-2025)

Centro de Recursos Educativos Especializados do Funchal; Escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos; Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA); Julgados de Paz; Centro de Mãe; Centro Paroquial da Sagrada Família; Igreja da Sagrada Família; Conservatório de Música do Funchal; Engenho de Mel do Ribeiro Seco; Banco; Supermercado; Restaurantes e Cafés; Lavandaria; Stand de Venda de Automóveis; Florista; Associação Acreditar; Centro Hospital do Funchal; Farmácia; entre outros.

Em jeito de conclusão, o local onde se situa a respetiva escola é uma área habitacional que conta uma variedade de serviços. De igual modo, caracteriza-se por ser um espaço com rápido acesso às vias rodoviárias, sendo estas servidas de transportes públicos.

## 6.2 - Caracterização da Instituição<sup>4</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho caracteriza-se por ser uma escola pública e o seu horário de funcionamento é das 8h00 até às 18h30.

*Figura 35 - EB1/PE da Cruz de Carvalho*



---

<sup>4</sup> Informações provenientes do P.E.E da EB1/PE da Cruz de Carvalho (2021-2025), bem como do seguinte Website: <https://escolas.madeira-edu.pt/eb1peccarvalho/Aescola/Hist%C3%B3ria/tabid/3051/Default.aspx>

Em 2003, este estabelecimento educativo sofreu obras de ampliação transformando-se, assim, em um edifício com três pisos bem equipados. São variadíssimos os recursos que o mesmo contempla: três salas de Pré-Escolar; salas de aulas com um computador; seis quadros e dois painéis interativos; tablets; uma biblioteca; um polivalente; um gabinete de direção; uma sala de secretaria; uma sala de professores; um refeitório; uma cozinha; uma dispensa; quatro arrecadações; dez casas de banho; duas pequenas salas para apoio a alunos com Necessidades Educativas Especiais; uma sala de Informática; uma sala de iniciação à Língua Inglesa; uma sala de estudo; uma sala de Artes Visuais e uma sala de Expressão Musical e Dramática.

Adicionalmente, esta instituição contém espaços exteriores: um parque infantil e dois pátios cobertos apropriados para momentos de brincadeira, um campo de futebol para a prática desportiva, espaços exteriores ao redor da escola, um jardim e um parque de estacionamento.

No que diz respeito à comunidade educativa, as turmas de 1.º Ciclo funcionam em dois turnos, ou seja, 1.º e 2.º ano de manhã, 3.º e 4.º ano de tarde, com três grupos no Pré-Escolar. Em relação ao corpo docente, este é composto por: um Diretor; uma Técnica Superior de Biblioteca; oito Docentes Titulares de Turma; seis docentes de Educação Inclusiva; oito docentes de Apoio e Substituição; dois docentes de Estudo; um docente de Informática; dois docentes de Expressão e Educação Físico Motora; um docente de Artes Visuais; dois docentes de Inglês; dois docentes de Expressão Musical e Dramática e oito Educadoras de Infância. Já do corpo não docente fazem parte: uma Assistente Técnica, seis Ajudantes de Ação Socioeducativa de Educação Pré-Escolar, nove Assistentes Operacionais e duas Assistentes Técnicas de Educação Especial.

Importa realçar que o seu Projeto Educativo de Escola (2021-2025) tem como missão construir um ambiente escolar inclusivo, assente na valorização de valores éticos, humanos, inclusivos, ambientais, assim como democráticos. Deste modo, pretende, assim, promover um espaço que integre a diversidade, a equidade educativa, com vista a atingir uma educação de qualidade.

Ressalve-se, ainda, que nesta escola frequentam crianças e alunos de níveis distintos socioeconómicos. Não menos importante será referir que a mesma acolhe educandos da Fundação Nossa Senhora da Conceição e também jovens que são retirados, pelo Tribunal de Menores, aos pais.

### 6.3 - Caracterização da Sala

Atendendo à situação pandémica do COVID-19, a sala do 1.º A estava organizada de modo tradicionalista, na medida em que as mesas se encontravam dispostas de forma individual.

Caracteriza-se por ser uma sala ampla, com duas janelas que possibilitam um bom arejamento e uma ótima luminosidade, sendo que, por vezes, a luz solar proveniente de uma delas afeta a visualização de conteúdos escritos no quadro de ardósia.

Com um ambiente colorido, funcional e organizado, a sala é constituída por um quadro de ardósia, um quadro interativo, três *placards* (um amarelo onde eram afixados os trabalhos dos alunos, um laranja com as regras da sala de aula e um azul para decorações de cada época festiva), dois armários e quatro estantes com diversos recursos. Igualmente, existe uma mesa com várias caixas onde estão disponíveis múltiplos materiais pertencentes aos alunos. Nas paredes estão expostos cartazes com informações e artefactos produzidos pelos discentes, entre outros.

Saliente-se ainda que, na entrada da sala estava uma mesa com um computador destinado exclusivamente a um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O respetivo educando e três colegas eram acompanhados por uma docente especializada nesta mesma sala e numa sala de apoio aos alunos diagnosticados com NEE.

Assim sendo, a organização da sala do 1.º A vai ao encontro de algumas características destacadas por Morgado (2001), a saber: um espaço confortável e agradável; funcional, com uma organização adequada, facilitando a realização das atividades; de fácil arrumação dos materiais.

**Figura 36 - Sala do 1.ª**



**6.4 - Horário Semanal**

No que se refere à organização do tempo pedagógico, a componente curricular da turma do 1.ª desenrola-se no turno da manhã, tendo o seu início às 8h00 e o seu término às 13h00. Quanto às atividades de enriquecimento curricular, estas se realizam no turno contrário às atividades curriculares, isto é, de tarde.

**Figura 37 - Horário Semanal da turma do 1ª**

Hora	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
08:00 08:30	Português	Inglês	Matemática	Português	Português
09:00 09:30					
10:00 10:30	Matemática	Português	Português	Apoio ao Estudo	Educação para a Cidadania
10:00 10:30	INTERVALO				
10:30 11:00	Matemática (1h 30min)	Matemática	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
11:00 11:30					
11:30 12:00					
12:00 12:30	Educação para a Cidadania	Estudo do Meio	Português	Apoio ao Estudo	Apoio ao Estudo
12:30 13:00	Expressão Musical e Dramática		Expressão Física-Motora	TIC	

## 6.5 - Caracterização da Turma: 1.ºA<sup>5</sup>

A turma do 1.º A é constituída por vinte e um alunos, sendo quinze rapazes e seis raparigas com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Portanto, o género predominante é o masculino.

Considera-se uma turma heterogénea na medida em que apresenta diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. Os alunos da presente turma são dinâmicos e motivados, demonstrando interesse nas atividades propostas. Ainda assim, existem também educandos menos participativos e tímidos, pelo que, ao longo da PP, manteve-se um especial cuidado de modo a não os deixar passar despercebidos no decorrer das aulas.

A turma integra alguns discentes com dificuldades em determinados domínios do saber. Devido a este facto, focou-se a atenção nas necessidades individuais destes educandos e procurou-se auxiliá-los de forma mais permanente nas áreas que demonstram maiores dificuldades.

Dos 21 alunos que compõem a turma sobressaem quatro com evidentes capacidades na concretização das atividades em todas as áreas curriculares; seis que aprendem os conteúdos com facilidade e revelam-se muito motivados e responsáveis; quatro que assimilam e aplicam os conteúdos razoavelmente; seis que apresentam dificuldades quer ao nível de aquisição/aplicação de conhecimentos, quer ao nível da atenção/concentração.

Sublinhe-se que, quatro alunos usufruem de apoio individualizado, na sala de aula e na sala de apoio aos alunos diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais, de adaptações no currículo e na avaliação e de apoio por parte da Educação Especial, existindo uma professora incumbida de lhes prestar o referido apoio. Este apoio ocorre ao longo da semana.

No que concerne ao comportamento, em contexto de sala de aula, no geral são alunos cumpridores de regras cívicas e envolvem-se com entusiasmo nas tarefas propostas, porém são muito conversadores.

---

<sup>5</sup> Informações recolhidas a partir do contacto que se obteve com a turma em questão e de dados fornecidos pela Professora Cooperante

Refletindo sobre o seu contexto familiar, fator determinante no seu sucesso escolar, verifica-se que um pequeno número está integrado num contexto socioeconómico médio/alto.

Relativamente ao transporte de casa para a escola, saliente-se que uma parte dos alunos se desloca utilizando viatura particular e 13 alunos usufruem da Ação Social Escolar.

*Figura 38 - Turma do 1.ª*



## **6.6 - Projeto de Investigação-Ação**

### **6.6.1 - Enquadramento do Problema**

A interação com a turma do 1.º A iniciou-se com duas semanas de observação. Na primeira semana de observação constatou-se que havia uma necessidade da respetiva turma contactar com atividades experimentais de forma concreta, vivenciando, deste modo, uma aprendizagem ativa. Tal como referem Martins e Veiga (1999), o processo de aprendizagem implica um envolvimento ativo na construção do conhecimento.

*(...) a questão da alimentação (...) serviu como ponto de partida para uma abordagem, ainda, sobre os diferentes sabores dos alimentos doce/amargo (...). (...) na minha opinião estes conteúdos doce/amargo deveriam ser explorados a partir de uma atividade experimental, pois é através de experiências concretas que os alunos irão compreender o conceito. (...) DB - 13 de abril de 2021*

Perante a observação, dialogou-se com a Professora Cooperante sobre esta questão, tendo a mesma referido que os alunos tinham, ainda, realizado poucas atividades experimentais.

Neste sentido, por considerar que as atividades experimentais proporcionam uma aprendizagem ativa e devem ser efetuadas numa linha contínua, criou-se oportunidades para a concretização de múltiplas e diferentes atividades que permitissem os alunos construírem o seu conhecimento a partir de uma aprendizagem prática.

### 6.6.2 - Questão de Investigação-Ação

Com base nos dados recolhidos no momento de observação e nas conversas informais com a professora cooperante, procurou-se intervir de modo a solucionar o cenário supramencionado. Para tal, partiu-se da seguinte questão:

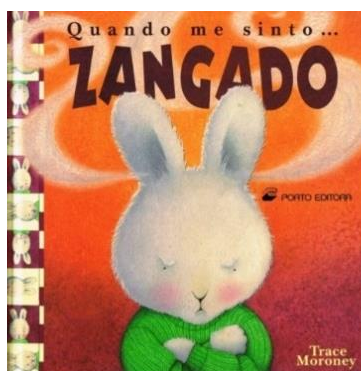
*Como podem as atividades experimentais promover uma aprendizagem ativa na turma do 1.º A?*

### 6.6.3 - Estratégias de Intervenção

#### 6.6.3.1 - Atividade Experimental: A germinação da semente

A primeira atividade experimental intitula-se *A germinação da semente* e foi implementada no dia 26 de abril de 2021. Como tal, recorreu-se à história “Quando me sinto ... zangado”, de Trace Moroney, projetada no quadro interativo, para, numa fase inicial, promover a aprendizagem da letra z/Z, bem como abordar a temática das emoções.

*Figura 39 - Capa da história "Quando me sinto ... zangado", de Trace Moroney*



De modo a articular o treino do grafismo da respetiva letra com as cores representativas das emoções, utilizou-se cotonetes e sacos de tinta com as seguintes cores: verde – calma; amarela – alegria; vermelha – raiva. Ressalte-se que esta foi uma novidade para a professora cooperante e turma, o que gerou um enorme entusiasmo:

*Como é que a professora fez isso? É magia! (R.) DB – 26 de abril de 2021*

**Figura 40** - Treino da letra z/Z no saco de tinta



Numa fase posterior, partiu-se de uma das ilustrações presentes na história, a qual inclui um jardim e realizou-se uma “chuva de ideias” a fim de identificar os seus elementos constituintes, de modo a chegar ao vocábulo *semente*. Neste sentido, colocou-se algumas questões de forma a aferir os conhecimentos prévios da turma sobre o tema: *O que é uma semente?; Conhecem alguma semente?; Será que as sementes são todas iguais?; De que precisam as sementes para germinarem?; O que é a germinação de uma semente?;* entre outras. É de salientar que a mesma já possuía conhecimentos sobre o conteúdo em questão.

*(...) os alunos referiram que já tinham plantado plantas (por exemplo, pimento) e os elementos necessários para viverem (sol, água, ar). DB – 26 de abril de 2021*

Nesta linha de pensamento, as Aprendizagens Essenciais (2018) afirmam que os educandos devem conseguir reconhecer que os seres vivos possuem necessidades básicas e diferentes em fases distintas do seu desenvolvimento.

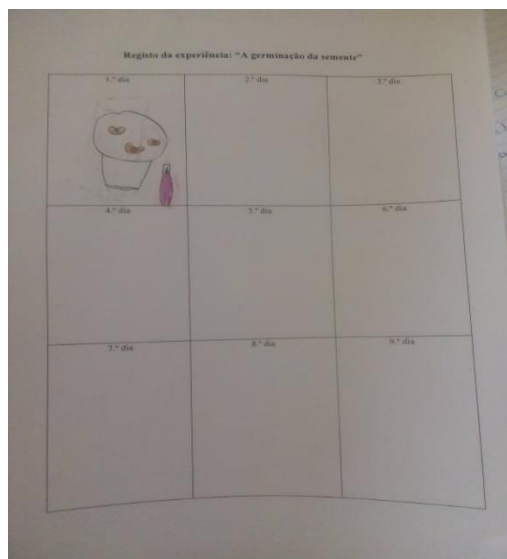
No momento seguinte, procedeu-se à realização da atividade experimental da germinação da semente do feijão. Para tal, foram formados pares, tendo em atenção as características de cada aluno. Depois, distribuiu-se os materiais necessários (copos, colheres de plástico, algodão, água, feijões). Posto isto, a mesma foi colocada em prática com distribuição de funções. Esta atribuição de papéis foi ao encontro de um dos princípios enunciados por Lopes et al. (2018), a *interdependência positiva*. Esta componente permite que os alunos compartilhem recursos, com papéis atribuídos, tendo em vista um objetivo comum.

**Figura 41** - Realização da atividade experimental "A germinação da semente"



Após a concretização da respetiva experiência, os educandos efetuaram o seu registo, ilustrando o que tinham feito. Para que houvesse um desenvolvimento na germinação dos feijões, os pares assumiram a tarefa de colocar água, todos os dias, no seu copo correspondente e realizar o seu registo.

**Figura 42 - Registo da experiência**



**Figura 43 - Germinação da semente do feijão**

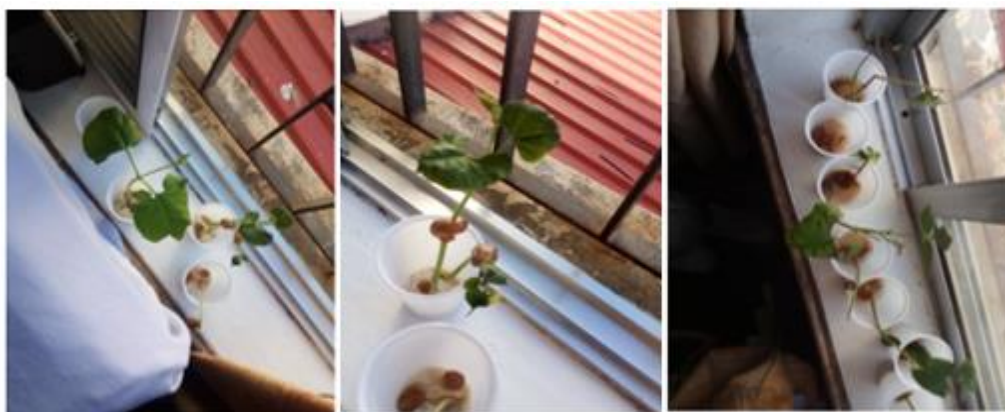


### **6.6.3.2 - Atividade Experimental: Plantar, Regar e Cuidar**

Em consonância com a atividade experimental da *germinação da semente*, foi implementada, no dia 2 de junho de 2021, a atividade experimental *Plantar, Regar e Cuidar* que teve como finalidade a plantação dos feijões no espaço exterior. Sublinhe-se que, uma vez que a Instituição trabalha com o Projeto Eco Escolas, considerou-se pertinente, no âmbito deste projeto, efetuar a atividade supramencionada.

Assim sendo, no dia 2 junho lembrou-se com os alunos os direitos e deveres das crianças, articulando, deste modo, com tudo aquilo que foi explorado no dia 1 de junho, Dia da Criança. Partindo da premissa de que plantar e regar as plantas poderá ser um dever atribuído às crianças/alunos, decidiu-se concretizar com a turma a atividade experimental anteriormente referida. Num primeiro momento, verificou-se os resultados da atividade experimental *A germinação da semente*, a fim de comprovar e concluir que a semente tinha, de facto, germinado.

**Figura 44** - Amostra dos resultados da atividade experimental



Numa fase posterior, dirigiu-se a turma até ao jardim localizado no espaço exterior. Aqui, dialogou-se, primeiramente, com os educandos sobre o procedimento que teriam que seguir para plantar os feijões. Posto isto, com a supervisão de uma funcionária da escola e das professoras cooperante e estagiária, os alunos cavaram a terra e plantaram os feijões germinados presentes em cada copo. Por fim, regaram as plantas.

**Figura 45** - Plantação e rega dos feijões no espaço exterior



Adicionalmente, questionou-se a turma sobre as partes constituintes visualizadas na semente que se transformou em planta no interior de um copo - raiz, caule, folhas e feijões - e lembrou-se o processo aplicado nesta atividade experimental. A propósito, note-se que alguns alunos referiram que ajudam os pais a cuidar das plantas em casa.

*(...) foi notável a participação, o interesse e o entusiasmo dos alunos no decorrer de toda a atividade. Neste sentido, torna-se essencial proporcionar aos alunos atividades em que se sintam familiarizados e que procurem consciencializar para o cuidado que devemos*

ter para com o nosso Planeta Terra, bem como para os seus deveres, por exemplo, ajudar a plantar, regar e cuidar das plantas. Assim sendo, com esta atividade trabalhei o Projeto Eco Escolas e a Educação para a Cidadania, de modo que os alunos sejam cidadãos conscientes e responsáveis. **DB – 2 de junho de 2021**

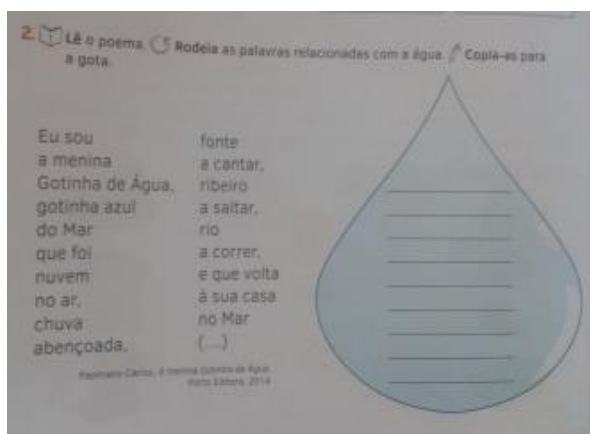
Na perspetiva de Fernandes (2019), várias instituições apontam diversas vantagens sobre o *Outdoor Learning – Aprendizagem ao ar livre*, sendo estas:

melhorar o desempenho escolar; desenvolver a criatividade; estimular, inspirar e motivar os alunos; desenvolver habilidades, conhecimentos e a compreensão de diferentes conteúdos; oferecer oportunidades de desafio, questionamento, pensamento crítico e reflexão; melhorar o comportamento dos alunos; desenvolver a compreensão de conceitos ecológicos; permitir o contacto com o exterior (...); desenvolver habilidades motoras e aumentar os níveis de atividade física; melhorar a saúde mental e o bem-estar (pp. 26 e 27).

### 6.6.3.3 - Atividade Experimental: Será que todos os materiais se dissolvem em água?

Na mesma linha em que foi explorada a Educação para a Cidadania através das atividades experimentais descritas anteriormente, também nesta área procurou-se abordar o consumo excessivo e negligente da água. Partiu-se, então, da leitura e interpretação de um excerto, em poema, da obra *A menina Gotinha de Água*, de Papiniano Carlos e dialogou-se sobre os diferentes lugares onde é avistada a presença de água.

