

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Sílvia Tatiana Caldeira Ferreira**  
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)

novembro | 2020



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Sílvia Tatiana Caldeira Ferreira**

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes





Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico  
Ano letivo 2019/2020

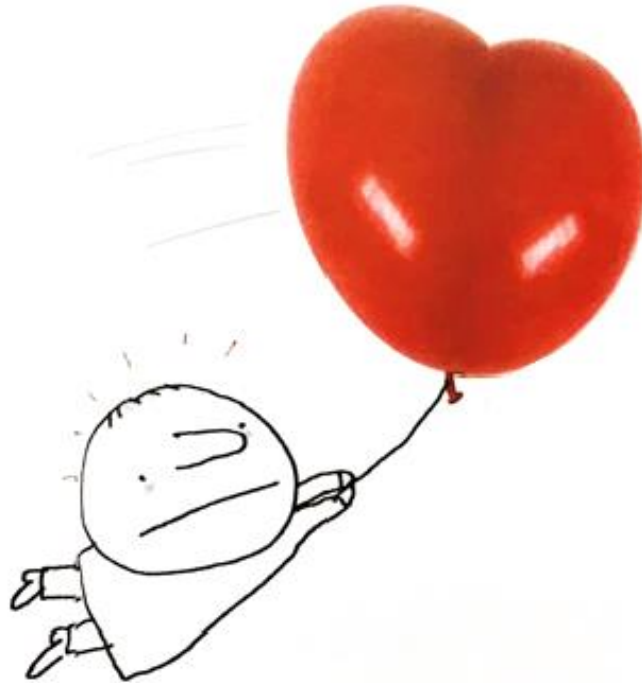
**Sílvia Tatiana Caldeira Ferreira**

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

**Orientadora: Mestre Adérta Cristina Pereira Fernandes**

Funchal e UMa, novembro de 2020





*Serge Bloche*

*O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade.*

(Alves, 2003, p. 69)



## Agradecimentos

---

*Sobre a gratidão: Só não se esqueça de levar pra voar quem te ajudou a criar asas.*

(Filipe Arco)

Aos meus **pais**, que são os meus corações favoritos e o meu abraço casa. Obrigada por serem uma fonte inesgotável de amor, de colo e de reconforto; por nunca me falharem e por me deixarem voar. Sem vocês nada disto seria possível.

Ao meu **irmão**, meu eterno pequenino, ainda que já esteja maior do que eu. Crescer contigo tem sido uma aventura. Obrigada por acreditares sempre que eu sou capaz.

Às minhas **avós**, as estrelas mais brilhantes do céu que, sem cessar, guiam a minha jornada. Estão sempre comigo.

À minha **família**. Por todo o carinho e suporte, por crerem sempre em mim e por me lembrarem constantemente das minhas capacidades.

Um agradecimento especial às **crianças**, principalmente às minhas que eu tanto amo e que são a força quando o desânimo e cansaço tentam vencer. Que bom que é poder ver-vos crescer e aprender convosco.

Às minhas **amigas e irmãs de alma**, por todo o suporte quando o mundo parece desabar, por apaziguarem as minhas crises e por me acompanharem sempre, seja qual for o caminho.

Aos meus **amigos**, por me encorajarem e por me fazerem esquecer todos os problemas.

Ao que sempre acreditou mais em mim do que eu mesma: “quando pensares que está tudo sem sentido, pode ser que seja esse o sentido”.

Às minhas **colegas de curso e amigas**, por todo o companheirismo e por toda a partilha de aprendizagens. Estou grata por ter feito este percurso com pessoas tão especiais quanto vocês.

Ao meu **supervisor**, por toda a flexibilidade que evidenciou para que eu conseguisse conciliar as minhas tarefas, mas, essencialmente, por sempre acreditar em mim e nas minhas capacidades.

## Relatório de Estágio | VI

A todos os **professores** que comigo se cruzaram e que pelo seu empenho contribuíram veementemente para a minha formação académica. Um especial agradecimento àqueles que ainda hoje mantêm contacto comigo, à orientadora científica do presente relatório, por toda a dedicação e acompanhamento e às docentes cooperantes que tão bem me receberam.

À **comunidade docente e não docente** da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias e da EB1/PE das Figueirinhas.

A todas as minhas pessoas, um gigante obrigada!

## Resumo

---

Considere-se o presente relatório como o compêndio das reflexões concebidas ao longo do percurso de formação docente em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Este documento objetiva a partilha, descrição e a reflexão crítica das experiências das três práticas pedagógicas (PP) desenvolvidas nos contextos supramencionados.