**Figura 46** - Excerto da obra "*A menina Gotinha de Água*", de Papiniano Carlos



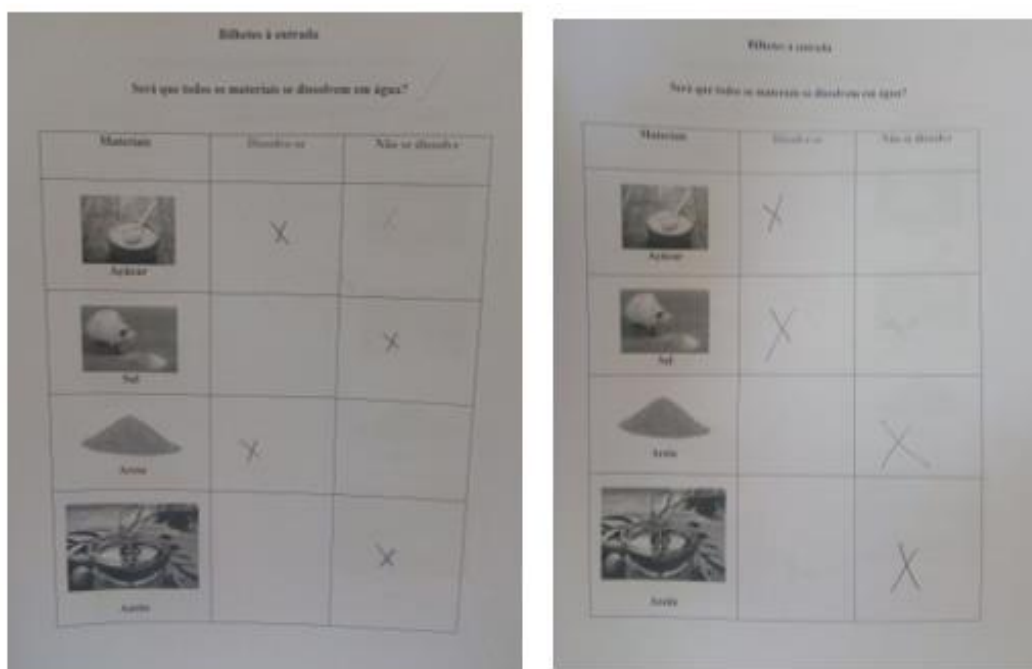
**Nota:** Em Manual Top + de Estudo do Meio – 1.º ano

De seguida, debateu-se acerca do seu valor para os seres vivos. Aquando deste diálogo, os alunos referiram atitudes que a sociedade deve ter para com a água, de forma a poupá-la e não poluí-la para não prejudicar os seres vivos.

(...) o S. referiu que “às vezes os meus pais deixam a torneira aberta quando lavam os dentes e eu vou lá e fecho”. Esta atitude revela que o S. já tem consciência do quão importante é a água e do dever que temos em poupá-la, para não a consumirmos em demasia. Já o R. disse que “não devemos deitar lixo para o mar, porque senão os peixes comem e depois morrem”. Aqui, abordou-se a problemática do cuidado que devemos a ter com os mares e com os animais marinhos. **DB – 12 de maio de 2021**

Continuando na temática da água, dialogou-se sobre a ação da mesma em diferentes materiais, abordando os conceitos de dissolve e não dissolve. Neste seguimento, foi colocada a seguinte questão-problema que originou a realização de uma atividade experimental no dia 12 de maio de 2021: *Será que todos os materiais se dissolvem em água?* Primeiramente, distribuiu-se os bilhetes à entrada nos quais os alunos registaram as suas conceções alternativas. No momento seguinte, efetuou-se a leitura do protocolo experimental.

**Figura 47 - Bilhetes à entrada**



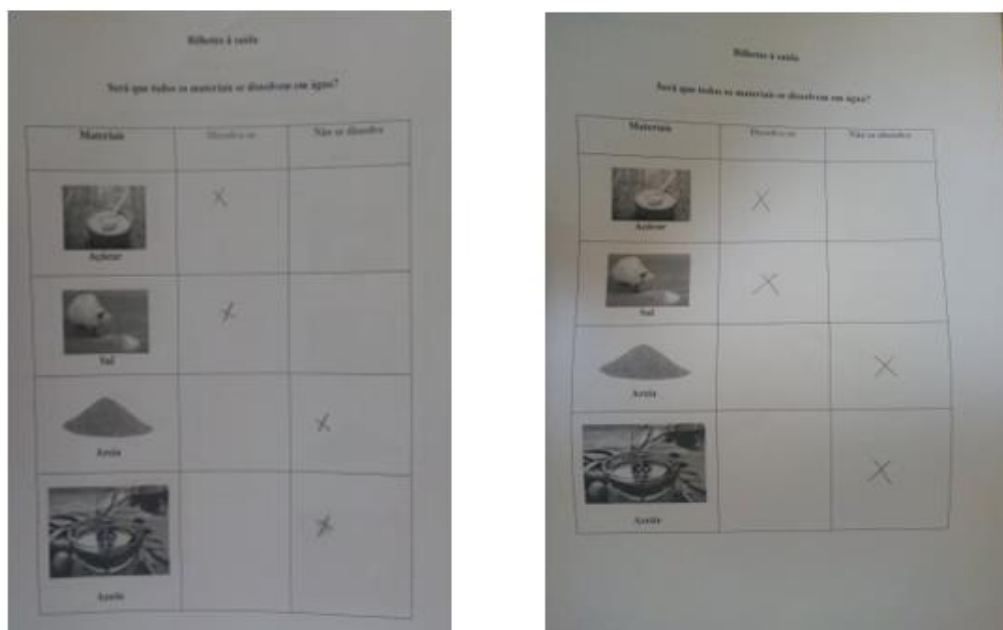
Posto isto, apresentou-se todos os materiais necessários e chamou-se, à vez, dois alunos para concretizar, a pares e com distribuição de funções, a respetiva experiência.

*Figura 48 - Concretização da atividade experimental*



Por fim, entregou-se os bilhetes à saída nos quais os educandos registaram o que observaram, concluindo, assim, que o açúcar e o sal se dissolvem em água, enquanto a areia e o azeite não se dissolvem em água.

*Figura 49 - Bilhetes à Saída*



Na linha de pensamento de Lopes e Silva (2012), os Bilhetes à entrada são “(...) a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta a que o professor pede para responder, relacionada com a matéria que vai ser tratada a seguir.” (p.49). Enquanto os Bilhetes à Saída são mencionados por este autor como “(...) a resposta de um aluno a uma opinião, crença ou pergunta que o professor coloca, relacionada com o conteúdo ensinado naquele dia.” (p.49). Esta TAF permitiu, assim, verificar os conhecimentos prévios dos alunos e as mudanças conceituais ocorridas.

#### **6.6.3.4 - Atividade Experimental: Ver, cheirar, provar!**

Neste contexto da água e das diferentes substâncias, também houve lugar para a implementação de uma atividade experimental, a 24 de maio de 2021, que tinha como intuito explorar três dos nossos sentidos - visão, olfato e paladar - intitulada *Ver, cheirar, provar!* No primeiro momento, os alunos registaram o campo “Antes de provar”, a fim de registar os seus conhecimentos prévios. Posteriormente foi efetuada a leitura do protocolo experimental. Prosseguiu-se com a prova de sal, açúcar, sumo de limão e água de modo a sentir, compreender e confirmar quais os seus sabores - salgado, doce, ácido e sem sabor. Por último, registaram as suas observações no campo “Depois de provar”, bem como a conclusão. Comprovou-se, assim, que os alimentos têm cheiros e sabores diferentes, sendo que o sal é salgado, o açúcar é doce, a água é sem sabor e o limão é ácido.

**Figura 50** - Momento de prova aquando da realização da atividade experimental



*Aquando da degustação destes elementos, verifiquei que os alunos queriam provar sempre mais e que, de facto, estavam entusiasmados e motivados nesta experiência. D.B – 24 de maio de 2021*

#### **6.6.3.5 - Atividade Experimental: Adivinha o que estás a tocar!**

Ainda dentro da temática dos sentidos foi efetuada a atividade experimental *Adivinha o que estás a tocar!*, no dia 17 de maio de 2021, cujo objetivo era sentir e explorar a textura de diferentes objetos, a partir do sentido do tato. Para tal, apresentou-se um saco surpresa com diversos objetos no seu interior. Um aluno, à vez, veio à frente e colocou-se uma venda para cobrir os seus olhos. Depois, retirou do interior do saco um objeto e tentou adivinhar o que seria, sentindo a sua textura e forma: rugosa, macia, redonda, lisa.

*Figura 51 - Concretização da atividade experimental "Adivinha o que estás a tocar!"*



*(...) demonstraram-se muito participativos e (...) atentos aos objetos (...). DB – 17 de maio de 2021*

Enquanto isso, os restantes alunos desenhavam e pintavam, no caderno, os objetos. A turma registou as suas conclusões numa tabela.

**Figura 52 - Ilustração dos objetos no caderno**



**Figura 53 - Tabela de registo da atividade experimental**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_-\_\_-\_\_

**Experiência: Adivinha o que estás a tocar!**

➤ **Atividade 1:**

1. Regista através de um desenho os objetos, colorindo-os.

➤ **Atividade 2: Textura**

<b>Materiais</b>	<b>Lisa</b>	<b>Rugosa</b>	<b>Macia</b>	<b>Redonda</b>
algodão				
maçã				
limão				
lixa				
colher de chá				
rolo de linha				
pera				
bola				
pedra				
noz				

(...) ainda, questionaram se voltariam a realizar a mesma atividade, pelo que compreendi que adoraram e gostariam de voltar a repeti-la. **DB – 18 de maio de 2021**

Martins et al. (2009) enfatizam que a aprendizagem realizada através de atividades experimentais satisfaz a curiosidade das crianças e estimula o seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Nesta senda, as atividades experimentais efetuadas permitiram o desenvolvimento das seguintes estratégias: aprendizagem cooperativa, aprendizagem significativa, pensamento crítico e interdisciplinaridade.

No que diz respeito à primeira estratégia, Lopes e Silva (2010) enunciam que a aprendizagem cooperativa consiste numa metodologia na qual os alunos trabalham em cooperação, se entreadjudando no processo de aprendizagem e avaliando o seu trabalho. Nesta perspetiva, a escola deve contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e promover oportunidades de interação entre pares (Lopes & Silva, 2009). Assim sendo, é fundamental inculcar, desde cedo, o trabalho cooperativo nos alunos, pois esta é uma forma dos mesmos se entreadjudarem e construírem aprendizagens em equipa.

Relativamente à segunda estratégia, Valadares e Moreira (2009) consideram que a aprendizagem significativa promove a construção de significados. Esta ocorre quando um aluno recebe uma nova informação e relaciona-a com os seus conhecimentos prévios, construindo, assim, um novo conhecimento.

Em relação à terceira estratégia, segundo Ennis (1987), como citado em Lopes e Silva (2019), o pensamento crítico caracteriza-se por ser consciente e reflexivo. Além disso, este tipo de pensamento também “Envolve observar, interpretar e explicar, analisar, sintetizar, argumentar, reconhecer evidências, questionar, fazer inferências, identificar pressupostos e avaliar informações para gerar conhecimento útil, de modo a resolver problemas e a tomar decisões eficazes” (Argyris, 1996 et al., como citado em Lopes & Silva, 2019, p. 4). No *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, o pensamento crítico e criativo são competências essenciais a serem desenvolvidas nos alunos (Martins et al., 2017). Deste modo, o pensamento crítico permite que os educandos se tornem cidadãos conscientes, reflexivos e críticos, com capacidade para resolver problemas do quotidiano e preparados para enfrentar a vida em sociedade.

Relativamente à quarta estratégia, as atividades supramencionadas abrangem a área curricular do Estudo do Meio, mas envolveu-se outras componentes curriculares (Português e Educação Artística - Artes Visuais), aplicando, desta forma, a interdisciplinaridade. Cosme (2018) refere que esta estratégia contribui para a promoção de aprendizagens significativas através de desafios e experiências diversificadas, alicerçados na articulação de conteúdos.

No que concerne à avaliação, utilizou-se a avaliação formativa a partir da observação direta e dos registros dos alunos. Assim, verificou-se o seu desempenho em cada uma das atividades experimentais. Este tipo de avaliação auxilia, claramente, o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem e, por sua vez, o professor na sua prática profissional (Perrenoud, 2003).

## 6.7 - Momentos de aprendizagem

### 6.7.1 - *Chove chuva*

*Chove Chuva* insere-se na componente curricular de Português, sendo o seu objetivo a introdução do caso de leitura *ch*. Procurou-se articular, também, com a componente curricular de Matemática.

De modo a iniciar o poema e o caso de leitura *ch* que seria abordado numa fase posterior, partiu-se, primeiramente, de uma motivação. Assim sendo, retirou-se de um saco surpresa um guarda-chuva que, no momento que foi aberto, continha gotas, simbolizando o efeito de chuva, com palavras iniciadas por *ch*. Para que houvesse uma exploração das mesmas de forma dinâmica, circulou-se por cada fileira de alunos de maneira que cada um pudesse efetuar a leitura de cada palavra e compreender qual o elemento comum em todas elas. Saliente-se que os alunos conseguiram constatar, por eles próprios, que era o *ch*.

**Figura 54** - Guarda-chuva com gotas que contêm palavras com o caso de leitura *ch*



*Foi, de facto, uma excelente motivação, pois foi visível a alegria dos alunos ao visualizarem que um elemento tão comum do nosso quotidiano como o guarda-chuva pode ser transformado num elemento que tenha como objetivo proporcionar aprendizagens aos alunos. DB – 17 de maio de 2021*

Segundo Lemos (2005), a motivação gera um impacto na intensidade, uma vez que se os alunos se sentirem motivados se esforçam mais. Deste modo, a motivação é um fator absolutamente crucial na promoção da aprendizagem.

Posto isto, distribuiu-se pela turma o poema *Chove Chuva*, de António Mota e este foi colado no caderno. Realizou-se uma leitura modelo e interpretação ao mesmo. Ressalte-se que a turma conseguiu identificar, sem grande dificuldade, as palavras que possuíam o caso de leitura em questão e as suas rimas com recurso a diferentes cores.

**Figura 55 - Poema "Chove chuva", de António Mota**

#### **Chove chuva**

Chove chuva  
chuva chove.  
Chove chuva  
chove cá.  
Já choveu  
uma chuvada  
numa chávena de chá.

Numa chávena de chá  
numa chávena chinesa  
chove chuva chuva chove  
no chá da dona Teresa.

António Mota,  
*Se tu visses o que eu vi*, Edições Gailivro, 8.ª edição, 2010

No momento posterior, apresentou-se alguns *flashcards* com palavras que continham o *ch* - *chávena*, *cheque*, *mochila*, *chocolate* e *chuva* - e procedeu-se à leitura das mesmas, fazendo a sua divisão silábica. Aqui, verificou-se que os alunos a fizeram muito bem, conseguindo mencionar, com facilidade, a sílaba mais forte em cada palavra. Neste seguimento, explorou-se a família silábica do *ch*: *cha*, *che*, *chi*, *cho* e *chu*. É de referir que as palavras *chávena* e *chuva* estavam patentes no poema, havendo, assim, uma articulação com o mesmo.

De forma a estabelecer uma relação entre conceitos novos e conceitos já aprendidos, utilizou-se os *flashcards* supramencionados, assim como os *flashcards* ilustrativos de palavras que tinham como elemento central, o *x*. Sublinhe-se que, na semana anterior, se introduziu a letra *x* e a sua família silábica. Neste ambiente de aprendizagem significativa, Valadares e Moreira (2009) destacam que “devem também explorar-se relações entre conceitos e proposições chamando a atenção para diferenças e semelhanças relevantes (...)”. (p. 94).

**Figura 56 - Flashcards com palavras com *ch* e *x***



Assim sendo, a turma identificou a palavra correspondente à ilustração presente em cada *flashcard*. Depois de escritas, os educandos realizaram uma leitura às mesmas, em voz alta. Neste seguimento, questionou-se a diferença e a semelhança existente entre todas as palavras, sendo que conseguiram compreender que estas se diferenciam na grafia e se igualam no som. Posto isto, pediu-se que encontrassem outras palavras dentro das palavras referidas anteriormente, surgindo, então, as seguintes descobertas: *chá*, *cola* e *uva*. A propósito deste exercício:

*(...) o aluno S. deu o exemplo de “chouriço” que tem a palavra ouriço – DB – 18 de maio de 2021*

Para consolidar este conteúdo, realizou-se um jogo de preenchimento de lacunas em diversas palavras, com *ch* ou *x*. Por sua vez, a partir do mesmo decidimos aplicar a TAF *Caça ao intruso* que tinha como objetivo identificar as palavras que não possuíam o dígrafo *ch*, desafiando os alunos a desenvolver o seu raciocínio ao selecionarem quais os elementos que não pertenciam ao grupo (Lopes & Silva, 2012). Para tal, distribuiu-se, por cada aluno, um cartão com três imagens e com lacunas nas suas respectivas palavras.

Posteriormente, solicitou-se um educando, à vez, para completar, no quadro interativo, as lacunas patentes no seu cartão.

*Figura 57 - Alguns cartões do jogo de preenchimento de lacunas e da TAF "Caça ao intruso"*



Depois de preenchidas, efetuou-se uma leitura das palavras e a descoberta do intruso. Neste contexto do ch e do x surgiu, pelo caminho, esta questão pertinente:

*Mas como é que sabemos se as palavras são escritas com x ou ch? (R.) – DB – 18 de maio de 2021*

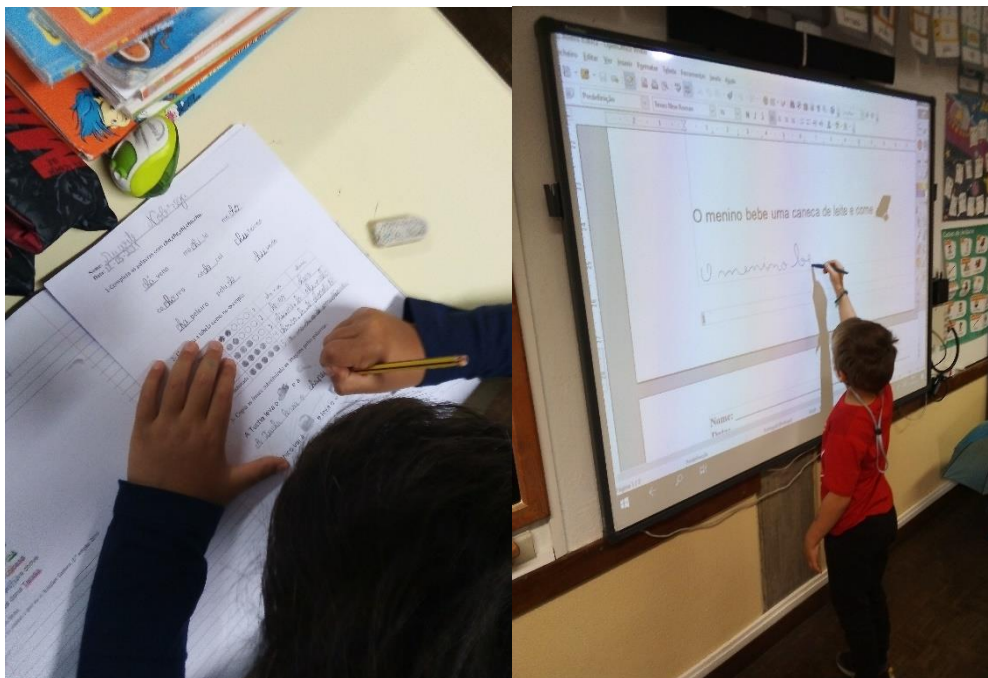
Repare-se que devido à semelhança dos sons é compreensível o surgimento da respetiva dúvida. Mais ainda, pelo facto de os alunos estarem a aprender a ler, a escrever e a conhecer novas palavras. Para responder à questão supramencionada, referiu-se que devem treinar a leitura de forma constante e procurar ler sempre mais, de modo a conhecerem e se familiarizarem com novas palavras.

Ao longo da semana foi, ainda, efetuada uma ficha sobre o caso de leitura *ch*. Adicionalmente, apresentou-se, como motivação, e resolveu-se um problema da semana envolvendo os conteúdos acima mencionados e adições até ao número 100, para explorar, numa fase posterior, o Quadro do 100.

Aquando da realização das respetivas atividades verificamos que os alunos conseguiram efetuá-las com sucesso. Apesar de necessitarem de orientação relativamente

a alguns exercícios na ficha sobre o dígrafo *ch*, notou-se que foram muito autónomos. Ademais, apresentaram rapidez no cálculo mental para resolver o problema.

*Figura 58 - Realização da ficha sobre o caso de leitura ch*



*Figura 59 - Problema da Semana*

**Problema da Semana**

1 – Quatro amigos estavam no chá das cinco a jogar o “jogo do 100”. Ganha o jogador que totalizar 100 pontos em primeiro lugar. Observa os cartões de pontos de cada um deles.

Chantal	Chico	Cheila	Ximena
20	40	10	
60	10		20
10		30	10
	20	5	

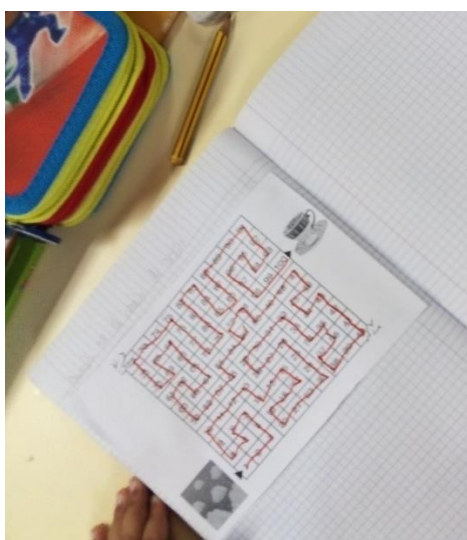
1.1 – Quem está a ganhar neste momento?