Organizado em três partes fundamentais – a componente teórica, o enquadramento metodológico e a intervenção pedagógica – o documento procura fundamentar as PP desenvolvidas à luz dos pressupostos teóricos e metodológicos.

Pretendendo-se evidenciar uma atitude crítico-reflexiva, nas três PP desenvolveu-se um projeto de Investigação-Ação (IA), implementado após a identificação das problemáticas de cada grupo/turma. Para a sua colmatação, delinearam-se estratégias adequadas às problemáticas detetadas. As questões orientadoras dos projetos de IA correspondentes a cada uma das PP – PP I, PP II e PP III – foram as seguintes: (1) *Como estimular a cooperação entre as crianças da Pré A?*; (2) *Como ajudar as crianças do 3ºA a gerir as suas emoções?* e (3) *Como ajudar as crianças do 1.ºA a reconhecer e a controlar as suas emoções?*, respetivamente.

De notar que tudo o que se explana no presente relatório de estágio é o culminar daquilo que se tomou como fulcral no percurso de formação, bem como para a prática profissional futura, numa perspetiva que coloca a criança no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem.

### Palavras-chave:

---

Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Ensino-aprendizagem; Investigação-Ação; Reflexão.



### **Abstract**

---

This report is as a summary of reflections acquired along the master program in Pre-School Education and Primary School. This document aims to share, describe and critically reflect on the experiences of the three pedagogical practices above mentioned.

It is organized in three fundamental parts - the theoretical component, the methodological framework and the pedagogical intervention - the document seeks to substantiate the pedagogical practices developed in the light of theoretical and methodological assumptions.

In order to show a critical-reflective attitude, in the three pedagogical practices an IA project was developed and implemented after the identification of the problems of each group/class. To wrap up, some strategies were designed to suit the identified problems.

The guiding questions for IA projects corresponding to each of the practices were the following: (1) How to stimulate cooperation between children from Pré A?; (2) How to help children in 3.ºA to manage their emotions? and (3) How to help children from 1.ºA to recognize and control their emotions?

It should be noted that everything that is explained in this internship report is the conclusion of the main topics of the Master program which will have an impact in the future as a professional who places the children in the centre of the teaching-learning process.

### **Key words:**

---

Pre-School Education; Primary School; Teaching-learning; Action-Research; Reflection



## Sumário

Agradecimentos .....	V
Resumo .....	VII
Abstract.....	IX
Sumário.....	XI
Índice de Figuras .....	XV
Índice de Gráficos.....	XIX
Índice de Tabelas .....	XXI
Índice de Conteúdos do CD-ROM .....	XXIII
Lista de siglas .....	XXVII
Introdução.....	1
Parte I – Componente Teórica .....	3
1.   Organização Curricular, Perfil Docente e Perfil do Aluno.....	5
1. 1   Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	5
1. 2   Perfil do Educador de Infância e Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Organização Curricular .....	9
1. 3   Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	12
1. 4   Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	17
Capítulo 2   Da Planificação à Avaliação. Caminhos Necessários para uma Educação de Qualidade.....	21
2. 1   A planificação como Instrumento de Apoio e de Pilotagem do Trabalho .....	21
2. 2   A avaliação formativa como avaliação para a aprendizagem .....	24
Capítulo 3   Práticas de (e com) emoção .....	29
3. 1   A Aprendizagem Cooperativa .....	29

3. 2   A Importância da Promoção da Inteligência Emocional no Desenvolvimento da Criança .....	32
3. 3   A Literatura para Infância .....	35
Parte II – Enquadramento Metodológico.....	39
Capítulo 4   Metodologia de Investigação-Ação .....	41
4. 1   A Investigação Qualitativa.....	41
4. 2   A Investigação-Ação.....	42
4. 3   Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	43
4. 3. 1   Observação Participante .....	44
4. 3. 2.   Notas de campo e Diários de Bordo .....	45
4. 3. 3.   Registos Fotográficos .....	46
4. 4   Método de Análise de Dados .....	46
Parte III – Intervenção Pedagógica.....	49
Capítulo 5   Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar.....	51
5. 1   Organização do Estabelecimento Educativo .....	51
5. 2   Caraterização do Meio Envolvente .....	52
5. 3   Caraterização da Instituição .....	53
5. 4   Organização do Ambiente Educativo da Sala.....	54
5. 4. 1   Organização do Grupo.....	54
5. 4. 2   Organização do Espaço .....	58
5. 4. 3   Organização do Tempo Pedagógico .....	61
5. 5   Momentos de Aprendizagem .....	63
5. 5. 1   <i>Vamos fazer pão</i> .....	63
5. 5. 2   <i>Elaboração de Cartuchos para o Magusto de S. Martinho</i> .....	67
5. 5. 3   <i>A Maria Castanha a partir de Figuras Geométricas</i> .....	70
5. 6   Projeto de Investigação-Ação .....	73