---

1.2 – Descobre o número de pontos que falta a cada menino para ter 100 pontos. Completa corretamente os cartões.

De forma a haver uma articulação entre Quadro do 100 e o respetivo caso de leitura, os educandos realizaram o jogo do labirinto matemático cujo intuito era descobrir o caminho correto da *chuva* até à *chávena de chá*, fazendo, assim, alusão ao poema abordado inicialmente. Neste sentido, “a interdisciplinaridade aparece como intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...)” (Piaget, como citado em Pombo, 1993, p.10). Consiste, assim, num processo de interseção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas que permite o aluno adquirir uma visão mais ampla acerca dos conteúdos.

**Figura 60** - Jogo do labirinto matemático



*Enquanto (...) realizavam o labirinto, os alunos L, F e B concretizavam outro jogo adaptado sobre o quadro do 100, cujo objetivo era descobrir os números escondidos atrás das imagens e escrevê-los. A partir de uma explicação individualizada (...) sobre a forma como tinham que efetuar o exercício, (...) conseguiram realizá-lo bem. Neste sentido, é necessário atender às características de todos os alunos, proporcionando, assim, tarefas em que todos estejam integrados e as possam realizar. Deste modo, considereei pertinente aplicar esta diferenciação, de modo que todos conseguissem concretizar um jogo sobre o quadro do 100, (...) de formas diferentes. DB – 19 de maio de 2021*

**Figura 61 - Jogo de descoberta dos números escondidos atrás das imagens no Quadro do 100**

1. Descobre os números escondidos atrás das imagens e escreve-os em baixo.

1	2	3	4	5	6	7	8		10
11	12		14	15	16		18	19	20
21	22	23		25	26	27	28	29	
31	32	33	34	35		37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48		50
51		53	54	55	56		58	59	60
61	62	63	64	65	66	67		69	70
	72	73	74	75	76		78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	
91	92	93	94			97	98	99	100

	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Nas palavras de Perrenoud (2001), a diferenciação pedagógica é o “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno” (p. 12). Deste modo, torna-se necessário implementar práticas educativas de qualidade aplicando estratégias de diferenciação adequadas às necessidades e características individuais dos alunos, para que cada um progrida no currículo.

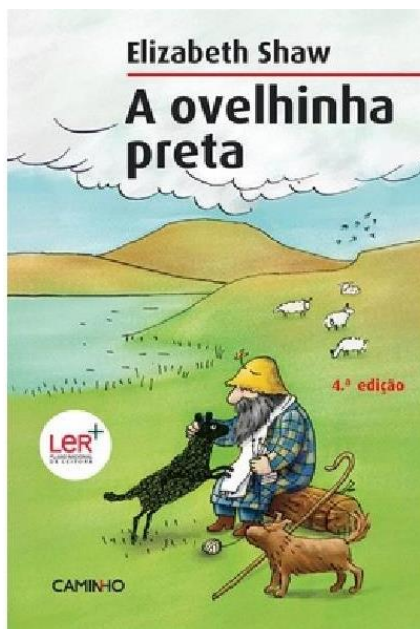
**6.7.2 - Educação Literária: A ovelhinha preta**

Por forma a introduzir o caso de leitura nh, recorreu-se à obra *A ovelhinha preta* da autora Elizabeth Shaw, estando esta integrada na lista de obras de Educação Literária para o 1.º ano de escolaridade. A partir da mesma, procurou-se interligar o Português às Expressões Artísticas, nomeadamente as Artes Visuais, bem como à componente curricular de Estudo do Meio e à Matemática.

Como motivação, mostrou-se uma cesta com diversos elementos que surgem no desenrolar desta história - novelo de lã branca (grande e pequeno), novelo de lã preta, ovelhas (de presépio), agulha de tricotar, cão, imagem de um pastor, imagem de uma

paisagem com neve. Pretendeu-se, assim, que os alunos ficassem familiarizados com alguns dos constituintes presentes na história que seria contada à *posteriori*.

*Figura 62 - Capa da obra "A ovelhinha preta"*



Após a sua exploração, revelou-se à turma a obra *A ovelhinha preta*. De modo que os alunos ficassem com um registo da mesma, entregou-se uma fotocópia da capa do livro a cada aluno, tendo esta sido colada no caderno. A ilustração foi analisada, interligando com os elementos motivacionais, e dialogou-se sobre o seu possível enredo. Terminada esta tarefa, a aluna assumindo o papel de professora estagiária realizou uma leitura integral da obra em questão.

*Ao longo da mesma, tive o cuidado de mostrar cada ilustração perto dos alunos para que conseguissem visualizá-las bem. Além disso, desde o início da história verifiquei que estavam entusiasmados e motivados. À medida que esta ia sendo contada provocava mais curiosidade sobre o que viria a seguir. DB – 24 de maio de 2021*

As ilustrações consideradas como um “elemento estimulador do desenvolvimento da capacidade emotiva e cognitiva da criança” (Rodrigues, 2009, p.151) permitem que haja uma relação de complementaridade entre texto e imagem, provocando diversos estados de espírito nos educandos.

Após o seu conto, interpretamo-la. Quando questionados sobre a sua moral, constatou-se que a turma compreendeu que a história aborda uma temática muito

pertinente, a igualdade e a diferença. Esta diferença está visível nas diferentes cores patentes nas ovelhas, a preta e a branca. Contudo, esta distinção não reduz a sua importância, dado que a ovelha preta ajudava a guardar as ovelhas brancas.

*Deste modo, procurei explicar aos alunos que cada pessoa tem as suas características, mas que cada um deve saber respeitar. DB – 24 de maio de 2021*

No momento seguinte, foi solicitado a concretização de exercícios de interpretação sobre a obra. Como tal, recorreu-se a um método diferente, ou seja, aos exercícios interativos que constam na Escola Virtual. Aquando da sua concretização, os alunos estavam atentos e compreenderam-na com clareza.

Posto isto, registou-se, no quadro, palavras incluídas na história, contendo estas o dígrafo *nh*: *montanhas, rebanho, ovelhinha, casaquinho, branquinhas, saquinho, ordenadinho*. Neste seguimento, foi realizada a sua leitura e questionou-se o seu elemento comum, sendo que os educandos perceberam, com perspicácia, que é o *nh*. A partir das mesmas e recorrendo aos *flashcards* – *pinha, vinheta, aranha, minhoca, ranhura*, introduziu-se a família silábica do caso de leitura *nh*. Saliente-se que, a turma desconhecia o significado de duas das palavras: *aranha* e *ranhura*. Neste sentido, procurou-se pesquisar sobre os seus significados. Esta é uma forma de conhecerem novas palavras e os seus significados.

Adicionalmente, a sua família silábica foi, igualmente, explorada em roletas, pertencendo cada uma delas a uma sílaba, com ilustrações representativas de palavras com *nha, nhe, nhi, nho* e *nhu*.

**Figura 63** – Roletas da família silábica do *ch*



Repare-se que na roleta correspondente à sílaba *nha* existe um intruso colocado intencionalmente, *minhoca*, referente à sílaba *nho*. É de referir que os educandos conseguiram identificá-lo no momento de exploração das roletas.

Ainda, aplicou-se a TAF *Tirar do Saco* (Lopes & Silva, 2012) na qual os alunos tinham de extrair de um saquinho uma palavra e associá-la à sua respetiva sílaba. Para complementar, construíram frases com palavras que possuíssem as sílabas.

*(...) os alunos demonstraram-se muito participativos e entusiasmados (...). Contudo, esta ansiedade de querer jogar poderia ter sido amenizada se tivesse escolhido um critério de escolha de participação dos alunos no jogo, por exemplo, por ordem alfabética ou por filas. (...) DB – 26 de maio de 2021*

Articulando com as Expressões Artísticas – Artes Visuais, foi entregue, a cada aluno, uma folha branca, bem como um saquinho com algodão e lã preta e solicitou-se que a partir destes recursos realizassem uma ilustração sobre a história contada. Conforme Salvador (1988), “O desenho é uma das manifestações mais clara e evidente da capacidade criadora da criança. A partir da folha em branco, a criança cria personagens, objetos, animais (...)” (p.36). Neste sentido, o aluno, a partir do desenho, poderá expressar a sua criatividade e desenvolver, também, a sua motricidade motora fina. Note-se que surgiram desenhos diversificados, onde é possível constatar a compreensão face à história. Além do desenho e da pintura, os alunos sentiram a textura do algodão e da lã.

**Figura 64** - Ilustrações da história realizadas pelos alunos



Tomando a ovelha como elemento central desta obra, envolveu-se, também, a componente curricular de Estudo do Meio ao questionar a turma sobre a sua alimentação e o que ingere, de modo a chegar à palavra *água*. Ressalte-se que foi possível constatar que a turma já tinha conhecimentos prévios, uma vez que alcançaram o pretendido. Utilizando, então, a palavra *água* como mote, colocou-se a seguinte questão: *Será que a mesma quantidade de água poderá obter formas diferentes?* Para descobrir a sua resposta efetuou-se uma atividade experimental. Como tal, primeiramente, foi realizada uma leitura do protocolo experimental. De seguida, os alunos participaram na prática do seu procedimento. Assim sendo, os educandos verteram a água para uma garrafa. Posteriormente para um jarro e por último para um copo. Este processo foi concretizado, calmamente, com recurso a um funil, para que visualizassem que era a mesma quantidade de água em cada recipiente, ou seja, o mesmo volume. No entanto, toma a forma dos diferentes objetos. A partir de uma exploração concreta e clara, verificou-se que a turma apreendeu a conclusão essencial a ser extraída nesta experiência.

**Figura 65** - Aluno a verter água para uma garrafa com recurso a um funil



Por fim, foi efetuado o registo da observação e da conclusão. Spillman (1991) e Bennett (1991) como citados em Morgado (2003) defendem que é essencial que as atividades “contenham uma forte componente de experimentação e que a sua natureza solicite aos alunos competências diversificadas para a sua realização” (p. 110). Estas competências passam pela observação, pelo questionamento, pelas previsões, interpretações, reflexões, comunicações e interações (Martins et al., 2007).

Com efeito, é fundamental envolver os alunos em atividades experimentais, pois desta forma aprendem manipulando, fazendo e refletindo sobre o que realizam (Sá, 1994). Cabe ao professor dar oportunidade aos educandos de serem eles próprios a construírem o seu conhecimento ao realizarem múltiplas e diferentes experiências, efetuando as suas descobertas, para dar resposta às questões. Desta forma, haverá uma maior concentração e motivação na concretização das atividades.

### **6.7.3 - Medindo diferentes espaços e objetos**

Esta atividade encontra-se integrada na componente curricular de Matemática, abrangendo também a área do Português.

Estabelecendo um elo com a história *A ovelhinha preta*, de Elisabeth Shaw, utilizou-se algumas palavras alusivas à mesma - *ovelha*, *casaco*, *brancas*, *saco* e *ordenado* - para explorar os diferentes tamanhos (grande, normal, pequeno), de modo a

introduzir o tema do Comprimento. Desta forma, os educandos compreenderam que se finalizarmos as palavras supramencionadas em *nha* e *nho* obtemos o grau diminutivo, ou seja, o tamanho pequeno, traduzindo para uma linguagem mais simples e de fácil compreensão no 1.º ano de escolaridade. Neste contexto, promoveu-se um debate sobre o tamanho de diversas coisas que observamos no nosso quotidiano.

Com o propósito de aprofundar o tema em questão, a turma visualizou um vídeo sobre Distâncias e Comprimentos, na plataforma da Escola Virtual, a fim de perceber que podemos, de facto, medir diferentes espaços e objetos utilizando diferentes objetos, aos quais chamamos de unidade de medida (não convencionais).

Posto isto, considerou-se pertinente transpor estes conceitos numa vertente prática. De acordo com as Aprendizagem Essenciais (2018), os educandos devem “Comparar e ordenar objetos de acordo com a grandeza de comprimento e medi-los utilizando unidades de medida não convencionais” (p. 9). Assim sendo, como primeiro desafio, solicitou-se, à vez, duas filas de alunos para se organizarem por ordem crescente e decrescente de alturas, com a finalidade de realizar uma estimativa para compreender qual o aluno mais alto e qual o aluno mais baixo. Neste momento, constatou-se a motivação e o entusiasmo dos educandos. Além disso, observou-se que estavam atentos e felizes pelo facto das suas opiniões serem valorizadas. Através desta atividade, comprovaram que existe uma diferença entre as suas estimativas e a realidade.

*(...) é fundamental efetuar este tipo de atividade prática com os alunos, para que compreendam a diferença entre as suas estimativas e a realidade. (...) – DB – 25 de maio de 2021*

Neste seguimento, distribuiu-se uma folha de papel cavalinho e solicitou-se que ordenassem cinco lápis de diferentes cores e de distintos tamanhos, de acordo com o seu comprimento. Primeiramente, por ordem crescente e posteriormente por ordem decrescente, tomando como referência a margem de papel.

**Figura 66** - Cinco lápis por ordem crescente e decrescente



*Esta atividade correu muito bem e observei que os alunos adoraram fazê-la, pois foi muito interessante ver que tanto conseguiram, seguindo a margem da folha, colocar os lápis por ordem crescente e decrescente, como também, por escolha e autonomia dos alunos, realizaram a atividade com os lápis de pé em cima da folha. Considero que foi uma boa atividade e que fez sentido vir no seguimento da atividade prática das alturas.*

**DB – 25 de maio de 2021**

Numa fase seguinte, entregou-se, a cada aluno, feijões para que medissem o seu lápis e manual a partir dos mesmos. Terminada a tarefa, questionou-se sobre o valor da medição que cada um obteve, chegando, assim, à conclusão de que os valores variavam porque os tamanhos dos lápis eram diferentes.

**Figura 67 - Medição do lápis a partir da unidade de medida dos feijões**



Por fim, distribuiu-se uma tabela para registarem as medições concretizadas nos diferentes objetos e espaços. Iniciou-se com a medida do comprimento das mesas de trabalho e dos manuais de Matemática, através do seu palmo e com feijões. Ulteriormente, a turma foi dividida em grupos, ficando a professora cooperante encarregue dos alunos que mediram a largura da porta e do comprimento da parte traseira da sala, enquanto a aluna assumindo o papel de professora estagiária ficou encarregue dos alunos que mediram o comprimento do quadro através do palmo e a parte frontal da sala com passos. Adicionalmente, os educandos mediram, a pares, a sua altura. À medida que finalizavam cada desafio efetuavam o registo na tabela: a unidade de medida utilizada e o valor obtido.

**Figura 68 - Medições através de feijões, do palmo e de passos**



Com a realização destas atividades, a turma concluiu e assimilou que se utilizarmos unidades de medida diferentes obtemos diferentes medidas para o mesmo comprimento.

*“são diferentes porque os objetos são diferentes” (R.S) – DB – 25 de maio de 2021*

De facto, esta foi uma atividade que a professora cooperante referiu que gostou muito e os alunos adoraram, pois foi notável o quanto estavam envolvidos, motivados, interessados e ativos.

*(...) foi muito bom verificar que os alunos - B., F. e L - estavam muito interessados e tão participativos na realização destas atividades. Notei que (...) adoraram estas atividades práticas, pois se sentiram integrados com os restantes colegas nas mesmas. DB – 25 de maio de 2021*

Considera-se, assim, que é através de atividades manipulativas, práticas e concretas que os alunos se tornam protagonistas e aprendem. Neste sentido, Ponte e Serrazina (2000) defendem que “é necessário proporcionar aos alunos situações de aprendizagem diversificadas, baseadas em tarefas matematicamente ricas, recorrer ao uso de diversos tipos de materiais e criar um ambiente de trabalho estimulante.” (p.111).

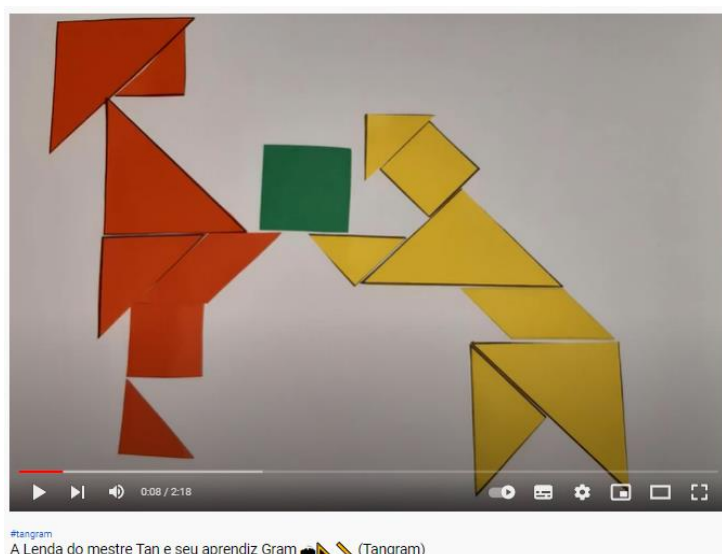
#### **6.7.4 - O Tangram**

O *Tangram* foi uma atividade que surgiu no âmbito da componente curricular de Matemática. No entanto, estabeleceu-se ligação com as componentes curriculares de Português e Estudo do Meio.

Para introduzi-lo, apresentou-se à turma, no quadro interativo, a imagem de um *Tangram*. De modo a verificar os seus conhecimentos prévios, questionou-se se o conheciam, tendo um aluno afirmado que tinha um em casa. Contudo, desconheciam a sua lenda.

Após um primeiro diálogo e intercalando com o Português, os educandos visualizaram um vídeo intitulado *Tangram - A Lenda do mestre Tan e seu aprendiz Gram (Tangram)* – de modo a contextualizar o porquê de o puzzle possuir este nome.

**Figura 69** - Vídeo sobre a Lenda do Tangram



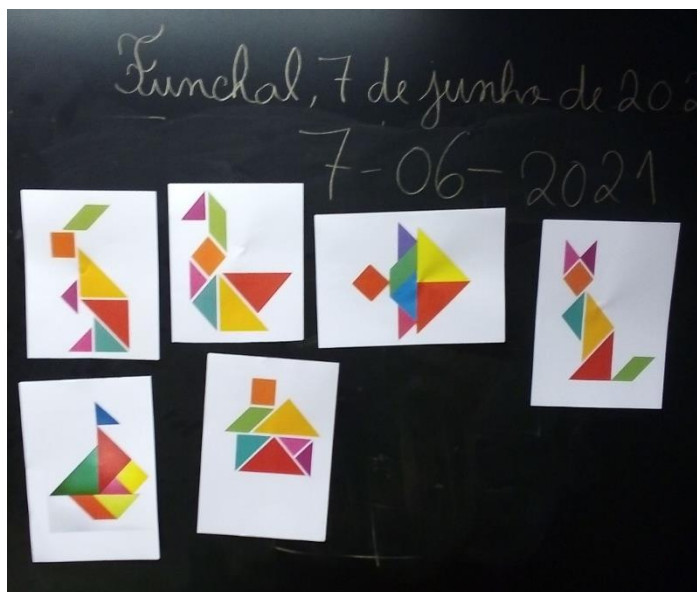
**Nota:** <https://www.youtube.com/watch?v=Ezbgq1js8rg>

Posteriormente, mostrou-se as peças do tangram, questionando as figuras que o constituem. Tendo por base as respostas fornecidas pelos alunos, constatou-se que conseguiram identificar os cinco triângulos e diferenciar os seus tamanhos (grande, médio e pequeno), bem como o quadrado. No entanto, desconheciam o paralelogramo, de maneira que aprenderam o nome de uma nova figura que até então desconheciam.

Partindo do mesmo, estreitou-se relações com um conteúdo abordado anteriormente, a *área*. Assim sendo, procurou-se questionar sobre quantas figuras possui o *Tangram* e qual é o espaço que as mesmas ocupam. Desta forma, a turma compreendeu que o puzzle é composto por sete figuras, logo a sua área é de sete. Ainda assim, utilizou-se outra figura para estabelecer comparações relativamente ao Tangram.

Posto isto, apresentou-se diferentes composições utilizando as peças que compõem o *Tangram*: cisne, coelho, gato, peixe, casa e barco. Refira-se que, a partir das mesmas lembrou-se o tema dos seres vivos e não vivos, abordando o revestimento do seu corpo, a forma como se desloca e a sua alimentação. O diálogo foi muito interessante e positivo, pois os alunos mencionaram os animais que têm em casa, histórias de animais e conseguiram descrever corretamente o revestimento do corpo, o modo como se deslocam e a alimentação referente a cada animal que estava representado nas imagens. Neste sentido, verificou-se que a turma já possuía muitos conhecimentos prévios acerca do assunto, conduzindo a uma maior participação.

**Figura 70** - Diferentes composições utilizando o Tangram



Neste seguimento, solicitou-se a seleção de uma das respetivas composições e a sua reprodução. Após terem conseguido reproduzir umas das figuras, pediu-se que construíssem, livremente, uma figura, partindo da sua imaginação.