5. 6. 1   Enquadramento da Problemática.....	73
5. 6. 2   Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	74
5. 7   Atividade com a Comunidade Educativa.....	81
5. 8   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar .	83
Capítulo 6   Intervenção Pedagógica em contexto do 3.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico .....	88
6. 1   Caraterização do Meio Envolvente .....	88
6. 2   Caraterização da Instituição .....	89
6. 3   Caraterização da Turma .....	90
6. 4   Caraterização da Sala .....	94
6. 5   Momentos de Aprendizagem .....	97
6. 5. 1   <i>Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?</i> .....	97
6. 5. 2   <i>Cidade das Frações</i> .....	102
6. 5. 3   <i>Borrões Simétricos</i> .....	106
6. 6   Projeto de Investigação-Ação .....	111
6. 6. 1   Enquadramento da Problemática.....	111
6. 6. 2   Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	112
6. 7   Avaliação da Compreensão dos Conteúdos por parte dos Alunos.....	117
6. 8   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	118
Capítulo 7   Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico .....	122
7. 1   Caraterização da Turma .....	122
7. 2   Caraterização da Sala .....	124
7. 3   Momentos de Aprendizagem .....	127
7. 3. 1   <i>A luz tem cor?</i> .....	128
7. 3. 2   <i>Saltar a Somar</i> .....	133

7. 3. 3   <i>Matilde e o Melão</i> .....	137
7. 4   Projeto de Investigação-Ação .....	143
7. 4. 1   Enquadramento da Problemática .....	143
7. 4. 2   Estratégias de Intervenção Pedagógica .....	144
7. 5   Avaliação da Compreensão dos Conteúdos por parte dos Alunos.....	149
7. 6   Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	151
Considerações Finais .....	154
Referências Bibliográficas.....	156
Referências Normativas.....	165

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Delimitação da freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal .	52
<b>Figura 2</b> – EB1/PE Ribeiro Domingos Dias.....	53
<b>Figura 3</b> – Mapa representativo da sala da Pré A.....	58
<b>Figura 4</b> – Área do tapete .....	59
<b>Figura 5</b> – Área da casinha das bonecas.....	59
<b>Figura 6</b> – Área da Biblioteca.....	60
<b>Figura 7</b> – Área da garagem .....	60
<b>Figura 8</b> – Área de desenho e pintura.....	60
<b>Figura 9</b> - Atividade <i>Vamos fazer pão</i> .....	65
<b>Figura 10</b> - Observação do pão confeccionado .....	66
<b>Figura 11</b> - Pães confeccionados pela Pré A no <i>hall</i> de entrada da escola .....	67
<b>Figura 12</b> – Decoração dos cartuchos e das castanhas em cartolina .....	69
<b>Figura 13</b> – Cartuchos de S. Martinho já finalizados .....	69
<b>Figura 14</b> – Elaboração da Maria Castanha a partir de figuras geométricas.....	72
<b>Figura 15</b> – Jogo das cadeiras cooperativo.....	76
<b>Figura 16</b> – Jogo do espelho aos pares .....	77
<b>Figura 17</b> – Jogo da estátua cooperativo .....	77
<b>Figura 18</b> – Quadro dos Fixes .....	78
<b>Figura 19</b> – Atribuição da estrela do bom comportamento .....	79
<b>Figura 20</b> – Troca de postais de Natal entre as crianças.....	79
<b>Figura 21</b> - Mesa para a receção dos donativos alimentares .....	81
<b>Figura 22</b> - Decoração das silhuetas a partir da técnica da esponja .....	82
<b>Figura 23</b> - Entrega dos donativos alimentares à instituição AMI.....	82
<b>Figura 24</b> – Localização da EB1/PE das Figueirinhas .....	88
<b>Figura 25</b> – EB1/PE das Figueirinhas .....	89