**Figura 71** - Composições realizadas pelos alunos



*De facto, foi uma atividade que os manteve ativamente envolvidos, interessados e empenhados, sendo que a cada construção que faziam ficavam contentes e orgulhosos de terem conseguido. DB – 7 de junho de 2021*

Nesta linha de pensamento, Caldeira (2009) enfatiza que o tangram, visto como um jogo ou como arte, caracteriza-se por ser um material didático que apela ao lúdico e ao desafio. Para além disso, permite o desenvolvimento da criatividade e da imaginação no momento da sua manipulação. A partir da manipulação das figuras geométricas que o compõem, os educandos podem elaborar diferentes combinações ou composições. Assim, ao manipularem este material, os alunos “usam a sua imaginação e são capazes de inventar histórias que correspondem às figuras que inventam” (Serrazina, 2004, p. 112).

### **6.8 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 1.ºA**

A presente reflexão crítica tem como objetivo analisar alguns aspetos importantes relativamente aos momentos vivenciados no decorrer da Prática Pedagógica II, na turma do 1.º A.

Inicialmente, sentiu-se alguma apreensão pelo facto de a turma estar numa fase inicial do 1.º Ciclo. Contudo, a mesma foi ultrapassada à medida que se foi criando um clima relacional positivo com os alunos e com a professora cooperante, ganhando, deste modo, confiança para a realização da presente prática. Morgado (2004) refere que

(...) o estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa, uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos (p.97).

Uma vez que a turma era constituída por vinte e um alunos com diferentes ritmos e níveis da aprendizagem, o maior desafio foi motivar e chegar a todos eles atendendo às suas características e necessidades individuais, bem como aos seus interesses. Neste sentido, procurou-se minimizar o uso do manual, visto que a professora cooperante foi flexível e deu liberdade para a concretização de atividades diversificadas apelando ao lúdico e à experimentação como bases para uma aprendizagem significativa.

Note-se que, este grupo possuía três alunos acompanhados por uma docente de Educação Especial, sendo que na componente curricular de Português aprendiam pelo método das 28 palavras. Além destes, havia um aluno diagnosticado com Paralisia Cerebral também ele acompanhado pela mesma docente. Refira-se que o *Decreto-Lei n.º*

54/2018 realça que deve ser oferecido, aos educandos, apoio pedagógico adequado às suas necessidades e desenvolvimento, fomentando, deste modo, a inclusão e a equidade. Portanto, outro desafio consistiu em implementar estratégias de modo a incluí-los nas atividades que os restantes alunos efetuavam. Neste sentido, ao longo da PP desenvolveu-se atividades em que os respetivos alunos participaram, havendo, assim, uma aproximação entre eles e a restante turma. Considera-se que este trabalho foi muito positivo na medida em que se estabeleceu uma relação muito próxima com os educandos, sendo que no final ficaram tristes pela finalização do estágio.

Neste sentido, no decurso da intervenção pedagógica recorreu-se à poesia, às histórias, aos vídeos, aos materiais manipuláveis, aos jogos, às atividades experimentais como meios para propiciar uma aprendizagem estimulante, cativando nos alunos o gosto por aprender. Os educandos aderiram de forma entusiástica às atividades propostas.

Destaque-se que a problemática de IA possibilitou a prática da metodologia do *aprender fazendo* visto que as atividades experimentais geraram uma aprendizagem ativa, levando os alunos a aprender pela resolução de problemas ao procurarem resposta para as diversas questões-problema através das mesmas. Aquando da sua implementação, verificou-se um aumento do interesse, da participação, da curiosidade, pois os educandos se tornaram protagonistas na construção do seu conhecimento. Conforme o referido, seguiu-se a pedagogia defendida pelo célebre pedagogo John Dewey, *learn by doing*, na medida em que a aprendizagem envolveu a ação e a experiência (Festas, 2015).

Por outro lado, procurou-se efetuar interdisciplinaridade, de forma suave, entre as respetivas atividades e as restantes atividades referentes às outras componentes curriculares. A partir das mesmas, explorou-se a Educação para a Cidadania, um dos desafios do século XXI, na medida em que se abordou o consumo excessivo e negligente da água, bem como se realizou a atividade da plantação de feijões germinados no espaço exterior inculcando nos alunos os valores de plantar, regar e cuidar. Desta forma, procurou-se sensibilizá-los para a importância do Desenvolvimento Sustentável/Educação Ambiental, promovendo uma atitude crítica e comportamentos adequados face ao ambiente.

Atendendo à situação pandémica do COVID-19 e, por sua, vez à disposição das mesas de modo individual, não houve um clima favorável à aprendizagem cooperativa. No entanto, ainda se conseguiu realizar algumas atividades a pares.

Além disso, utilizou-se os sacos de tinta para o treino da letra z/Z e, ainda, realizou-se com os alunos o jogo do mercadinho virtualmente a partir da aplicação AtrMini (Brincar com o dinheiro). Ressalte-se que os educandos nunca tinham efetuado estas atividades, representando uma novidade positiva para a turma e professora cooperante. Deste modo, pode-se afirmar que se implementou métodos inovadores de aprendizagem que causaram entusiasmo.

Como forma de regular todo o processo de aprendizagem dos alunos, aplicou-se diversas técnicas de avaliação formativa (Lopes & Silva, 2012). Estas foram cruciais na monitorização do processo de aprendizagem de cada aluno.

No decorrer de toda a prática escutou-se e valorizou-se as opiniões de cada aluno, proporcionando momentos de debate muito ricos. Desta forma, pretendeu-se desenvolver o sentido crítico da turma.

Além disto, a professora cooperante foi incansável para comigo e mostrou-se sempre disponível. Nos três dias de prática, em cada semana, forneceu um feedback constante enaltecendo os pontos positivos e apontando os aspetos a melhorar. Igualmente, criou-se uma relação afetuosa com os alunos.

Refira-se, de igual modo, que se estabeleceu uma relação pedagógica positiva com a restante comunidade educativa, contribuindo, deste modo, para a realização de uma prática pedagógica positiva. É de ressaltar que no âmbito das comemorações do dia 1 de junho, Dia da Criança, se acompanhou os alunos numa visita à Quinta Magnólia.

Em suma, foi um processo muito enriquecedor do qual se leva uma bagagem recheada de aprendizagens para o futuro. Deste modo, faço um balanço positivo face ao meu desempenho uma vez que com muito esforço, dedicação e empenho se enfrentou e superou os diferentes desafios e obstáculos que surgiram.

## Capítulo 7 - Prática Pedagógica no 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste capítulo pretende-se abordar, numa perspetiva crítica e reflexiva, a Prática Pedagógica III (PPIII), concretizada em contexto de 1.º Ciclo, na turma do 4.º A.

A PPIII decorreu na EB1/PE da Achada, sob orientação científica da Professora Adérita Fernandes e da Professora Cooperante Susana Bettencourt. Esta iniciou-se a 11 de outubro e terminou a 15 de dezembro de 2019, sendo as duas primeiras semanas de observação e as restantes de intervenção pedagógica em três dias semanais (segundas, terças e quartas-feiras).

### 7.1 - Caracterização do Meio Envolverte<sup>6</sup>

A Escola do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada situa-se na Freguesia de São Roque, mais precisamente na estrada Dr. João Abel de Freitas, ficando, assim, a três quilómetros do centro do Funchal.

*Figura 72 - Freguesia de São Roque (Funchal)*



**Nota:** Retirado de <https://geneall.net/es/map/317/funchal/>

---

<sup>6</sup> Informações presentes no Projeto Educativo da Escola da Achada (2020-2024), bem como no Website da Junta de Freguesia de São Roque: <https://www.jf-saoroque.pt/religioso/>

Ainda assim, recebe alunos provenientes de diferentes freguesias e distintos concelhos. Note-se que no decorrer dos últimos anos o estabelecimento educativo supramencionado tem vindo a receber alunos cuja Língua Materna não é o Português.

A Freguesia de São Roque dispõe de um Centro Cívico no qual funcionam serviços autárquicos, tais como: a Casa do Povo e a Junta de Freguesia. Além destes, possui instituições e organismos de níveis diversificados: cultura, comércio, saúde, serviços de solidariedade social, entre outros. A vasta rede de serviços anteriormente referida é usufruída pela comunidade local e proporciona múltiplas atividades de cariz cultural, desportivo, recreativo e social.

Na vertente dos serviços educacionais contém, igualmente, infantários e escolas quer da rede pública, como da rede privada.

A nível do património religioso engloba também um conjunto de capelas e de igrejas de referência: Capela da Alegria, Capela de Nossa Senhora da Conceição, Capela de Nossa Senhora do Rosário, Capela de Nossa Senhora da Esperança, Capela de Santana, Igreja de São José e Igreja de São Roque.

Realce-se, por último, que a presente freguesia integra as seguintes localidades: Achada, Alegria, Bugiaria, Conceição, Calhau, Fundoa, Igreja Nova, Igreja Velha, Lombo Segundo, Muro da Coelha, entre outras.

## **7.2 - Caracterização da Instituição<sup>7</sup>**

A EB1/PE da Achada foi inaugurada a 21 de setembro de 2009, sendo muito procurada e frequentada pela sua excelente localização, uma vez que se encontra próxima do centro do Funchal. É uma instituição pública e o seu horário de funcionamento é das 8h00 às 18h15.

---

<sup>7</sup> Informações constam no P.E.E da EB1/PE da Achada (2020-2024)

**Figura 73** - Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Achada



O respetivo estabelecimento educativo foi contruído de raiz, em 2009, num local rodeado por habitações, caracterizando-se como um edifício moderno e adaptado a pessoas com mobilidade reduzida. Esta escola é constituída por dois pisos cercados por pátios e zonas verdes. Ainda, usufrui de uma rampa com acesso interno para os carros dos Encarregados de Educação.

Relativamente à Comunidade Educativa, uma grande parte dos alunos que frequenta este ambiente escolar provém de famílias estruturadas, existindo alguns casos de famílias monoparentais. De um modo geral, possuem um nível socioeconómico médio. Ademais, no que se refere ao nível de escolaridade dos Encarregados de Educação são predominantes os níveis secundário e ensino superior.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, esta escola é constituída por: Educadoras de Infância, Docentes de 1.º Ciclo, Docentes Especializadas, Técnicas Superiores, Assistentes Operacionais, Assistente Técnica, Ajudantes de Ação Educativa do Pré-Escolar, Psicóloga, Terapeuta Ocupacional, entre outros. Estes têm sofrido pouca mobilidade, favorecendo, desta forma, a estabilidade e o bom funcionamento desta instituição.

A presente entidade educativa dispõe de uma oferta educativa que incide sobre a valência de Pré-Escolar, 1.º Ciclo e Ensino Recorrente (Noturno), decorrendo este último no seguinte horário: das 19h00 às 23h00.

Ressalte-se, ainda, que o P.E.E (2020-2024) intitulado “Novos tempos...Novos desafios” tem como missão contribuir para o desenvolvimento global das crianças, enaltecendo as potencialidades de cada uma e respeitando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. De forma a atingir este objetivo, os seus pressupostos passam por desenvolver uma intervenção baseada nos quatro pilares de aprendizagem ou conhecimento para a Educação do Século XXI estipulados pela Unesco: “Aprender a Ser”, “Aprender a conhecer”, “Aprender a viver juntos” e “Aprender a fazer”.

### **7.3 - Caracterização da Sala**

A sala do 4.º C caracteriza-se por ser uma sala com pequenas dimensões. Apesar desta característica, esta possui duas grandes janelas que permitem um excelente arejamento e a entrada de muita luz natural. Note-se que as mesmas possibilitam o acesso a uma varanda presente no espaço exterior à sala.

Perante o cenário pandémico da COVID-19 e de acordo com as diretrizes impostas, as mesas estão organizadas por filas e de um modo individual.

Relativamente ao mobiliário, a presente sala é composta por: uma pequena biblioteca com alguns livros, ecopontos, dois quadros de ardósia, um *placard* no qual são afixados os trabalhos dos alunos, dois armários e três estantes onde se encontram diversos materiais dos educandos e outros recursos. Acima do *placard* é visível a existência de uma tela branca utilizada para as projeções.

Por último, nas suas paredes pintadas de branco estão expostos cartazes elaborados pelos alunos e outros com informações, um calendário e, ainda, o abecedário.

**Figura 74 - Sala do 4.º C**


















#### **7.4 - Horário Semanal**

No que diz respeito à organização do tempo pedagógico da turma do 4.º C, a sua componente curricular decorre no turno da tarde, mais concretamente das 13h15 até às 18h15. Já as suas atividades de enriquecimento curricular desenrolam-se no turno da manhã.

Assim, o horário semanal proposto para a turma do 4.º C segue a distribuição horária referente à matriz curricular do 1.º CEB, cumprindo, deste modo, o *Decreto-Lei n.º 176/2014*. Neste está evidenciado que as horas semanais estipuladas deverão ser respeitadas, sendo possível efetuar uma articulação interdisciplinar entre as diferentes componentes curriculares, proporcionando aprendizagens significativas.

*Figura 75 - Horário da turma do 4.º C*

Horas	Dias	2.ª feira	3.ª feira	4.ª feira	5.ª feira	6.ª feira
8:15 - 9:15		Biblioteca 	Clube Inglês 	Educação Física 	Clube Biblioteca 	Estudo 
9:15 - 10:30		Estudo 	Educação Física 	Música 	TIC 	Expressão Plástica 
10:30 - 11:00	INTERVALO (15 minutos no refeitório e 15 minutos no campo)					
11:00 - 12:00		TIC 	Inglês 	Estudo 	Música 	Clube Música 
12:00 - 13:15	ALMOÇO / A.T. L (campo)					
13:15 - 14:15	Expressão Musical e Dramática	Matemática	Português	Inglês	Matemática	
14:15 - 15:15	Matemática			Português/Estudo do Meio	Inglês	
15:15 - 15:45	INTERVALO (15 minutos no refeitório e 15 minutos no campo)					
15:45 - 16:45	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Apoio ao Estudo	
16:45 - 17:15	Português/Estudo do Meio		Estudo do Meio	Matemática	Português	
17:15 - 18:15			Educação Artística	Educação Física	Artes Visuais	

## 7.5 - Caracterização da Turma: 4.º C

A turma do 4.º C é composta por treze alunos, sendo seis do género masculino e sete do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os dez anos.

No presente ano letivo, a turma integrou um novo aluno de Língua Não Materna, proveniente de França. Este recebe apoio individualizado na sala de aula por parte de uma professora especializada, bem como da professora titular de turma. Sublinhe-se ainda que, o respetivo educando possui adaptações no currículo e na avaliação.

Esta turma é heterogénea uma vez que apresenta diferentes níveis e ritmos de aprendizagem. São alunos sociáveis, curiosos, interessados e afetuosos. No entanto, alguns deles demonstram dificuldade em gerir as suas emoções devido a questões familiares. Verificou-se, igualmente, que alguns educandos têm dificuldades ao nível da atenção e concentração.

De uma forma sucinta, uma grande parte dos alunos aprecia a componente curricular de Matemática, enquanto os restantes preferem as componentes curriculares de Português e Estudo do Meio. Considera-se que esta turma revela vontade em aprender

dado que os respetivos discentes são muito comunicativos, participativos e demonstram empenho nas atividades que lhes são propostas.

Note-se que na componente curricular de Português são evidentes dificuldades na produção de textos nomeadamente na escrita de palavras, na construção frásica, bem como no vocabulário. Apesar destes obstáculos, os educandos são criativos. Deste modo, torna-se necessário efetuar um trabalho contínuo de forma a colmatar as presentes fragilidades. Ademais, estes alunos gostam muito de ler e ouvir histórias.

De igual modo, na Matemática, a turma apresenta algumas dificuldades na interpretação e resolução de problemas matemáticos.

Ressalte-se, ainda, que uma das suas preferências são as Expressões Artísticas, nomeadamente a Expressão Musical e Dramática e as Artes Visuais, sendo visível o seu envolvimento ativo em atividades relacionadas com as mesmas.

*Figura 76 - Turma do 4.º C*



## **7.6 - Projeto de Investigação-Ação**

### **7.6.1 - Enquadramento do Problema**

Durante a primeira semana de observação na Prática Pedagógica III constatou-se, a partir dos dados fornecidos pelos alunos em relação às suas preferências no que diz respeito às componentes curriculares, que uma grande parte da turma gosta da componente curricular de Matemática.

Contudo, verificou-se que a turma apresentava dificuldades na interpretação e resolução de problemas matemáticos, sendo este um facto também referido pela professora cooperante.

*De salientar que, quando dialoguei com a professora cooperante acerca da problemática de investigação-ação, a mesma sugeriu-me que trabalhasse as situações problemáticas com diferentes atividades, visto que considera que é algo que ainda tem que ser muito trabalhado com a turma. – DB – 11 de outubro de 2021*

Atendendo à problemática evidenciada foram delineadas estratégias de forma que os alunos pudessem aperfeiçoar a interpretação e resolução de problemas matemáticos. Ressalte-se que a resolução de problemas se assume como um dos objetivos centrais das AE (2018) para o 4.º ano de escolaridade, uma vez que esta atividade permite que os alunos desenvolvam os conhecimentos matemáticos, a interpretação, a compreensão, aplicando estratégias adequadas de modo a alcançar soluções. Assim sendo, “(...) a resolução de problemas pode constituir o ponto de partida e o ponto de chegada do ensino-aprendizagem da Matemática” (Ponte & Serrazina, 2000, p. 56).

### **7.6.2 - Questão de Investigação-Ação**

A partir da observação realizada e discussão, procurou-se colmatar a problemática identificada na turma, recorrendo à metodologia de Investigação-Ação. Para tal, formulou-se a seguinte questão:

*De que forma é que os alunos do 4.º C podem aperfeiçoar a resolução de problemas matemáticos?*

### **7.6.3 - Estratégias de Intervenção**

#### **7.6.3.1 - A caixa dos problemas**

No dia 10 de novembro de 2021, aquando da terceira semana de intervenção pedagógica, foi introduzido um novo elemento na sala, a caixa dos problemas, funcionando como um jogo matemático.

Esta era composta por cartões com problemas de três níveis diferentes: cartões azuis – nível fácil; cartões amarelos - nível intermédio e cartões cinzentos - nível difícil. Os alunos retiravam da mesma um problema correspondente a um dos níveis e copiavam para o caderno. Posteriormente, resolviam-no.

**Figura 77** - Caixa dos problemas e cartões com problemas de três níveis diferentes



Depois de resolvido, verificavam, autonomamente, a autocorreção do mesmo, de forma a comprovar se a resolução estava correta ou se necessitava ser corrigida. Posto isto, registavam na grelha da caixa dos problemas: o número do problema que resolveram, o seu nível e a sua autoavaliação, ou seja, pintavam de verde se conseguiram resolver, de cor amarela se resolveram, mas com ajuda e de cor vermelha se não conseguiram resolver.

Esta avaliação formativa possibilita, então, que os alunos assumam o papel de autorregular a sua aprendizagem refletindo sobre o seu trabalho (Lopes & Silva, 2012).

**Figura 78 - Grelha de autoavaliação da caixa dos problemas**

Caixa dos problemas				
Problemas	Nível Fácil (azul)	Nível intermédio (amarelo)	Nível difícil (cinzento)	Avalio-me!

Neste sentido, na perspetiva de Rubin et al. como citados em Neto (2001), ao observarmos o comportamento do aluno enquanto joga, percebe-se que este desenvolve a capacidade verbal, de fazer perguntas, de resolver problemas, de se relacionar com os outros, de respeitar, entre outros.

Aquando dos momentos de realização de problemas, observou-se que uma grande parte dos alunos iniciou no nível fácil e, posteriormente, prosseguiu para os restantes níveis. Desta forma, este jogo deve ser encarado como um instrumento fundamental, uma vez que motiva os alunos em busca da superação de cada desafio, aumentando assim a sua autoestima perante cada atividade (Leite & Alves, 2005).

No entanto, constatou-se também que os alunos apresentaram dificuldade na interpretação de alguns problemas e, conseqüentemente, resolviam incorretamente ou não compreendiam como o mesmo deveria ser solucionado. Além disto, notou-se que, por vezes, copiavam de forma incorreta os dados apresentados no problema para a resolução do mesmo. Por este motivo, efetuavam incorretamente a resolução do problema dado que os dados não foram transcritos de forma correta e, assim, não conseguiam obter o resultado pretendido. De forma a superar estas dificuldades, auxiliava-os fornecendo

*feedback*. À exceção das respetivas situações problemáticas onde foram identificadas tais situações, verificou-se de igual modo que conseguiram resolver corretamente outros problemas matemáticos.

Ressalte-se o facto de se ter aplicado diferentes níveis nos problemas, sendo que a partir desta estratégia se conseguiu atender às necessidades e dificuldades de cada educando, proporcionando, assim, uma aprendizagem mais significativa e progressiva. Este trabalho diferenciado permite aos professores avaliarem as aprendizagens de cada aluno, variando o nível de complexidade das atividades, de acordo com as competências deste (Tomlinson, 2000, como citado em Morgado, 2003).