<b>Figura 26</b> – Caraterização da sala do 3.ºA .....	94
<b>Figura 27</b> – Disposição das carteiras em contexto de trabalho de grupo .....	95
<b>Figura 28</b> – Organização da sala do 3.ºA em contexto de jogo.....	95
<b>Figura 29</b> – Placards e informações expostas na sala do 3.ºA.....	96
<b>Figura 30</b> – Armários de arrumação da sala do 3.ºA.....	96
<b>Figura 31</b> – Imagens referentes aos diferentes tipos de solo .....	98
<b>Figura 32</b> – Diferentes amostras de solo (solo orgânico, solo argiloso e solo arenoso, respetivamente).....	99
<b>Figura 33</b> – Diferentes amostras de solo colocadas nos respetivos recipientes .....	101
<b>Figura 34</b> – Registo da atividade Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?.....	102
<b>Figura 35</b> – Resolução dos cálculos na folha de registo.....	104
<b>Figura 36</b> – Realização da Cidade das Frações .....	105
<b>Figura 37</b> – Afixação da <i>Cidade das Frações</i> na parede da sala.....	105
<b>Figura 38</b> – Pintura de linhas e de pontos num dos lados da folha .....	107
<b>Figura 39</b> – Concretização da simetria de reflexão .....	108
<b>Figura 40</b> – Artefactos realizados pela aluna C.....	109
<b>Figura 41</b> – Artefactos realizados pela aluna S. ....	110
<b>Figura 42</b> – Artefactos realizados pela aluna E.....	110
<b>Figura 43</b> – Elaboração do Emocionómetro do 3.ºA.....	113
<b>Figura 44</b> – Emocionómetro do 3.ºA.....	114
<b>Figura 45</b> – Realização do jogo Exprime-te com os olhos.....	115
<b>Figura 46</b> – Conteúdo do Dossiê das Emoções .....	116
<b>Figura 47</b> – Ilustração da capa do Dossiê das Emoções.....	116
<b>Figura 48</b> – Cartaz Cartões Semáforo .....	118
<b>Figura 49</b> – Caraterização da sala do 1.ºA .....	125
<b>Figura 50</b> – Disposição das carteiras em contexto de trabalho de grupo .....	126

<b>Figura 51</b> – Placards, informações e cartazes presentes na sala do 1.ºA.....	126
<b>Figura 52</b> – Armários e prateleiras de arrumação da sala do 1.ºA .....	127
<b>Figura 53</b> – Materiais necessários à experiência .....	129
<b>Figura 54</b> – Concretização da atividade experimental .....	130
<b>Figura 55</b> – Realização do registo da atividade no protocolo .....	131
<b>Figura 56</b> – Exemplo de um registo de observação no protocolo .....	131
<b>Figura 57</b> – Exploração coletiva do mapa de conceitos .....	132
<b>Figura 58</b> – Seleção das barras cuisenaire que apresentam as cores do arco-íris e identificação dos respetivos cardinais .....	133
<b>Figura 59</b> – Realização da sequência rítmica de deslocamentos .....	135
<b>Figura 60</b> – Contagem progressiva pela reta numérica, a partir de "saltos de coelho" .....	135
<b>Figura 61</b> – Contagem regressiva pela reta numérica, a partir do andar de costas.....	136
<b>Figura 62</b> – Exploração da família silábica do m a partir de imagens .....	138
<b>Figura 63</b> – Colagem de massa no manuscrito da letra m.....	139
<b>Figura 64</b> – Artefactos dos alunos exposto no placard da sala.....	140
<b>Figura 65</b> – Exercícios de consolidação da letra m no caderno diário de Português ..	141
<b>Figura 66</b> – Desenho da letra m maiúscula no saco de tinta .....	142
<b>Figura 67</b> – Artefactos das crianças exposto no corredor da escola.....	143
<b>Figura 68</b> – Identificação das emoções pela obra O Monstro das Cores de Anna Lennas .....	145
<b>Figura 69</b> – Obra Como te sentes hoje? de Molly Potter .....	146
<b>Figura 70</b> – Construção do Cartaz das Emoções .....	147
<b>Figura 71</b> – Tabela das Emoções do 1.ºA.....	147
<b>Figura 72</b> – Marcação das emoções na Tabela das Emoções do 1.ºA.....	148
<b>Figura 73</b> – Gráfico das emoções para registo individual .....	149
<b>Figura 74</b> – Plano Semanal.....	150



## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Género das crianças da Pré A.....	55
<b>Gráfico 2</b> – Género dos alunos do 3.ºA.....	91
<b>Gráfico 3</b> – Género dos alunos do 1.ºA.....	122



**Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Tipos de planificação .....	22
<b>Tabela 2</b> – Famílias de emoções referidas por Goleman.....	32
<b>Tabela 3</b> – Rotina diária da Pré A.....	61
<b>Tabela 4</b> – Horário das atividades extracurriculares da Pré A.....	62
<b>Tabela 5</b> – Cronograma representativo das fases da IA .....	80
<b>Tabela 6</b> – Associações pertencentes à cidade do Caniço .....	90
<b>Tabela 7</b> – Horário escolar do 3.ºA .....	92
<b>Tabela 8</b> – Horário escolar do 1.ºA .....	123



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

### Pasta A – Relatório de Estágio

Apêndice 1 | Relatório de Estágio em formato Word

Apêndice 2 | Relatório de Estágio em formato PDF

### Pasta B – Prática Pedagógica I

Apêndice 3 | Planificação 15 a 17 de outubro de 2018

Apêndice 4 | Planificação 22 a 24 de outubro de 2018

Apêndice 5 | Planificação 29 a 31 de outubro de 2018

Apêndice 6 | Planificação 5 a 7 de novembro de 2018

Apêndice 7 | Planificação 12 a 14 de novembro de 2018

Apêndice 8 | Planificação 19 a 21 novembro de 2018

Apêndice 9 | Planificação 26 a 28 novembro de 2018

Apêndice 10 | Planificação 3 a 5 de dezembro de 2018

Apêndice 11 | As formas geométricas

Apêndice 12 | Lenda de S. Martinho

Apêndice 13 | Cartões para reconto da lenda de S. Martinho

Apêndice 14 | *História da Maria Castanha*

Apêndice 15 | Imagens referentes à *História da Maria Castanha*

Apêndice 16 | Construção de uma Maria Castanha a partir de figuras geométricas

Apêndice 17 | Diários de Bordo

### Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 18 | Planificação 25 a 27 de março de 2019

Apêndice 19 | Planificação 1 a 3 de abril de 2019

Apêndice 20 | Planificação 23 a 24 de abril de 2019

Apêndice 21 | Planificação 29 a 30 de abril de 2019

Apêndice 22 | Planificação 6 a 8 de maio de 2019

Apêndice 23 | Planificação 13 a 15 de maio de 2019

Apêndice 24 | Planificação 20 a 22 de maio de 2019

Apêndice 25 | Planificação 27 a 28 de maio de 2019

Apêndice 26 | O solo

Apêndice 27 | Cartas andarilhas

Apêndice 28 | As formas de relevo

Apêndice 29 | Os meios aquáticos

Apêndice 30 | A agricultura na Madeira

Apêndice 31 | Diários de Bordo

Apêndice 32 | Registo da TAF Cartões Semáforo

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

Apêndice 33 | Planificação 28 a 30 de outubro de 2019

Apêndice 34 | Planificação 4 a 6 de novembro de 2019

Apêndice 35 | Planificação 11 a 13 de novembro de 2019

Apêndice 36 | Planificação 18 a 21 de novembro de 2019

Apêndice 37 | Planificação 25 a 26 de novembro de 2019

Apêndice 38 | Planificação 2 a 4 de dezembro de 2019

Apêndice 39 | Planificação 9 a 12 de dezembro de 2019

Apêndice 40 | Diários de Bordo

Apêndice 41 | Plano Semanal |

Apêndice 42 | Obra *A lagartinha Comilona*

Apêndice 43 | Exploração da letra l



### **Lista de siglas**

- AE** – Aprendizagens Essenciais
- CEB** – Ciclo do Ensino Básico
- DB** – Diário(s) de Bordo
- DL** – Decreto-Lei
- EB1/PE** – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EI** – Educador de Infância
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- IA** – Investigação-Ação
- IE** – Inteligência Emocional
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAFC** – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PCT** – Plano Curricular de Turma
- PEE** – Projeto Educativo de Escola
- PP** – Prática(s) Pedagógica(s)
- QI** – Quociente de inteligência



## Introdução

---

A redação do presente relatório surge no âmbito da obtenção do grau de mestre em EPE e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, afigurando-se como o culminar do percurso académico vivenciado na Universidade da Madeira. Objetiva-se, a partir do mesmo, proceder à partilha e à reflexão das PP desenvolvidas nos contextos supramencionados, a partir de um discurso devidamente sustentado pelos pressupostos teóricos obtidos pela revisão de literatura.

O documento está organizado em três partes fundamentais – a componente teórica, o enquadramento metodológico e a intervenção pedagógica – que se complementam entre si, contando com um total de sete capítulos.