Com motivação, entusiasmo e de uma forma lúdica foram explorados os problemas. À luz do *Decreto-Lei n.º 241/2001*, no âmbito da Matemática, o professor deverá promover nos educandos o gosto pela Matemática, levando-os a resolver problemas e explicar as suas estratégias de raciocínio. Deste modo, procurou-se proporcionar, em sala de aula, dinâmicas diferentes. Neste sentido, este jogo estimulou o seu raciocínio, o pensamento crítico e, ainda, proporcionou o gosto pela aprendizagem e a confiança visível nas tentativas para solucionar cada problema matemático.

Saliente-se, ainda, que a caixa dos problemas ficou na sala do 4.º C de modo que a professora cooperante pudesse continuar com o trabalho envolto da interpretação e resolução de problemas matemáticos.

#### **7.6.3.2 - Problemas da Semana**




No decorrer da Prática Pedagógica utilizou-se, igualmente, a estratégia dos problemas da semana.

Os problemas da semana eram construídos tendo por base um conteúdo matemático previamente abordado. Os alunos liam-no, resolviam-no e posteriormente preenchiam numa grelha a sua autoavaliação: *Realizei com facilidade (ou sozinho)*, *Consegui com dificuldade (ou tive ajuda)* ou *Não descobri a solução*. Por último, era feita a correção do problema.

A autoavaliação é, assim, um processo que permite ao aluno refletir e autorregular a sua aprendizagem (Ferreira, 2007). Deste modo, são criadas condições para que haja diferenciação pedagógica no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

**Figura 79 - Grelha de autoavaliação dos problemas da semana**

Nome: \_\_\_\_\_

Problemas da Semana			
Avalio-me!	Resolvi com facilidade (ou sozinho) 	Consegui com dificuldade (ou tive ajuda) 	Não descobri a solução 
Problema 1			
Problema 2			
Problema 3			
Problema 4			
Problema 5			
Problema 6			
Problema 7			
Problema 8			
Problema 9			

### 7.6.3.3 - Desafios Matemáticos

Outra estratégia aplicada foram os *Desafios Matemáticos*. Estes eram utilizados como motivação para a introdução de diversos conteúdos matemáticos. À luz de Dias (2018) a motivação caracteriza-se como a pedra basilar de todo o processo de aprendizagem.

Eram constituídos por problemas matemáticos que se apresentavam em envelopes mágicos ou caixa mágica. Estes eram lidos pelos alunos e registados tanto no quadro como no caderno. Posto isto, resolviam autonomamente e a sua correção era feita de modo coletivo.

## 7.7 - Momentos de Aprendizagem

### 7.7.1 - Educação Literária: *Versos de Cacaracá*

A obra *Versos de Cacaracá*, de Manuel Couto Viana, é escrita em poesia e está incluída na lista de obras de Educação Literária para o 4.º ano de escolaridade. A poesia proporciona vários benefícios aos alunos, nomeadamente: o desenvolvimento da linguagem e da inteligência, a aquisição de saberes; a estimulação da memória; o desenvolvimento da concentração e da atenção; o desenvolvimento da expressividade e a exploração da imaginação; entre outros (Guedes, 2002). Articulou-se o Português às Expressões Artísticas (Expressão Dramática e Artes Visuais).

Numa primeira fase, apresentou-se a mesma à turma e colocou-se algumas questões, a fim de aferir os seus conhecimentos prévios: *Conhecem este livro?*; *Na tua opinião, o que são Versos do Cacaracá?*; *Que tipo de texto podemos encontrar neste livro?*; *Conhecem ou já trabalharam alguns poemas deste livro? Quais?* No decurso do diálogo constatou-se que os alunos já tinham conhecimento do livro em questão, porém ainda não o tinham visualizado fisicamente. Adicionalmente, tinham já trabalhado alguns poemas presentes no mesmo, sabendo, assim, que o seu texto é poético.

Neste contexto, procurou-se fazer uma “viagem” pela obra com o intuito de a conhecerem pormenorizadamente. Para tal, mostrou-se os títulos e ilustrações dos restantes poemas, com exceção dos poemas que seriam explorados. Assim, puderam ter a perceção dos temas abordados ao longo dos poemas patentes nesta obra.

Para descobrirem o tema dos poemas que seriam abordados, entregou-se, a cada aluno, uma adivinha com o objetivo de chegar à palavra *mar*.

#### **Figura 80** - Adivinha sobre o tema comum aos dois poemas

Por vezes eu estou bravo,  
Queixam-se os pescadores  
Sustento o mundo inteiro,  
Conduzo os navegadores.

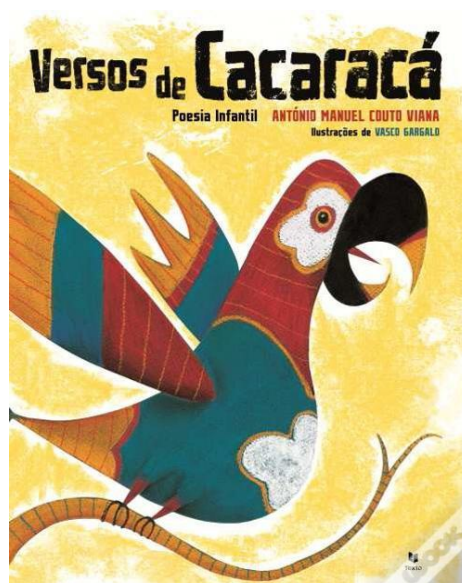
**Resposta: Mar**

**Nota:** <https://pt.slideshare.net/BibliotecadaEscoladaPonte/o-mar-para-adivinhar>

Afirma-se que, esta adivinha revelou alguma complexidade dado que os educandos demonstraram dificuldade em alcançar a sua solução, proferindo diversas tentativas. Perante o mencionado, sugeriu-se algumas pistas para que refletissem. Desta forma, a turma conseguiu perceber, por si própria que a adivinha se referia ao mar.

Descoberto o tema dos poemas, distribuiu-se os poemas *O marujo Manuel* e *Uma nau maravilhosa*.

**Figura 81** - Capa da obra "*Versos de Cacaracá*", de Manuel Couto Viana



Posto isto, os alunos leram os títulos dos dois poemas e conseguiram compreender que os assuntos abordados nos mesmos se relacionavam, sendo, assim, o mar o tema comum aos dois poemas.

De seguida, efetuaram uma leitura silenciosa aos mesmos. Note-se que foram muitas as palavras que desconheciam. Os seus significados foram explorados no dicionário e também esclarecidos pela aluna assumindo o papel de professora estagiária, bem como com o contributo dos alunos quando estes conheciam a palavra. Numa fase posterior, realizaram uma leitura expressiva através de diferentes técnicas. No poema *O marujo Manuel*, uma parte da turma leu a primeira estrofe, enquanto a outra parte leu a segunda estrofe. No poema *Uma nau maravilhosa*, a leitura foi efetuada em trios.

*Deste modo, foi muito positivo ter diversificado a forma de ler em sala de aula, pois através destas diferentes técnicas os alunos ficaram entusiasmados para ler e ao ler, além de que também demonstraram o gosto por ler. DB – 10 de novembro de 2021*

Segundo o *Decreto-Lei n.º 241/2001*, o professor do 1.º Ciclo deverá proporcionar oportunidades em que o aluno seja encorajado a utilizar diferentes estratégias na leitura de diversos textos.

Finda a leitura, foi feita uma interpretação oral aos dois poemas, tendo notado que os educandos compreenderam bem o seu conteúdo e conseguiram identificar corretamente a sua estrutura, assim como as suas rimas. Saliente-se que podemos encontrá-los, igualmente, no manual. Todavia, considerou-se que seria pertinente e interessante trabalhá-los fora do mesmo, uma vez que as ilustrações presentes na obra se diferenciam das ilustrações que estão no manual. Assim, afirma-se que foi positivo ter explorado os poemas seguindo a obra original, visto ser uma abordagem diferente que foge à monotonia do manual. Mais ainda, estes poemas ficaram colados no caderno, ficando os alunos a conhecer, desta forma, como se apresentam na obra.

No momento seguinte, dividiu-se a turma em trios e foi pedido que memorizassem uma estrofe/uma quadra do poema *Uma nau maravilhosa* para, posteriormente, recitá-la à turma, recorrendo à dramatização. Para tal, forneceu-se um tempo a cada grupo para organizar e treinar a sua apresentação. Posteriormente, cada grupo declamou a sua quadra, dramatizando-a com expressividade e adereços.

Conforme as *Aprendizagens Essenciais (2018)*, os educandos, ao nível da Educação Literária, poderão memorizar poemas e dramatizá-los em público, com expressividade e confiança.

**Figura 82** - Recitação e dramatização das quadras do poema



No fim de cada apresentação, solicitou-se a opinião dos alunos sobre as mesmas. Igualmente, cada grupo teve a oportunidade de se autoavaliar referindo os aspetos positivos e os aspetos menos positivos. Não obstante, é essencial dar espaço para os alunos criticarem construtivamente as apresentações dos colegas, proferindo o que acharam das mesmas de modo a melhorarem numa próxima apresentação. De igual modo, é crucial que os educandos que apresentam se autoavaliem, permitindo, desta forma, uma reflexão sobre o seu trabalho. Assim, desenvolvem o seu sentido crítico, aprendendo a partilhar as suas opiniões pessoais e a se autoavaliarem. Note-se que, após o feedback dos alunos, também a aluna assumindo o papel de professora estagiária proferiu o seu feedback sobre a apresentação de cada grupo. Neste sentido, “Quando os alunos recebem comentários claros que lhes indicam (...) como podem corrigir estratégias inadequadas, erros processuais ou equívocos, (...) a incerteza e a ansiedade associadas às experiências de aprendizagem diminuem e, como consequência, melhora a motivação para aprenderem” (Silva & Lopes, 2015, p. 101).

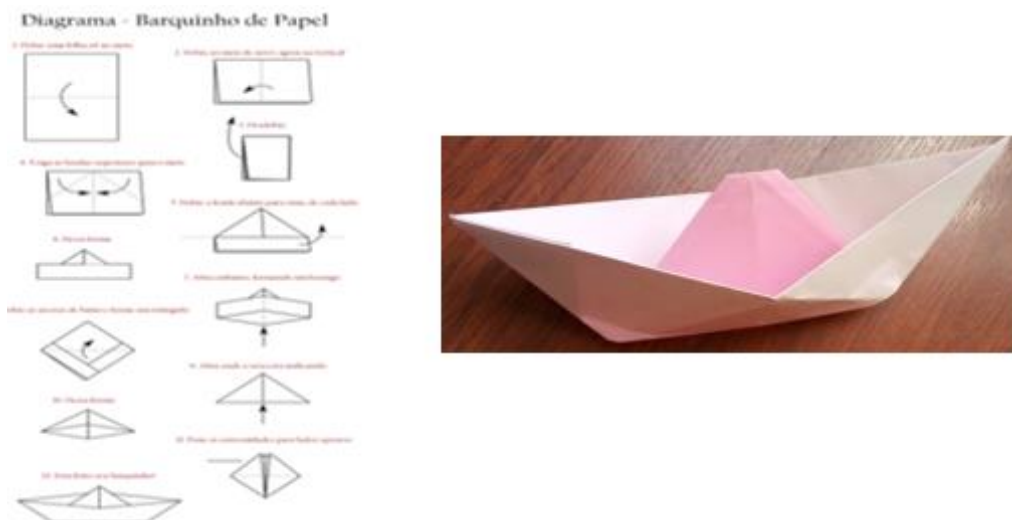
*Considero, assim, que foi uma atividade muito positiva e interessante na qual os grupos estiveram muito bem envolvidos, tendo sido notória a satisfação e o entusiasmo dos alunos ao realizá-la. Deste modo, foi um desafio diferente e muito estimulante para os alunos.* **DB – 10 de novembro de 2021**

Destaque-se que cada apresentação foi diferente, sendo que duas das alunas superaram a sua timidez no momento e ganharam confiança. Este facto foi afirmado e também observado pela professora cooperante.

No âmbito destes poemas foi efetuada, também, uma ficha de interpretação. Relacionando com os mesmos e articulando com o Dia Mundial do Origami - 11 de novembro, solicitou-se, ainda, a construção do origami de um barco. Ressalte-se que os alunos possuíam dificuldades no processo de dobragem, constituindo, assim, uma ótima atividade para atender às necessidades da turma. Como tal, distribuiu-se, por cada educando, uma folha de lustro. Através da mesma, realizou-se, passo a passo, o processo de dobragem do origami do barco, de modo que todos conseguissem acompanhar e auxiliou-se no momento da sua construção. No entanto, considera-se que poderia não ter sido revelado o nome da figura inicialmente, de forma a estimular, ainda mais, a curiosidade da turma. Saliente-se que o aluno de Língua Não Materna também participou

nesta atividade, contando com o auxílio do adulto. É, ainda, de referir que todos os alunos conseguiram construir o origami do barco.

**Figura 83 - Origami de um barco**



**Nota:** <https://www.comofazeremcasa.net/wp-content/uploads/2012/05/diagrama-para-barquinho-de-papel-passo-a-passo2.jpg>

(...) posso afirmar que foi uma atividade muito gira a ter desenvolvido com os alunos visto que puderam explorar a dobragem através do origami, desenvolvendo, assim, a sua motricidade fina. Além disso, é essencial os alunos terem contacto com diferentes atividades que saem da sua zona de conforto. **DB – 10 de novembro de 2021**

Na perspetiva de Brady (2008), as atividades manipulativas que envolvem as dobragens permitem o desenvolvimento da motricidade fina, assim como possibilitam a introdução de conceitos matemáticos abstratos. Neste sentido, com uma folha de papel é possível motivar os alunos ao realizar atividades desafiantes e enriquecedoras.

### 7.7.2 - Os ângulos

Os ângulos é um conteúdo inerente à componente curricular de Matemática e conjugou-se com a áreas curriculares do Português e Estudo do Meio.

Para iniciar este conteúdo, propôs-se, aos alunos, um desafio sobre o ângulo de visão. Primeiramente distribuiu-se o desafio e numa fase posterior foi realizada uma leitura expressiva.

**Figura 84 - Desafio matemático sobre o ângulo de visão**

Desafio sobre o ângulo de visão

1. Exploração - Ângulo de visão
- a) Considera a imagem que apresenta uma vista de cima do ângulo de visão do Ivo. Se o Ivo não se mexer, quem é que ele consegue ver?



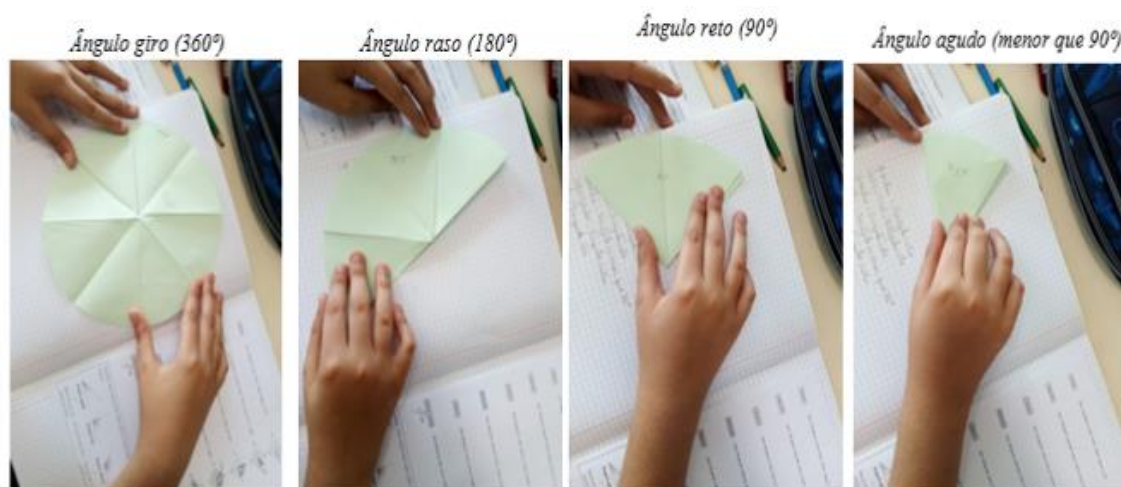
Nota: **Em** Estudo em Casa, Matemática -3.º e 4.º anos, 2020

Para uma melhor compreensão, decidiu-se explorá-lo de uma forma prática contando com a participação dos alunos. Formado o ângulo de visão conforme a figura presente no desafio matemático e através de algumas questões, a turma compreendeu que ao prolongarmos infinitamente os lados do ângulo de visão verificámos que o Rui e a Ana pertencem ao mesmo ângulo de visão, ou seja, encontram-se dentro do ângulo de visão. Além disso, a partir deste exercício prático, os alunos perceberam que o ângulo é formado por duas semirretas e por um vértice que é a origem das semirretas.

*Assim, os alunos puderam compreender de forma prática (...) como é formado um ângulo, neste caso o ângulo de visão, levando a Matemática para a sala de aula de forma diferente. Na minha perspetiva, criou, claramente, um ambiente positivo e dinâmico. Além disso, percebi que os alunos nunca tinham percecionado a formação de um ângulo desta forma, isto é, encontrarem ângulos a partir do sentido de visão. DB – 29 de novembro de 2021*

De forma a percecionarem cada um dos diferentes ângulos existentes, entregou-se, a cada aluno, um círculo de papel colorido onde foram concretizadas diversas dobragens para formar e observar os diferentes ângulos que nele podemos encontrar: o ângulo giro, o ângulo raso, o ângulo reto e o ângulo agudo, respetivamente.

**Figura 85** - Aluno a representar os ângulos - giro, raso, reto e agudo

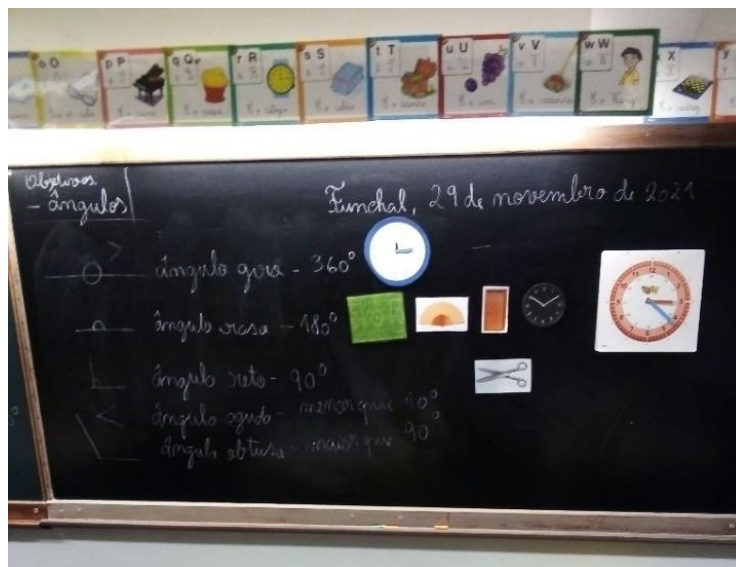


*Na minha perspectiva, foi fundamental ter levado este material didático na medida em que verifiquei que os alunos descobriram e aprenderam fazendo. Desta forma, puderam manuseá-lo através da realização de diversas dobragens descobrindo (...) diferentes ângulos, bem como a sua representação. DB – 29 de novembro de 2021*

Assim sendo, o material didático promove a construção de conceitos e é usado na sala de aula com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, “pois facilita a observação e a análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental e é excelente para auxiliar ao aluno na construção de seus conhecimentos” (Turrioni, 2004, como citado em Caldeira, 2009, p. 18).

Neste contexto de descoberta dos diferentes ângulos em situações distintas, o aluno V. referiu que também podemos visualizá-los no relógio. Partindo deste facto, apresentou-se à turma um relógio, construído pela professora estagiária, no qual foram explorados os diferentes ângulos: *ângulo reto*, *ângulo agudo*, *ângulo obtuso*, *ângulo raso*, *ângulo giro* e o *ângulo nulo*. Neste momento, verificou-se que os educandos representaram, de forma correta, os ângulos e os restantes colegas conseguiram adivinhar os seus respetivos nomes. Note-se que, quando questionados sobre o significado de cada um dos ponteiros do relógio, foi possível verificar que tinham conhecimento de que o menor corresponde às horas e o maior corresponde aos minutos.

**Figura 86 - Materiais utilizados na exploração dos ângulos e horas**



De acordo com as Aprendizagens Essenciais (2018) é previsto que os educandos saibam distinguir os diferentes ângulos, identificando-os em diversos polígonos.

*Neste sentido, foi crucial ter apresentado este material tão familiar e do quotidiano dos alunos pois, assim, puderam aplicar os conhecimentos aprendidos de forma prática. Não só representaram e identificaram os diferentes ângulos, como também conseguiram mencionar as horas representadas nos mesmos. Desta forma, fiz uma interligação entre diferentes conteúdos matemáticos, ou seja, os diferentes ângulos e as horas. DB – 29 de novembro de 2021*

Nesta linha de pensamento, Matos e Serrazina (1996) defendem que os materiais manipuláveis “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p.193).