A **componente teórica** é composta por três capítulos, sendo que o primeiro aborda a organização curricular na EPE e no 1.º CEB, o perfil docente, o perfil dos alunos e a autonomia e a flexibilidade curricular. O segundo enfatiza as questões da planificação e da avaliação, encarando-as como caminhos necessários para uma educação de qualidade. O terceiro trata dos assuntos pedagógicos que se optou por destacar – a aprendizagem cooperativa, a importância da promoção da IE e a literatura para a infância – por se acreditar que são, efetivamente, práticas de emoção.

O **enquadramento metodológico** é constituído pelo capítulo quatro, que clarifica a metodologia selecionada para o desenvolvimento da IA, as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados, bem como o método de análise dos mesmos.

A última parte – **intervenção pedagógica** – é o âmago do documento, elencando a partilha e as devidas reflexões referentes às PP desenvolvidas. O capítulo cinco reflete a PP vivenciada com a Pré A, na Escola Básica de 1.º Ciclo (EB1/PE) Ribeiro Domingo Dias, em contexto de EPE, o capítulo seis a experiência vivenciada no 3.º ano do 1.º CEB, na EB1/PE das Figueirinhas e o capítulo sete, à PP no 1.º ano do 1.º CEB, na mesma instituição. Cada um destes capítulos procede à caracterização das instituições – sendo que na PP II e III se abordam a mesma escola, a EB1/PE das Figueirinhas – e os respetivos meios envolventes, bem como a caracterização do grupo/turma e das respetivas salas, explanando-se, também, os diversos momentos de aprendizagem, os projetos de IA relativos a cada PP, a avaliação da compreensão dos conteúdos e, por fim, uma reflexão crítica à PP desenvolvida.

Termina-se o relatório de estágio a partir das considerações finais, onde se desenvolve uma retrospectiva daquilo que foi vivenciado ao longo do de formação docente em EPE e Ensino do 1.º CEB.

De referir que os apêndices deste relatório estão compilados no CD-ROM, sendo estes constituídos pelas planificações das atividades abordadas, os respetivos materiais e os diários de bordo (DB).

# Parte I

## COMPONENTE TEÓRICA

---



## 1. | Organização Curricular, Perfil Docente e Perfil do Aluno

*Aquele que é um verdadeiro professor toma a sério somente as coisas que estão relacionadas com os seus estudantes – inclusive a si mesmo” (Nietzsche). Eu sonho com o dia em que os professores, em suas conversas, falarão menos sobre os programas e as pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos.*

Alves (2004, p. 29)

### 1. 1 | Organização Curricular na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O currículo emerge como o cerne de qualquer sistema educativo e decorre do étimo latim *currere*, que significa caminho, trajetória, jornada ou percurso a seguir (Pacheco, 2001). Trata-se de um conceito polissêmico, visto que conta com múltiplas aceções. As mais vulgarizadas tomam-no como: (1) o elenco e a sequência de matérias ou disciplinas que são propostas ao sistema escolar; (2) um ciclo de estudos, (3) um nível de escolaridade ou um curso que objetiva a graduação dos estudantes; (4) um programa de ensino referente a um determinado nível ou área de estudo (Ribeiro, 1992).

Pacheco (2001), alicerçado nas ideias de Tyler, Taba, Jhonson e de outros estudiosos, refere-se ao currículo como sendo um plano de estudos ou um programa consideravelmente estruturado, que é organizado em torno de objetivos, conteúdos e atividades referentes à natureza das disciplinas. Já Zabalza (1992) entende o currículo como:

o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano (Zabalza, 1992, p. 12).

Clarificando este conceito, o Ministério da Educação (ME), a partir do Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012, define o currículo como o conjunto de conteúdos e de objetivos que, em articulação, alicerçam a organização do ensino e da avaliação dos alunos, bem como outros princípios orientadores que possam ser aprovados com o mesmo objetivo.

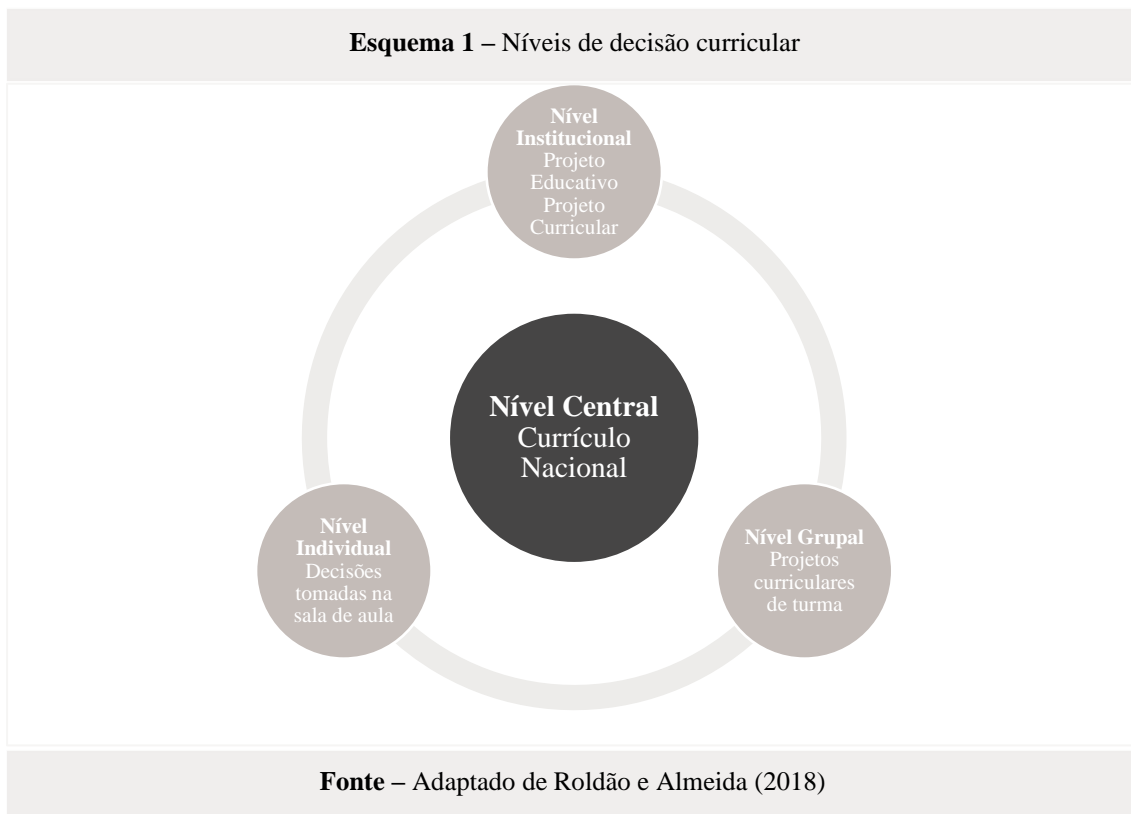
Atualmente, já não é viável conceber o currículo de uma forma estática. Roldão e Almeida (2018) procuram definir o currículo mediante o contexto histórico-cultural referente à relação entre a escola e a sociedade, defendendo uma concepção de currículo escolar que surge, em qualquer circunstância, como o conjunto de aprendizagens que, por serem socialmente necessárias num determinado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

De facto, as mudanças sociais e económicas sentidas nos últimos anos influenciaram, diretamente, a escola e o currículo. Tornou-se, assim, necessário fundamentar e operacionalizar os conceitos essenciais referentes ao currículo e à sua gestão. Com isto pretende-se gerir e organizar a escola com uma maior eficácia, qualidade, satisfação e sucesso – tanto para os profissionais, como para os alunos (Roldão, 1999).

Nesta ordem de ideias, importa organizar as aprendizagens de forma aberta, a partir de uma flexibilização do currículo, o que possibilita a que, num dado contexto – nacional, regional, de escola, de turma – possam coexistir duas dimensões: (1) a clareza e a delimitação das aprendizagens que se pretende atingir e (2) a possibilidade de se organizar, de modo flexível, a estrutura, a sequência e os processos que conduzem às mesmas (*ibidem*).

Roldão e Almeida (2018) clarificam que a gestão curricular conta com um processo contínuo de tomada de decisão em diversos níveis, que se encontram articulados entre si. Assim, as políticas da flexibilização curricular diferenciam 4 níveis de decisão curricular, evidenciadas no esquema 1.

---

**Esquema 1 – Níveis de decisão curricular**

**Fonte** – Adaptado de Roldão e Almeida (2018)

O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, estabelecendo as aprendizagens comuns a promover na escola pelo estabelecimento formal de programas ou orientações curriculares. O nível institucional (meso) adapta o currículo nacional ao contexto das escolas, a partir dos respetivos projetos educativo e curricular. Quanto ao nível grupal (meso), este adapta o projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma, desenvolvido pelo grupo docente. Por fim, o nível individual (micro) é respeitante ao quotidiano da ação educativa concreta e às opções que os docentes tomam na sala de aula, considerando sempre os níveis anteriores (*ibidem*).