Posto isto, apresentou-se imagens de diferentes situações do nosso quotidiano onde podemos encontrar diferentes ângulos, tais como: um campo de futebol, uma porta, um leque, uma tesoura e um relógio. Ressalte-se que a turma conseguiu identificar diversos ângulos nas respetivas imagens. Na prática, utilizou-se, também, a tesoura para demonstrá-los. No entanto, considera-se que os ângulos poderiam ser, igualmente, representados através de um leque.

Numa fase seguinte, solicitou-se a observação do espaço da sala de modo a descobrir diferentes situações onde poderiam ser encontrados os diversos ângulos. A partir das respostas fornecidas pelos alunos, constatou-se que conseguiram apontar vários ângulos em diferentes situações existentes na sala (porta, quadro, janela, entre outros).

*Deste modo, os alunos puderam explorar o espaço de sala de aula identificando, por si mesmos, diferentes ângulos em diversas situações presentes no seu dia-a-dia. Neste sentido, aplicaram de forma ativa e prática os seus conhecimentos. DB – 29 de novembro de 2021*

Para avaliar, numa perspetiva formativa, as suas aprendizagens, aplicou-se com a turma a TAF: 3 – 2 – 1 (Lopes & Silva, 2012). Assim sendo, distribuiu-se, primeiramente, as fichas referentes à mesma e os alunos as preencheram referindo “3 coisas que descobri, 2 coisas interessantes e 1 questão que ainda tenho dúvidas.” De uma forma geral, verificou-se que não tinham, de facto, a noção da existência de diferentes ângulos e das várias situações onde podemos encontrá-los. Da mesma maneira, observou-se que os alunos aprenderam os ângulos uma vez que conseguiram referir os seus nomes e identificar as suas respetivas amplitudes. Neste sentido, esta TAF forneceu feedback sobre a aprendizagem dos alunos relativamente ao conteúdo dos ângulos, dado que permitiu ter conhecimento acerca das coisas que descobriram, as coisas que consideraram interessantes e as suas dúvidas. Considera-se, assim, um excelente instrumento de avaliação para identificar os conhecimentos adquiridos e as dúvidas dos alunos, visto que são os próprios que as transmitem, regulando, desta forma, a sua aprendizagem ao reconhecerem as suas dificuldades.

Ainda foram concretizadas duas atividades em torno deste conteúdo, o problema da semana e um *quizz*. As presentes estratégias foram aplicadas para identificar e avaliar os conhecimentos assimilados pelos educandos, assim como detetar as suas dificuldades.

**Figura 87 - Problema da semana sobre os ângulos**

**Problema da Semana**

A que horas certas é que os ponteiros de um relógio foram ângulos retos? E ângulos agudos? E ângulos obtusos? E ângulos rasos?



Tipos de ângulos	retos	agudos	obtusos	rasos
Horas certas				

**Figura 88 - Quiz sobre os ângulos**

Quantos ângulos obtusos há nesta figura plana?

A)4  
B)1  
C)3

Quantos ângulos agudos existem na figura geométrica?

A)0  
B)2  
C)4


Quantos ângulos retos existem na figura plana?

A)0  
B)4  
C)2

Quantos ângulos agudos existem na figura geométrica?


A)2  
B)4  
C)0

Qual o ângulo que os dois ponteiros do relógio formam quando são 10h12 min?




A) Ângulo obtuso  
B) Ângulo reto  
C) Ângulo raso

A aula da Mirita começa quando os ponteiros do relógio formarem um ângulo raso. A que horas começa a aula?



A) 10h10 min  
B) 10h20min  
C) 10h30min

Quantos ângulos tem o triângulo, pintado a branco, da figura?



A) 3  
B) 1  
C) 0

Com efeito, observou-se que os alunos aderiram de forma muito positiva, participativa e dinâmica às atividades propostas para a aprendizagem do conteúdo dos ângulos. Esta aprendizagem de forma prática e concreta permitiu um maior envolvimento na construção do seu próprio conhecimento. Deste modo, considera-se que os objetivos pretendidos foram alcançados, assim como se promoveu uma aprendizagem através de diferentes estratégias, de forma lúdica e significativa.

### 7.7.3 - A festividade do Natal

Na Prática Pedagógica III realizou-se com a turma um conjunto de atividades referentes à festividade do Natal, envolvendo as componentes curriculares de Português, Estudo do Meio e Expressões Artísticas – Artes Visuais.

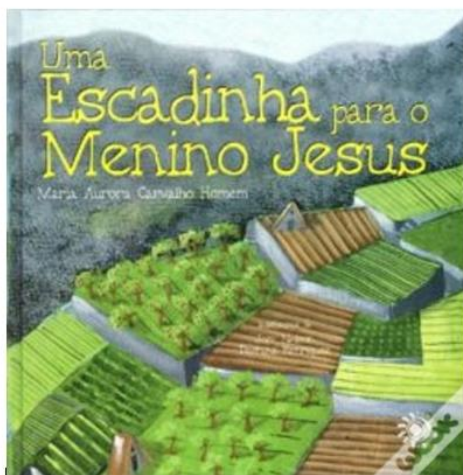
Iniciou-se com um diálogo sobre as tradições madeirenses que decorrem na época natalícia. Neste momento, foi notável que uma grande parte dos alunos demonstraram ter conhecimento acerca das tradições natalícias da Ilha da Madeira, revelando, assim, os seus conhecimentos prévios sobre a nossa cultura. Em seguida, foi apresentada à turma

a história *Uma escadinha para o Menino Jesus*, de Maria Aurora Carvalho Homem e com ilustrações de José Nelson Pestana Henriques. Optou-se por selecioná-la no sentido de valorizar a época natalícia, assim como ressaltar a nossa cultura madeirense, nomeadamente as nossas tradições natalícias. Neste sentido, é fundamental inculcar nos alunos o gosto pela cultura e levá-los a compreender o quão importante é valorizarmos as nossas raízes. Na verdade, não as deixar morrer, mas sim enaltecê-las. Ademais, também teve a intencionalidade de apresentar à aluna J. e ao aluno M. (Língua Não Materna), de Coimbra e França respetivamente, as nossas tradições que até então desconheciam.

As Aprendizagens Essenciais (2018), referentes à componente curricular de Estudo do Meio para o 4.º ano de escolaridade, alegam que os educandos devem ser capazes de “Valorizar a sua identidade e raízes (...), reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos” (p. 2).

Neste contexto, Leite (2002) diz-nos que “Não é possível pensar educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas” (p. 126). Deste modo, a educação permite que o aluno desenvolva competências e adquira hábitos e valores.

**Figura 89** - Capa da história "*Uma Escadinha para o Menino Jesus*"



Após o conto da respetiva história, leu-se algumas informações sobre a autora que estavam presentes no final do livro com o objetivo de a turma ficar a conhecer um pouco mais da sua biografia. Assim, fez-se questão de referir que a mesma foi apresentadora na RTP Madeira, portanto uma figura tão conhecida do público madeirense e além-

fronteiras. Posto isto, questionou-se sobre as tradições madeirenses apontadas ao longo da história.

*Muito entusiasmados, participaram ativamente referindo diversas tradições, tais como: “as searinhas; a escadinha para o Menino Jesus; matança do porco; bailinho; sangue frito com salsa; espetada de carne de porco; broas; licor de tangerina e tintantum; bolo de mel; missas do parto e romagens; rosquilhas; brindeiros...” Deste modo, constatei que a turma conseguiu perceber a história e o valor que a mesma representa. DB – 15 de dezembro de 2021*

No momento seguinte, procurou-se, ainda, questionar os educandos sobre as tradições que acontecem habitualmente nas suas famílias aquando da época natalícia, de maneira que houvesse uma partilha das suas vivências.

*(...) a aluna O. (...) referiu “no Natal, a minha família junta-se num palheiro e comemos com as mãos”. Já o aluno Mt. mencionou que “no dia de Natal, a família junta-se em uma roda e, a determinada altura, a minha mãe pede para fazermos silêncio para vermos as renas a voarem pelo céu”. Já a aluna J. partilhou que “a minha família tem a tradição de comer bacalhau”. DB – 15 de dezembro de 2021*

Deste modo, os restantes colegas obtiveram conhecimento sobre outras tradições vividas pela comunidade educativa, na quadra festiva. Considera-se que estas partilhas foram uma mais-valia, visto que contribuíram para a construção e enriquecimento do conhecimento em relação à temática das tradições madeirenses. As vozes dos alunos vieram complementar mais ainda os diversos costumes patentes na história.

Uma vez que a história foi projetada na tela e contada a partir do computador, aproveitou-se a ocasião para apresentar algumas imagens e vídeos relativamente às tradições transcritas ao longo da mesma, por exemplo o bailinho da Madeira, as missas do parto, entre outras.

*(...) constatei que os alunos estavam muito envolvidos e participativos visto que as tradições madeirenses é uma temática com a qual já estão familiarizados. Neste sentido, conseguiram transmitir, facilmente, os conhecimentos que já possuíam acerca da mesma. DB – 15 de dezembro de 2021*

Continuando no contexto da história, realizou-se a degustação do bolo do mel e das broas de mel. Um momento que os alunos apreciaram e proporcionou a prova, pela primeira vez, pelos alunos J. e M., de elementos tão característicos da gastronomia madeirense. Viveu-se, assim, o espírito natalício num ambiente de experimentação gastronómica na sala do 4.º C.

No âmbito da temática, ainda concretizaram uma estrela construída a partir de espátulas de madeira, sendo esta a prenda de Natal que levaram para casa. Primeiramente, explicou-se o procedimento da atividade. Posteriormente, entregou-se, a cada aluno, folhas de jornal para cobrir a mesa. De forma a evitar um gasto excessivo de tintas foram colocadas, duas vezes, em copos pequenos, as seguintes cores: amarelo, vermelho, laranja, azul e verde. Aquando do momento de pintura de cada espátula, os alunos trocavam os copos entre si partilhando as diversas cores.

*Figura 90 - Momento de pintura das espátulas de madeira*



Refira-se que, em primeiro lugar foi pintada a parte frontal das cinco espátulas e ficaram, ao sol, a secar. Depois, foram coloridas as suas partes traseiras e estas passaram, novamente, pelo mesmo processo.

**Figura 91 - Espátulas coloridas e processo de secagem**



*(...) foi visível o quanto gostaram das cores utilizadas na prenda de Natal e como adoraram concretizá-la. Considero que, foi uma atividade diferente e criativa, envolvendo as Artes Visuais, onde as tintas e os pincéis deram lugar aos marcadores e lápis de pau. DB – 14 de dezembro de 2021*

Saliente-se que após estarem secas, as professoras cooperante e estagiária efetuaram a sua colagem de forma a formar uma estrela. Mais ainda, foi colocado um adereço nas 13 estrelas para que os alunos conseguissem pendurá-la na sua árvore de Natal.

*(...) foi oferecida, a cada aluno, a sua prenda de Natal e neste momento foi visível o quanto (...) ficaram felizes pelo resultado. Inclusive, o aluno M. (Língua Não Materna), sorridente, referiu “Ficou bonito”, sendo esta uma afirmação que demonstrou o agrado e entusiasmo pelos trabalhos realizados. DB – 15 de dezembro de 2021*

**Figura 92 - Alunos com a prenda de Natal**



#### **7.7.4 - Educação para a Cidadania: *Bullying e Cyberbullying***

No seguimento do Dia Internacional do Combate ao *Bullying* (20 de outubro) e do Dia da Segurança no Computador (30 de novembro) foram exploradas, ao longo da intervenção pedagógica, as problemáticas do *Bullying* e *Cyberbullying*, promovendo, deste modo, uma Educação para a Cidadania, assente na inclusão e segurança.

Neste sentido, no dia 2 de novembro de 2021, como forma de explorar a problemática do *Bullying*, os educandos visualizaram um vídeo do conto *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen.

**Figura 93 - Vídeo sobre a história "O Patinho Feio"**



**Nota:** <https://www.youtube.com/watch?v=mAWpoWawNUk>

Após terem escutado a história, debateu-se com a turma sobre a sua moral, abordando os malefícios da prática do *bullying* e os preconceitos. Partindo das suas opiniões, as professoras cooperante e estagiária procuraram transmitir conselhos que pudessem ajudar os alunos a superar este problema tão frequente nas escolas. Nesta linha de pensamento, é fundamental que os professores alertem os educandos ao debater sobre situações que decorrem nas instituições educativas, para que os mesmos fiquem informados e aprendam estratégias que auxiliem na sua prevenção e superação.

Uma vez que já conheciam a respetiva fábula, dividiu-se a turma por grupos com o intuito de estes realizarem uma dramatização sobre a mesma. Primeiramente, escreveu-se as personagens no quadro, de modo a auxiliar os grupos na sua divisão por cada elemento do grupo. Posteriormente, forneceu-se um tempo para cada grupo organizar e ensaiar a sua dramatização. Posto isto, cada grupo apresentou a sua dramatização, contando com o auxílio do áudio da história. Ressalte-se que foram dramatizações muito positivas, sendo que os alunos conseguiram representar, com clareza, a história.

*Figura 94 - Dramatização da fábula "O patinho feio"*



Neste sentido, os educandos ao terem oportunidades para vivenciarem a expressão dramática no processo de ensino-aprendizagem, revelam uma maior aptidão na compreensão de si mesmos e dos outros e na interação com o mundo que o circunda (Kot-Kotecki & Brazão, 2017).

No fim, os alunos autoavaliaram-se e avaliaram os colegas. Este processo de heteroavaliação e autoavaliação entre e por parte dos alunos é essencial na regulação da sua aprendizagem, na medida em que possibilita o reconhecimento e destaque de pontos positivos e das suas dificuldades, favorecendo o desenvolvimento das suas aprendizagens.

Refira-se que, um dos conteúdos igualmente abordado nessa semana foi o panfleto, uma sugestão da professora cooperante. Este foi explorado pelo grupo, e de modo a interligar esta temática com o Português, apresentou-se aos alunos um panfleto, em A3, cujo tema era o *Bullying*. Posteriormente este foi distribuído por cada aluno, mas em formato A4. A razão pela qual optou-se pelo panfleto é pelo facto deste ser informativo e possuir uma linguagem objetiva. Partindo das suas informações, pretendeu-se que os alunos compreendessem de forma clara, mais sobre o tema e as diversas situações de *bullying*, bem como as diferentes formas de ajudar quem está a passar por esta situação. Considera-se que foi uma atitude positiva, na medida em que se fez uso da respetiva ferramenta de comunicação para alertar a turma.

**Figura 95 - Panfleto sobre o bullying**

**Se o seu aluno for vítima de bullying/cyberbullying?**

- Realce que não se deve sentir culpado por ser alvo deste tipo de comportamentos;
- Ajude-o a estar calmo, tranquilo e sereno;
- Incentive-o a relatar o que se está a passar (o que pode ser feito de modo anónimo);
- Explique-lhe que denunciar a situação a um adulto é um passo importante;
- Ao ajudar a vítima a denunciar, diga-lhe que é importante responder a 5 questões:

- Quem é o agressor?
- O que realmente aconteceu?
- Desde quando?
- Em que locais (físicos ou virtuais)?
- Quem assistiu e pode testemunhar? Que provas existem (fotos, vídeos, capturas de ecrã, etc.)?

- Aconselhe-o a evitar estar sozinho ou em zonas mais isoladas da escola;
- Contacte os pais/encarregados de educação da vítima e procure averiguar se a família tem conhecimento da situação.

**Se o seu aluno for um possível agressor?**

- Ajude-o, de forma tranquila, a reconhecer que tais ações são inadmissíveis na escola;
- Procure, com calma, compreender a origem desses comportamentos;
- Contacte os pais/encarregados de educação do aluno e procure averiguar se a família tem conhecimento da situação;
- Tente recolher o máximo de informação e encaminhe o caso para o órgão de gestão da escola.

Somos todos diferentes!  
Somos todos únicos!  
Queremos  
uma ESCOLA PARA TODOS,  
UMA...

**ESCOLA SEM BULLYING**  
**ESCOLA SEM VIOLÊNCIA**

Visita-nos em...  
Website Escola Sem Bullying, Escola Sem Violência  
<http://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/>  
e ainda no Facebook e no Instagram  
[#EscolaSemBullyingEscolaSemViolencia](#)

**Escola Sem Bullying  
Escola Sem Violência**

Os docentes podem fazer a diferença no combate ao bullying e ao cyberbullying!

**Nota:** Retirado de <https://www.sembullyingsemviolencia.edu.gov.pt/wp-content/uploads/2019/10/Folheto-Professores.pdf>

Em conformidade com esta temática, no dia 30 de novembro de 2021, procurou-se, igualmente, explorar o *Cyberbullying*, no Dia da Segurança no Computador. Promoveu-se, primeiramente, um diálogo sobre os cuidados a ter com a internet, e tendo por base as respostas dos educandos, constatou-se que estão conscientes sobre os diversos perigos da internet e dos cuidados a ter quando a utilizam, o que é muito positivo.

Cabe, assim, à comunidade escolar advertir para esta problemática com o intuito de sensibilizar para um assunto tão pertinente, visto que estamos numa era tecnológica e

os alunos utilizam muito a internet nos telemóveis, tablets e computadores. Além disto, também possuem redes sociais e jogam diversos jogos na Internet.

Destaque-se que este é um dos pontos presentes nas Aprendizagens Essenciais de 4.º ano (2018) na componente curricular de Estudo do Meio: “Utilizar as tecnologias de informação e comunicação com segurança, respeito e responsabilidade, tomando consciência de que o seu uso abusivo gera dependência (jogos, redes sociais, etc.).” (p.10). Assim, além dos cuidados a ter com o uso da Internet, os educandos devem estar conscientes para com a quantidade de tempo, por dia, que devem utilizá-la.

Neste contexto, abordou-se o *Ciberbullying* sendo este o bullying realizado por intermédio das tecnologias digitais. Ressalte-se que os alunos demonstraram saber o seu significado e o que não devem praticar na Internet, principalmente nas redes sociais.

Como forma de apelar a comunidade educativa e escolar para os cuidados a ter com a Internet sugeriu-se a elaboração de cartazes. Sublinhe-se que, este trabalho seria realizado em grupos, o que o tornaria mais enriquecido. Porém, devido aos casos positivos de COVID-19 que surgiram na Escola da Achada, os alunos concretizaram-no individualmente. Ainda assim, pode-se realçar como aspeto positivo a contribuição de cada aluno neste trabalho que ao originar uma panóplia de trabalhos variados, teve um produto final tão rico.

Além disto, afirma-se que, com este trabalho, os alunos trabalharam o seu pensamento crítico face às ilustrações ao pensar e a construir *slogans* apelativos com o intuito de alertar a comunidade educativa para a presente problemática.

**Figura 96** - Cartazes alusivos ao Dia da Segurança no Computador e Ciberbullying



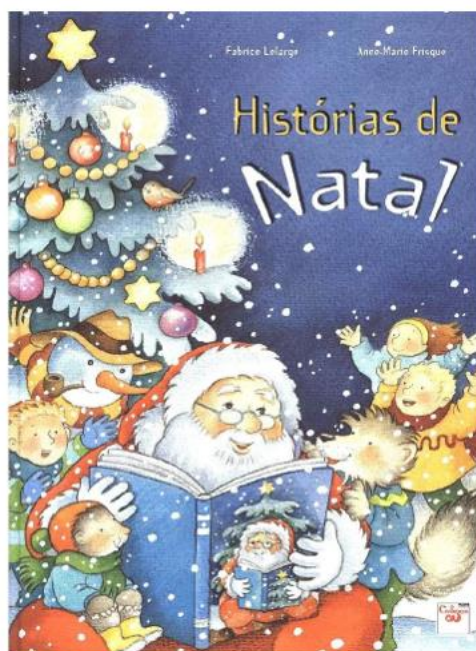
### 7.7.5 - Educação para a Saúde: *Apelar a uma Alimentação Saudável*

No âmbito da temática do Natal, abordou-se o tema da Alimentação Saudável e Não Saudável, no sentido de apelar a comunidade escolar para a prática de uma alimentação saudável, educando, desta forma, para a saúde.

Neste sentido, a educação para a saúde deverá ser encarada numa perspetiva pedagógica, didática e investigativa (Rodrigues, Pereira & Barroso, 2008).

Como tal, optou-se por iniciar a sua abordagem partindo da história *A dieta do Pai Natal* do livro *Histórias de Natal*, de Fabrice Lelarge, com ilustrações de Anne Marie Frisque. Apresentou-se, primeiramente, uma imagem da obra para que os educandos conhecessem o livro no qual está inserida a presente história. De seguida, questionou-se sobre o seu possível conteúdo. Deste modo, através da ilustração e do título e dos elementos paratextuais, os alunos puderam imaginar, de forma própria, como decorrerá a história. Posteriormente, procedeu-se ao seu conto e interpretação.

**Figura 97** - Capa do livro "*Histórias de Natal*", de Fabrice Lelarge



A turma compreendeu a história e conseguiu desenvolver o seu sentido crítico relativamente à questão da dieta, o que é ou não saudável, bem como sobre a ementa da alimentação proposta para o Pai Natal. Tenreiro-Vieira e Vieira (2000) referem-se ao Pensamento Crítico como uma competência fulcral na formação dos cidadãos. Nesta linha de pensamento, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* alega que os

educandos devem ser capazes de analisar informações, refletindo e argumentando criticamente sobre as mesmas (Martins et al., 2017).

*A título de exemplo, a aluna J. referiu: “uma dieta não quer dizer que tenhamos que deixar de comer”. De facto, foi uma afirmação importante na medida em que os alunos ficaram a perceber que a dieta não é sinónimo de deixar de comer, mas sim de continuarmos a comer, porém de forma saudável. DB – 7 de dezembro de 2021*

Assim sendo, as histórias permitem que os alunos imaginem, desenvolvam o seu sentido crítico, a linguagem, o seu sentido estético em relação às ilustrações, entre outros elementos.

Partindo da presente história, questionou-se a turma sobre os alimentos saudáveis e não saudáveis, assim como sobre as boas práticas para termos uma boa saúde e sermos saudáveis. Neste diálogo, muitas foram as partilhas em que se observou que os alunos já detêm uma clara consciência da relevância da temática. Identificaram corretamente os alimentos saudáveis e não saudáveis, relatando algumas consequências que estes últimos provocam na nossa saúde como os “diabetes” e “inchaço na barriga”. Ainda, referiram que a prática de exercício físico é fundamental para vivermos com saúde e de forma saudável.

Neste contexto, visualizaram um vídeo sobre o tema em questão. Em relação ao mesmo, comentaram que a sua explicação é clara e gostaram das suas ilustrações. Deste modo, é crucial que o professor saiba selecionar as ferramentas adequadas para que haja uma boa compreensão do assunto abordado. Assim sendo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem representar uma fonte de motivação para os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem (Cardoso, 2013).

**Figura 98** - Vídeo sobre a Alimentação Saudável



**Nota:** <https://www.youtube.com/watch?v=iUw7cw1VyCQ>

De forma a incentivar a comunidade educativa a seguir uma alimentação saudável, cada educando elaborou, também, um cartaz com uma frase chamativa e uma ilustração.

*Na minha perspetiva, surgiram trabalhos fantásticos e com frases criativas e pertinentes:*  
 A. – “Somos aquilo que comemos”; V. – “Coma bem. Viva bem. Se queres ser saudável, legumes e frutas debes comer!”; L. – “Come saudável e com moderação!”; C. – “Tem uma alimentação saudável!”; L. – “Bebe muita água!”; M. - “A Roda dos Alimentos debes respeitar”; Chl. – “Elimine as gorduras! Adicione frutas e legumes.” **DB – 7 de dezembro de 2021**

No âmbito da temática, explorou-se, igualmente, a roda dos alimentos. Interligando com as Expressões Artísticas, nomeadamente a Música, distribuiu-se, pelos alunos, a letra da canção *Gira a roda*, com letra de José Carlos Mota, música de Ricardo Rodrigues e interpretação de Iara Rodrigues, do Festival da Canção Infantil da Madeira. Neste sentido, o intuito da interdisciplinaridade passa pela desfragmentação das áreas curriculares e conteúdos curriculares, de forma a proporcionar aprendizagens significativas, assentes numa correlação entre os diferentes conteúdos (Cosme, 2018; Trindade, 2018). Posteriormente, colocou-se a canção e os educandos escutaram-na e cantaram-na com entusiasmo. Saliente-se que a turma reconheceu a respetiva canção, revelando, desta forma, o seu interesse e os conhecimentos prévios no que concerne a esta temática e às canções do Festival da Canção Infantil da Madeira.

*Figura 99 - Vídeo da canção "Gira a Roda"*



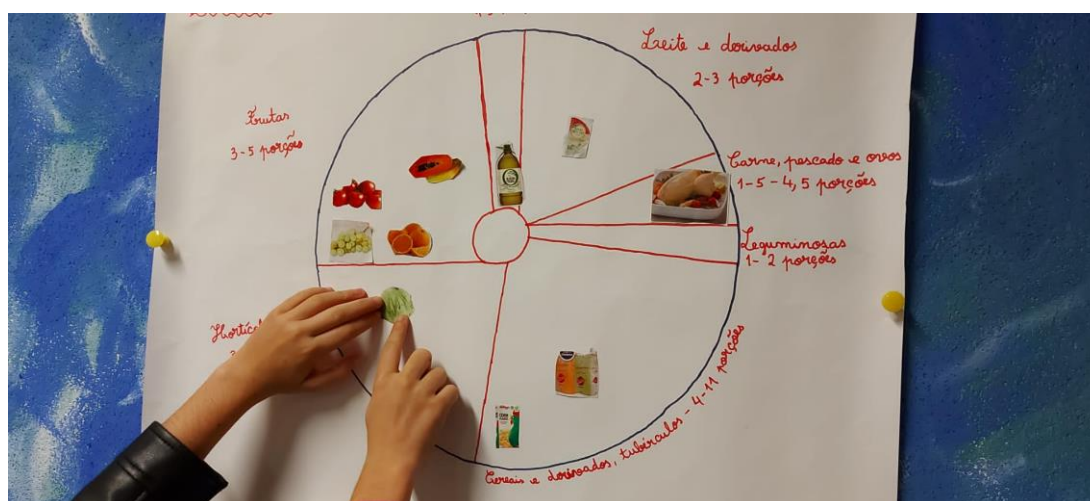
**Nota:** <https://www.youtube.com/watch?v=WfTi3rgXpZA>

Ao explorarmos a letra da canção, os alunos referiram que para termos uma alimentação saudável necessitamos comer “cereais, pratos coloridos, verdura”, “beber muita água” e “evitar refrigerantes”. **DB – 13 de dezembro de 2021**

Nesta linha de pensamento, Bréscia (2003), como citado em Caetano e Gomes (2012), considera que “a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem da matemática, leitura e outras habilidades linguísticas (...)” (p. 75).

Neste seguimento, entregou-se, a cada aluno, uma roda dos alimentos. A partir da mesma, relembrou-se os respetivos nomes dos grupos que a constituem, bem como os seus alimentos. Numa fase seguinte, apresentou-se uma roda dos alimentos vazia, elaborada pela aluna assumindo o papel de professora estagiária, e esta foi afixada no placard para uma melhor visualização. Para a concretização deste trabalho foram distribuídas treze revistas e treze panfletos de supermercado. Cada um dos alunos ficou encarregue de seleccionar um alimento pertencente a um dos grupos da roda dos alimentos e recortá-lo. Para preenchê-la, era sorteado um nome, à vez, da *caixa da sorte* e o respetivo educando dirigia-se até à roda dos alimentos e colava o seu alimento no grupo correspondente.

**Figura 100** - Aluna a colar um alimento na Roda dos Alimentos



Considera-se que a utilização da *caixa da sorte* foi uma estratégia muito bem conseguida, visto que a atividade decorreu de forma organizada. É de referir, ainda, que o aluno de Língua Não Materna realizou a atividade, contando com o auxílio de um colega. Foi notório o entusiasmo e interesse dos educandos no decorrer da atividade.

*De facto, foi um trabalho cooperativo, produtivo e ativo que contou com a participação de todos os alunos da turma. DB – 13 de dezembro de 2021*

Na perspetiva de Valadares e Moreira (2009), o trabalho cooperativo e a concretização de atividades desafiantes são aspetos cruciais. A partir dele, “pode conseguir-se um espaço de conhecimento compartilhado, onde os alunos vão ser capazes de construir, modificar e integrar ideias” (p. 92).

A presente atividade permitiu que os alunos aplicassem de uma forma prática e ativa os seus conhecimentos, organizando, assim, o seu pensamento e as ideias.

**Figura 101** - Roda dos Alimentos e cartazes alusivos à Alimentação Saudável



### 7.7.6 - Alguns jogos desenvolvidos

No decorrer das duas semanas de observação, verificou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades ao nível da concentração e atenção. De forma a minimizá-las, aplicou-se o jogo como estratégia de motivação para a aprendizagem que contribuiu, por sua vez, para a criação de diferentes ambientes dinâmicos e ativos em contexto sala de aula, corrompendo com o ensino tradicional marcado pelo papel passivo do aluno que escuta a informação, memoriza-a, para depois depositá-la.

Assim sendo, ao longo da Prática Pedagógica III, concretizou-se atividades que envolveram o jogo, tais como: o *jogo da divisão*, o *jogo do bingo sobre a variação dos nomes em grau* e o *jogo do dominó dos números decimais*.

Na primeira semana de intervenção, no dia 25 de outubro de 2021, foi efetuado o jogo da divisão com o objetivo de rever, estudar e praticar operações de divisão com um e dois algarismos no divisor. De modo a atender às necessidades e dificuldades da turma, o jogo foi composto por cartões, com três níveis diferentes, que contemplam operações de divisão: os verdes correspondem ao nível fácil, os amarelos correspondem ao nível intermédio e os vermelhos correspondem ao nível difícil. Para a realização do mesmo, a turma foi organizada em pares. Cada elemento do par retirou um cartão correspondente a um dos níveis e resolveu individualmente a operação no caderno. Depois, trocaram entre si as resoluções e corrigiram-nas. Após as terem corrigido, verificou-se a correção realizada por cada aluno, de maneira a confirmar se estava correta ou se necessitava ser corrigida.

**Figura 102** - Realização do jogo da divisão



Ao refletir sobre o desenrolar do jogo, pode-se afirmar que se verificou que os pares se entajudaram criando, assim, momentos de aprendizagem cooperativa, na medida em que um dos elementos do par que resolvia com facilidade a operação conseguia ajudar o outro elemento que demonstrava algumas dificuldades na resolução de operações de divisão. Desta forma, pode-se afirmar que houve uma *interação estimuladora*, sendo este um dos princípios da aprendizagem cooperativa, dado que os elementos do grupo se auxiliaram mutuamente e superaram dificuldades (Lopes & Silva, 2018). Neste ponto de vista, Lívía et al. (2015) enfatizam que o jogo deve ser visto e valorizado como uma metodologia que possibilita interações e promove o desenvolvimento de relações sociais. Estes momentos de interação social permitem, por sua vez, o desenvolvimento de atitudes de respeito e de cooperação para com os seus pares (Leite & Alves, 2005).

A concretização deste jogo também permitiu que cada par refletisse sobre cada elemento do par quanto à compreensão do conteúdo e se apresentava ou não dificuldades na resolução de cada operação, partindo das correções das operações um do outro. Esta reflexão foi crucial para compreender quais os alunos que ainda apresentavam dificuldades na resolução de operações de divisão e os que conseguiam resolvê-las com facilidade, constituindo, assim, um momento de avaliação de caráter formativo.

Na segunda semana de intervenção, no dia 3 de novembro de 2021, foi concretizado o jogo do bingo como forma de rever a variação dos nomes em grau. Para tal, distribuiu-se os cartões, um por cada aluno, e os feijões. Dentro de um saquinho constavam as questões que correspondiam a cada uma das palavras no grau aumentativo ou diminutivo presentes nos cartões. Após efetuar a leitura à questão, cada aluno verificava no seu cartão se constava a resposta à mesma ou não. Caso encontrasse a resposta, marcava com um feijão. Depois do cartão estar preenchido, o/a aluno/a pronunciava em voz alta: BINGO!

*Figura 103 - Concretização do jogo do bingo sobre a variação dos nomes em grau*



Neste jogo, os alunos demonstraram saber bem os diminutivos e os aumentativos das palavras patentes nos cartões. Assim sendo, constatou-se que o conteúdo foi bem assimilado visto que os discentes o compreenderam, tendo demonstrado isso em jogo. Saliente-se que este jogo foi utilizado para verificar a compreensão dos alunos em relação a este conteúdo. Neste sentido, o jogo também é essencial na consolidação de conteúdos, visto que proporciona exercícios e atividades mais atrativas e dinâmicas que permitem aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos (Cardoso, 2013).

Na terceira semana de Prática Pedagógica, no dia 9 de novembro de 2021, foi efetuado o jogo do dominó dos números decimais. Este jogo veio no seguimento do estudo das diferentes estratégias que podemos utilizar na resolução de operações com dízimas (adição, subtração, multiplicação e divisão), encontrando-se assinalados o seu início e o seu fim. O jogo era constituído por operações com os seus respetivos resultados. Para encontrarem o resultado que correspondia a cada uma das operações tinham que as resolver aplicando as estratégias anteriormente aprendidas, de modo a construir corretamente o dominó.

Como tal, dividiu-se a turma em três grupos de quatro alunos e cada uma das equipas recebeu um envelope com o mesmo dominó desordenado. Para resolverem as operações presentes no dominó, entregou-se a cada grupo uma folha quadriculada.

**Figura 104** - Alunos a realizar o jogo do dominó dos números decimais



À medida que o jogo ia decorrendo, denotou-se que os alunos conseguiram resolver as operações a partir das estratégias de cálculo e formar corretamente o dominó. De facto, foi visível a interação entre os elementos do grupo e a autonomia no decurso do jogo, uma vez que cada equipa necessitou da orientação por parte da professora estagiária somente algumas vezes. Neste sentido, este jogo desenvolveu a “capacidade de pensar, refletir, analisar, compreender, levantar hipóteses, testá-las e avaliá-las com autonomia e cooperação” (Moratori, 2003, p. 12). De igual modo, favoreceu o *relacionamento interpessoal*, na medida em que permitiu o desenvolvimento de relações interpessoais (Silva et al., 2018).

**Figura 105 - Dominós efetuados pelos alunos**



Em suma, pode-se afirmar que os educandos gostaram muito de concretizar todos estes jogos, sendo este facto notório a partir do seu espírito cooperativo e competitivo, da sua autonomia, do seu entusiasmo, da sua felicidade e participação aquando da realização dos mesmos e, sobretudo, da vontade de querer repetir e concretizar mais jogos. A partir dos mesmos, constatou-se que não só adquiriram diferentes conteúdos, mas também ficaram mais motivados para a aprendizagem, aumentando, conseqüentemente, os níveis de concentração e atenção através de uma aprendizagem mais ativa, cooperativa, lúdica, dinâmica e interdisciplinar. De acordo com Vygotsky (1998), é a partir do jogo que a criança aprende a agir, a sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração.

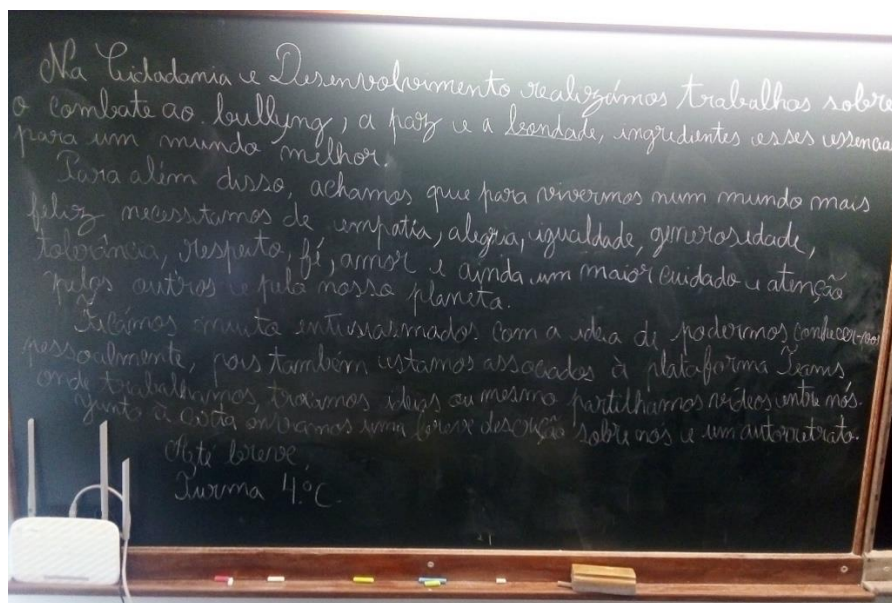
Assim, considera-se que a utilização desta estratégia foi pertinente uma vez que os jogos surtiram efeitos muito positivos no comportamento e nas atitudes, assim como na aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, o professor deverá, então, implementar um ambiente que seja favorável e estimulante à aprendizagem (Miel, 1976). Isto, passa por proporcionar jogos que favoreçam a construção do conhecimento e o prazer, propiciando ao aluno diferentes habilidades e conhecimentos (Rocha, 2015).

### **7.7 - Colaboração nas atividades da Instituição Educativa**

Além de todos os momentos de aprendizagem descritos e refletidos anteriormente, ao longo da Prática Pedagógica houve também uma colaboração nas atividades da Instituição Educativa, nomeadamente: *Correspondência de cartas entre escolas* e *Projeto Postal Amigo*.

No que concerne à atividade da *Correspondência de cartas entre escolas*, a turma do 4.º C recebeu, no dia 23 de novembro de 2021, uma carta proveniente da Escola de Alcochete, em Lisboa. Primeiramente, efetuou-se uma leitura expressiva ao seu conteúdo escrito. Posteriormente, concretizou-se uma carta, em modo coletivo, como resposta à carta que nos fora enviada.

**Figura 106** - Uma parte do conteúdo escrito da carta à Escola de Alcochete



Saliente-se que as ideias expostas na respetiva carta foram fornecidas pelos alunos. Na primeira parte foi efetuada uma apresentação da turma do 4.º A, da sua professora titular e do horário semanal, evidenciando as componentes curriculares que decorrem no turno da manhã e da tarde. Ainda, foi referido que a turma trabalha em grupo, a pares e individualmente, demonstrando competitividade, cooperação e gosto na superação das suas dificuldades.

Já na segunda parte da carta (*Figura 106*), mencionou-se os conteúdos explorados em Cidadania e Desenvolvimento, como o combate ao bullying, a paz, a bondade, são elementos fulcrais para viver em sociedade. Além destes, complementou-se, ainda, outros valores igualmente importantes que contribuem para a vivência num mundo feliz, tais como: empatia, alegria, igualdade, generosidade, tolerância, respeito, fé, amor, cuidado e atenção pelos outros e pelo nosso planeta. Para terminar, destacou-se o acesso da turma à plataforma TEAMS como ferramenta de trabalho, de comunicação e de partilha de recursos. Como anexo, cada educando realizou uma descrição sobre si e um autorretrato no formato de ilustração.

**Figura 107 - Autorretratos e Carta para a Escola de Alcochete**



Por solicitação da professora cooperante, no dia 29 de novembro de 2021, aquando da Prática Pedagógica, os educandos realizaram um postal, no âmbito do *Projeto Postal Amigo*, com o intuito de partilhar afetos através de mensagens, com votos de carinho, amor, saúde e paz, e desenhos. No decurso da atividade, notou-se entusiasmo, alegria e delicadeza perante a solidariedade com outras pessoas. Os postais foram entregues na CASA - Centro de Apoio ao Sem Abrigo.

**Figura 108 - Concretização do Postal Amigo**



## 7.8 - Reflexão Crítica da Prática Pedagógica no 4.º C

A Prática Pedagógica III proporcionou uma experiência diferente da anterior. Deste modo, importa refletir sobre algumas particularidades marcantes ao longo desta intervenção.

Considera-se que a presente prática foi uma experiência desafiante e complexa. O seu início foi assinalado por alguma preocupação devido a motivos familiares, mas também pelo facto dos conteúdos programáticos para o 4.º ano de escolaridade serem, na minha perspetiva, mais complexos.

Destaque-se que a turma era constituída por treze alunos, sendo que um dos educandos era de Língua Não Materna, proveniente de França, e estava no nível do 1.º ano de escolaridade. Este era acompanhado pela professora cooperante e por uma docente de Educação Especial. Note-se que os seus conteúdos e atividades eram diferentes das dos restantes alunos. Neste sentido, um dos maiores desafios no decurso da PP foi implementar estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades e que permitissem a sua integração, de forma progressiva, na turma. Este obstáculo foi ultrapassado com o apoio da docente cooperante, na medida em que se conseguiu incluir o respetivo educando em determinadas atividades que os seus colegas concretizaram. Este esforço proporcionou um resultado positivo visto que se estabeleceu uma relação de muito afeto e carinho com o aluno em questão.

Ao longo da primeira semana de observação notou-se que a professora cooperante utilizava muito o manual e os livros de fichas. Perante este facto, pensou-se que se poderia modificar este cenário, aplicando estratégias no sentido de desenvolver outras dinâmicas fora deste contexto. Na realidade, conseguiu-se integrar nas planificações atividades lúdicas e diversificadas que tinham, no entanto, de conjugar com o uso obrigatório do manual.

Como tal, importa referir que se sentiu dificuldade aquando do ato de planificar devido à imposição do manual. De forma a criar um ambiente positivo em sala de aula face ao uso do manual, propôs-se a realização dos exercícios a pares com a utilização da TAF dos cartões semáforo (Lopes & Silva, 2012). Realce-se que esta estratégia ainda não tinha sido utilizada com esta turma, pelo que obteve resultados positivos visto que os alunos se entajudavam e refletiam sobre o trabalho com os seus pares. Deste modo, tornou-se um método inovador na aprendizagem destes educandos.

Como forma de motivar para a aprendizagem, tirou-se partido dos interesses da turma e recorreu-se ao lúdico, nomeadamente aos jogos a fim de proporcionar uma aprendizagem cooperativa, dinâmica e diferenciada. Além disto, utilizou-se, ainda, motivações, histórias, vídeos, as Expressões Artísticas e os materiais manipuláveis para que houvesse uma aprendizagem diversificada. Ressalte-se que os educandos aderiram muito bem às atividades sugeridas, participando ativamente nas mesmas.

Destaque-se que, no decorrer da PP houve oportunidade para realizar, no âmbito do Dia Nacional do Pijama, a leitura de uma parte da obra *Palavras Esquecidas*, de Mundos de Vida, no espaço exterior junto à sala. Este momento tornou-se positivo pelo facto de os alunos ouvirem uma história mantendo o contacto com o ambiente exterior. Deste modo, fez-se uma gestão adequada do espaço disponível e propiciou-se um momento diferente.

Mais ainda, aprendeu-se e implementou-se a metodologia do Movimento da Escola Moderna. Note-se que a professora cooperante coloca em prática, em algumas situações de aprendizagem, a respetiva metodologia. A título de exemplo, conheceu-se e aplicou-se o método da revisão de texto de forma cooperada. Considera-se que foi muito enriquecedor na medida que os educandos aprendem mais e melhoram as suas dificuldades se for desenvolvido um trabalho em cooperação, onde todos contribuem para a aprendizagem. Conforme Valadares e Moreira (2009) torna-se fulcral fomentar um clima relacional em sala de aula que transpareça respeito entre professor/aluno e aluno/aluno e confiança, tendo por base a ideia “um por todos e todos por um” com vista o bem-estar de todos, de modo a motivá-los a aprender mais e melhor.

Refira-se, igualmente, que se desenvolveu uma atividade de elaboração de um texto a partir de cartas andarilhas, sendo um recurso que a turma ainda não tinha utilizado, constituindo, assim, uma novidade. Estas estratégias permitiram trabalhar as dificuldades subjacentes à produção de textos.

Não menos importante, importa sublinhar as estratégias desenvolvidas para colmatar a problemática de IA, nomeadamente a caixa dos problemas, os problemas da semana e os desafios matemáticos. Todas elas permitiram um aperfeiçoamento na resolução de problemas matemáticos. Ressalte-se que as grelhas utilizadas para a sua autoavaliação possibilitaram que os educandos autorregulassem a sua aprendizagem,

respeitando, assim, o ritmo e o nível de cada um. De igual modo, proporcionou-me um conhecimento sobre os seus progressos e as suas dificuldades.

Nesta PP desenvolveu-se uma Educação para a Saúde apelando a uma alimentação saudável e alertando para os malefícios de uma alimentação não saudável. A Educação para a Cidadania sendo transversal à atuação pedagógica do docente, foi pertinente com esta turma abordar o *Bullying* e o *Ciberbullying*. Desta forma, fomentou-se nos alunos atitudes e valores para o desenvolvimento de uma consciência crítica perante os problemas que os rodeiam, emergentes das Escolas e da sociedade do século XXI.

Uma vez que a turma possuía ritmos e níveis distintos de aprendizagem, aplicou-se os ficheiros a fim de evitar a existência de tempos mortos. Assim, e em consonância com Morgado (2003), houve necessidade de gerir com cuidado o tempo pedagógico. Ainda assim, uma das maiores dificuldades sentidas foi a gestão do tempo visto que, por vezes, não se conseguia cumprir com o plano, prolongando para o dia seguinte.

Durante a intervenção pedagógica aplicou-se diferentes técnicas de avaliação formativa, com a finalidade de obter conhecimento sobre a compreensão de cada aluno face aos conteúdos. Esta estratégia foi fundamental para detetar as dificuldades ou dúvidas dos alunos para, num momento posterior, esclarecê-las.

Com o decorrer das semanas, estabeleceu-se uma relação pedagógica muito positiva e de proximidade com os alunos e com a professora cooperante. Pode-se afirmar que os educandos me desafiaram, e sem saber, motivaram-me a nunca desistir nem de mim, nem de nenhum deles. Por este motivo, utilizou-se, sempre, o reforço positivo através de mensagens a fim de encorajá-los a lutar contra as adversidades que surgem.

A professora cooperante foi, sem margem de dúvidas, um grande apoio ao longo de toda a PP. Transmitiu-me força, destacando as minhas potencialidades e criticando construtivamente os aspetos menos positivos que foram melhorados, dia após dia, com a sua cooperação. Aceitou as minhas ideias e complementou com as suas sugestões num diálogo de partilha. Aos meus olhos é um exemplo pela forma humana, calorosa e cuidadosa com que chega no coração de cada aluno. Levo no coração as suas preciosas palavras, conselhos e as aprendizagens que se adquiriu.

Ressalve-se que, a restante comunidade educativa recebeu-me muito bem, o que resultou numa interação muito positiva no decorrer de toda a intervenção pedagógica.

Em jeito de conclusão, os aspetos que mais se evidencia neste percurso é a resiliência e a vontade de aprender sempre mais. A força, todo o esforço e empenho perante os obstáculos foram essenciais para o meu crescimento enquanto cidadã e futura docente, ganhando, por sua vez, mais confiança e à vontade. Por tudo isto, considera-se que foi uma experiência muito gratificante.



## Considerações Finais

Agora terminada mais uma etapa, vislumbra-se a conquista do que um dia pareceu longínquo e inalcançável, a concretização do sonho.

Revisitando memórias, eis a lembrança da pequena Márcia a brincar às professoras. Era, claramente, o início da ambição de ser docente no futuro que me reservava. Neste sentido, importa efetuar uma retrospectiva desta caminhada que me levou ao sonho, salientando aspetos que marcaram todo este trajeto.

O sonho começou aquando da entrada na licenciatura em Educação Básica. Foram as intervenções pedagógicas nas valências de EPE e 1.º CEB que me revelaram a realidade da educação, me ensinaram a ser docente e a construir a minha identidade.

O contacto com diferentes contextos repletos de particularidades específicas foi uma mais-valia, pois permitiram desenvolver e adquirir competências e conhecimentos. Como tal, a metodologia de IA levou a que se adotasse um posicionamento crítico e reflexivo perante problemáticas que necessitavam ser exploradas com afinco no grupo de crianças ou na turma em que se realizou a prática pedagógica.

Refletindo sobre as experiências pedagógicas vivenciadas, refira-se que nem sempre se seguiu pelos caminhos mais apropriados e, como tal, nem tudo correu da melhor forma, havendo aspetos a serem melhorados. Considere-se, no entanto, que no campo educativo não existem receitas, pelo que se procurou refletir de maneira a reajustar e melhorar as práticas pedagógicas nos distintos contextos. Partilhando da opinião de Freire (2004) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

Sempre foi intuito em cada intervenção pedagógica instituir outra luz de forma a proporcionar o desenvolvimento integral nos educandos, atendendo às suas características, interesses e necessidades. Assim, procurou-se desenvolver ambientes inclusivos, dinâmicos e lúdicos com diversas propostas de atividades, promotoras de uma Educação para a Cidadania e Convivência, da experimentação, do pensamento crítico, da resolução de problemas, sendo estes aspetos fundamentais para a vida em sociedade. De igual modo, efetuou-se interdisciplinaridade, promoveu-se uma aprendizagem cooperativa e apostou-se numa avaliação de carácter formativo com o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade com aprendizagens significativas.

Afirme-se que não se observou os obstáculos e os desafios surgidos ao longo de cada intervenção como entraves, mas sim oportunidades para melhorar, modificar e transformar. Tendo plena consciência que ainda há muito para aprender, é com orgulho que termino esta caminhada enriquecedora. Um percurso que me permitiu crescer, aprender e evoluir quer na vertente pessoal, quer profissionalmente.

Enquanto reflito sobre esta conquista há muito desejada, existe um sentimento de superação de receios e obstáculos, ganhando, por sua vez, confiança. Com paixão, persistência, resiliência, determinação, dedicação demonstrou-se que nenhum obstáculo é grande o suficiente para ser ultrapassado. Quando me foi tirado o chão, descobri asas que me fizeram e fazem voar, transformando o impossível no possível, errando, tentando, aprendendo, conquistando e vencendo.

Que este relatório seja encarado como um instrumento de reflexão tanto para mim, como para o leitor. Ficou, claramente, muito por dizer e fazer. Que a inquietação de perceber que há sempre algo a aprender, a melhorar e a reinventar me acompanhe, de modo a marcar a diferença nas instituições educativas e na vida das crianças e alunos, olhando para eles como o centro da aprendizagem.

Finaliza-se este relatório com um exercício reflexivo à luz do pensamento de Rui Lima (2017):

*O que era importante era descobrir como os desafiar, como os incentivar a criar, a explorar, a aprender também com autonomia e de uma forma mais livre, perseguindo os seus sonhos, interesses e vontades. (...) . Que os alunos, todos diferentes, com interesses distintos, talentos variados e competências diversas, precisavam de ser mais ouvidos, de tomar decisões, de escolher os seus caminhos, de investigar por conta própria e de fazer tudo isto ao seu ritmo, usando ferramentas que façam parte do seu dia a dia, trabalhando individualmente, mas também em grupo, com os colegas, com o professor, com o mundo. Sim, porque a sala de aula tinha passado a ser o mundo e o mundo iria entrar na sala de aula (Lima, R., 2017, p. 69).*



### Referências Bibliográficas

- Abrecht, R. (1986). *Avaliação Formativa*. Edições ASA.
- Abreu, C. (2011). *Novo Jogos Rápidos: Atividades lúdicas de sala de aula*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antunes, R., & Silva, P. (2015). *A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem*. Revista Lusófona de Educação, 30, páginas 73-97.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Baranita, I. (2012). *A importância do jogo no desenvolvimento da criança*. Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade da Educação Especial e domínio Cognitivo e Motor. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Barbosa, R. (2009). *A importância da Expressão plástica no Pré-Escolar*. Estudo de caso no Jardim de infância “Amor de Deus”. Dissertação de Mestrado. Universidade de Cabo Verde.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O Desafio da Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. (1.<sup>a</sup> ed.). Coleção Ideias em Prática.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Universidade da Madeira.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Brady K. (2008). Using paper-folding in the primary years to promote student engagement in mathematical learning. In Goos M., Brown R. & Makar K. (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia* (pp. 77– 83). MERGA.
- Braga, F. (2004). *Planificação: novos papéis, novos modelos: Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Edições ASA.
- Caetano, M., & Gomes, R. (2012). *A importância da música na formação do ser humano em período escolar*. Educação em Revista, Marília, 13(2), 71-80.
- Caldeira, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carbonell, J. (2016). *Pedagogias do século XXI, Bases para a inovação educativa*. (3.<sup>a</sup> ed.). Penso.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz.
- Cardoso, J. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra & Paz.
- CNE. (2016). Conselho Nacional de Educação no Parecer n.º 5/2016, *Diário da República, II Série — n.º 222 — 18 de novembro de 2016*.
- Coelho, K. (2015). *A importância da Leitura na educação Infantil: Um estudo teórico*. <https://docplayer.com.br/17925566-A-importancia-da-leitura-na-educacao-infantil-um-estudo-teorico-palavras-chaves-ensino-e-aprendizagem-habito-de-ler-incentivo-a-leitura.html>
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.
- Cortesão, L. (1998). *Da necessidade de vigilância crítica à importância da prática da investigação-acção*. Revista de Educação, VII (2), pp. 27-33.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. LivPsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de acção*. Porto Editora.

- Costa, A. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos*. In Conselho Nacional de Educação (pp.25-36). Edição CNE.
- Costa, J. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Universidade do Minho.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 355-380.
- Dias, D. (2018). *Psicologia da aprendizagem: Paradigmas, motivações e dificuldades*. Edições Sílabo.
- Dick, B. (1999). What is action research?  
<https://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
- Domingos, A. & Costa, M. (2018). *Qual o conhecimento para implementar o ensino experimental das ciências?* Revista de Educação, Ciências e Matemática.  
[https://run.unl.pt/bitstream/10362/66147/1/4877\\_12520\\_1\\_PB\\_1\\_.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/66147/1/4877_12520_1_PB_1_.pdf)
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Achada. (2020-2024). *Projeto Educativo de Escola – “Novos tempos...Novos desafios”*.
- Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Cruz de Carvalho. (2021–2025). *Projeto Educativo de Escola – EB1/PE da Cruz de Carvalho*.
- Eurydice. (2016). *Focus on: Are education systems focusing on the right skills*.  
[https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/focus-are-education-systems-focusing-right-skills\\_fr](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/focus-are-education-systems-focusing-right-skills_fr)
- Festas, A. (2015). *As finalidades da Educação Tecnológica no âmbito da pedagogia de John Dewey*. Relatório Final de Estágio de Mestrado de Ensino em Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Viseu.

- Fernandes, A. (2019). *Mistérios na Quinta: atividades outdoor com uma turma do 3.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula. Coleção Currículos, Políticas e Práticas*. Porto Editora.
- Fino, C. N. (2008). *Investigação e inovação (em educação)*. V Colóquio CIE-UMa. *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 1-16). Universidade da Madeira.
- Fino, C. (2011). V Colóquio CIE-UMa. *Investigação e Inovação (em Educação)*. Universidade da Madeira.
- [http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao\\_e\\_inovacao.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Investigacao_e_inovacao.pdf)
- Fonseca, J. (2005). *Educação e Valores: Que Relação?* Universidade dos Açores.
- Formosinho, J. (2007). *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Edições Pedagogo.
- Formosinho, J., Alves, J., & Verdasca, J. (2016). *Uma Nova Organização Pedagógica da Escola. Caminhos de Possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M. F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidática.
- Fraga, N. (2019). *Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular*. Revista Diversidades, 54, 11-15. ISSN: 1646-1819. <https://www.researchgate.net/publication/336073028>
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (29.ª ed). São Paulo: Paz e Terra.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guedes, T. (2002). *Ensinar a Poesia*. 4ª Edição. Edições ASA.
- Hohmann, M., Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jesus, S. & Martin, M. (2001). *Práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva*. In Revista Educação Especial, 18, páginas 1-9.
- Kot-Kotecki, A. M. F. & Brazão, J. P. (2017). *A expressão dramática na licenciatura em educação básica na Universidade da Madeira: A dimensão pessoal e criativa do educador numa pedagogia crítica*. In A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Presids.), III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de questões curriculares. Educação, formação e crioulidade, Praia, Cabo Verde.
- Leite, C. & Rodrigues, M. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, M. & Alves, J. (2005). *A família também ensina*. Edições Asa.
- Lemos, M.S. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 193-231). Relógio d'Água Editores.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. & Goyette, G. (1994). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Instituto Piaget.
- Lima, J. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. Universidade Estadual Paulista.
- Lima, M.C.L. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo*. Relatório de Estágio de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Lima, R. (2017). *A Escola que temos e a Escola que Queremos – O que se passa com a Educação?* Lisboa: Manuscrito.
- Lívia, C.A.; André, S. M.; Amarílio, F. N. & Wagner, S. (2015). *Jogo e protagonismo da criança na educação infantil*. In Revista Portuguesa de Educação. (pp. 95 - 116). Universidade Federal do Espírito Santo.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel – Edições Técnicas.

- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na Aprendizagem dos Alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel – Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel - Edições Técnicas.
- Lopes, J., & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Pactor: Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Lopes, J. & Silva, H. (2019). *Pensamento Crítico e Criativo. 100 fichas para trabalhar na sala de aula*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Lopes, M. (2012). *O papel da diferenciação pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva*. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 1296-1307). ISPA - Instituto Universitário.
- Maia, V., & Freire, S. (2020). *A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva*. *Revista Exitus*, 10(1), páginas 1-29.
- Marchão, A. (2013). *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*. Edições Colibri.
- Marques, R. (2003). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Editorial Presença.
- Martins, I. & Veiga, M. (1999). *Uma análise do currículo da escolaridade básica na perspetiva da educação em ciências*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Martins, I.; 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*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mata, P., Bettencourt, C., Lino, M. & Paiva, M. (2004). *Cientistas de palmo e meio. Uma brincadeira muito séria*. *Análise psicológica*, 22(1), 169-174. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a15.pdf>
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Miel, A. (1976). *Criatividade no Ensino*. Instituto Brasileiro de Difusão Cultural.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Ministério da Educação.
- Moratori, P. B. (2003). *Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?* Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Moreira, M. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular*. Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica: Diferenciação e Inclusão*. Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Editorial Presença.
- Morgado, J. (2011). Identidade e Profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 19 (73), 793- 812.

- Neto, C. (2001). *Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física*. In G. Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: problemas e contextos*. Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças - A urgência de brincar e ser ativo* (2.ª ed.). Contraponto.
- Nóvoa, A. (2007). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2015). *Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa*. Em A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ramos do Ó (Org.), *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação* (2.ª ed.) (pp. 17-21). Tinta-da-china.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Org.) *Os Professores e a sua Formação* (pp. 25-33). Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, E. & Ferreira, P. (2014). *Métodos de investigação. Da interrogação à descoberta científica*. Vida Económica - Editorial, SA.
- Oliveira-Formosinho, J. A., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em-Participação*. Coleção Infância - Porto Editora.
- Oliveira, R. (Org.). (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas*. Porto Editora.
- ONU. (2017). *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Objetivos de Aprendizagem*.  
<https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>
- ONU. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO.
- Pacheco, J. A. (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo. Teoria e prática*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.

- Pacheco, M. J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino-aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras: Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade Aberta.
- Paim, V. C. (2012). *Valores e Educação: A escola deve educar para valores?* Universidade de Caxias do Sul.
- Panosso, M., Souza, S. & Haydu, V. (2015). *Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Universidade Aberta.
- Pereira, F. (coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Novas competências para ensinar*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada. Das intenções à ação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças: Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2003). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em Educação: Novas Perspetivas* (pp.171 – 206). Porto Editora.
- Piaget, J. (2006). *Metodologia das relações interdisciplinares*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (Orgs.), *Interdisciplinaridade: antologia* (pp. 59-68). Campo das Letras.
- Ponte, J. P., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da matemática no 1.º ciclo*. Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. R. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Texto Editora.

- Rocha, A. (2015). *O jogo como potencializador da motivação para a aprendizagem: (des)envolvimento(s) através de um Projeto Curricular Integrado*. Universidade de Braga.
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Casa da Leitura.
- Rodrigues, M., Pereira, A. & Barroso, T. (2008). *Educação para a saúde: Formação pedagógica de educadores de saúde*. Formasau.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Gaspar, M. I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Sá, J. (1994). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela Via das Ciências da Natureza*. Porto Editora.
- Sá, J. (2000). *A abordagem experimental das ciências no jardim de infância e no 1º ciclo do ensino básico: sua relevância para o processo de educação científica nos níveis de escolaridade seguintes*. Instituto de Inovação Educacional.
- Schleicher, A. (2017). In entrevista ao Observador.  
<https://observador.pt/especiais/portugal-tem-de-ter-cuidado-para-educar-ascriancas-para-o-seu-proprio-futuro-e-nao-para-o-nosso-passado/>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo*. Porto Editora.
- Serrazina, L. (2004). *Jogos matemáticos e materiais manipuláveis*. In Moreira, D. & Oliveira, I. O jogo e a matemática (p.112). Universidade Aberta.
- Infantário Semi-Internato de Santa Clara. (2016/2020). *Ideário do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*. Infantário Semi-Internato de Santa Clara.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. 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*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, S. (2017). *Efeito de jogos lúdico-recreativos de cooperação-oposição no nível de atividade física e nas interações em crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Jogo e Motricidade na Infância. Departamento de Educação.
- Sim-Sim, I.; Silva, A.; & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de Infância - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. DGE.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2018). *Currículo e Cidadania*. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (Orgs.). Europa, Educação, Cidadania (pp. 87-96). Funchal: CIE-UMa. (ISBN: 978-989-54390-0-3).
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., & Monteiro, S. G. (2007). *Manual de psicologia de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos: Propostas concretas para a sala de aula*. Porto Editora.
- Tezani, T. (2006). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Educação em Revista, 7, 1-16.
- Trindade, R. (2018). *Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão*. Em R. Trindade (Coord.). Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas (pp. 11-28). Leya.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto: Universidade Aberta.

- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa: Sua fundamentação e implementação*. Almedina.
- Valente, M. (2018). *O Currículo no Ensino Básico – globalizar, integrar, adequar e flexibilizar*. Universidade de Lisboa.
- Vasconcelos, T. M. (2007). *A Importância da Educação na Construção da Cidadania*. Saber (e) Educar, 12, 109-117.
- Villa, A. (1988). *La formación del profesorado en la encrucijada*. In. A. Villa (Ed.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. (pp. 24-38). Narcea.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições Asa.

### Referências Normativas

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República, N.º 237 – Série I*. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República N.º 34 – Série I*. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República, N.º 166/2009 – Série I*.

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. *Diário da República N.º 146/2020, Série I*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República N.º 201 - Série I*.

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

Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. *Diário da República N.º 240/2014 – Série I*.

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

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

Despacho n.º 5220/1997, de 4 de agosto de 1997. *Diário da República N.º 178/1997, Série II*.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República, N.º 128/2017, Série II*.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República, N.º 143/2017, Série II*.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República, N.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II*.

Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021. *Diário da República N.º 129/2021, Série II*.

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