A perspetiva elucidada nos parágrafos anteriores veicula à consideração de que cabe, cada vez mais, ao profissional docente decidir e agir perante as diversas situações emergentes, organizando e utilizando os seus saberes científicos e educativos face à situação com que se depara, ainda que o deva fazer à luz das orientações curriculares e das linhas programáticas nacionais. Isto significa, mais precisamente, que o docente de executor passa a decisor e a gestor de currículo, operacionalizando a atividade que lhe está subjacente: o ensinar, o fazer aprender (Roldão, 1995, 1998 cit. por Roldão 1999).

Assim se depreende que a gestão curricular é intrínseca à prática docente. O que varia é a natureza das opções, dos níveis de decisão e dos papéis dos atores envolvidos (*ibidem*).

No que concerne à **EPE**, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86) realça o seu carácter formativo, encarando-a como complemento à ação educativa da família, com a qual estabelece uma relação de cooperação. Está destinada a crianças com idades entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” que favorece a formação e o desenvolvimento integral da criança, visando a sua inserção na sociedade “como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, p. 670).

Percebe-se, assim, que a legislação em vigor não alarga a EPE às crianças mais pequenas, cujo acolhimento institucional é tutelado pela Segurança Social. Não obstante, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016) consideram, em consonância com a Recomendação do Conselho Nacional de Educação, que a educação em creche (idade inferior a 3 anos) é um direito da criança. Esta posição não se distancia da de Cardona (2008) que defende que “temos que considerar que pré-escolar, inclui todas as crianças com idade inferior à da entrada na escola obrigatória” (p. 28).

De referir que as OCEPE são aprovadas, numa primeira fase, pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, sendo este documento revisto e atualizado em 2016. O referido documento alicerça-se nos objetivos pedagógicos definidos pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), visando apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, sendo esta ação da responsabilidade de cada EI, em cooperação com a equipa educativa do estabelecimento educativo ou do agrupamento de escolas. O novo enquadramento das OCEPE, no ano de 2016, vem destacar a sua intencionalidade educativa, mediante uma sugestão de áreas de conteúdo para a construção e gestão do currículo, de organização do ambiente educativo e de avaliação formativa (Silva, et al., 2016; Pacheco et al. 2018).

As áreas de conteúdo contempladas são: (1) a Área de Formação Pessoal e Social; (2) a Área de Expressão e Comunicação, que contempla os domínios da Educação Física, da Educação Artística, da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática e (3) a Área do Conhecimento do Mundo. Estas remetem para os fundamentos e princípios de toda a educação de infância, explanando-se as implicações que são necessárias para a sua

---

abordagem integrada e globalizante. De notar que as OCEPE (2016) não se apresentam como um programa a cumprir. Tratam-se, sim, de um referencial à construção e gestão curricular, adaptado ao contexto social, às características das crianças e da família, bem como à evolução das aprendizagens do grupo e de cada criança em particular (Silva et al., 2016).

Quanto ao **Ensino Básico**, a LBSE define-o como universal, obrigatório e gratuito, organizado por três ciclos – o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de quatro anos, o 2.º CEB de dois anos e o 3.º CEB de três anos. Centrando-nos no **1.º CEB**, este é globalizante e é da responsabilidade de um único professor, coadjuvado em diferentes áreas (Lei n.º 46/86). De referir que toda a ação do docente do 1.º CEB deve ocorrer à luz os desígnios ministeriais: a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (ME, 2004), as Metas Curriculares Ensino Básico – Matemática (Bivar et al., 2012), o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (ME, 2018).

Nóvoa (1992) esclarece que, para que a escola seja eficaz, é necessário considerar a articulação curricular, o que exige uma boa planificação curricular e uma coordenação adequada dos planos de estudos. Sobre este assunto, Serra (2004) declara que a articulação curricular aglutina as atividades que a escola desenvolve com a finalidade de facilitar as transições entre ciclos, englobando neste processo as crianças, os pais, os educadores e os professores.

Estas ideias conduzem à continuidade educativa, realidade que vem exigir a existência de mecanismos de articulação entre as duas realidades – a EPE e o 1.º CEB – de forma a que não se perca a continuidade do trabalho realizado em cada um dos níveis de ensino. De referir que esta preocupação está patente na LBSE, onde se refere que a articulação entre os ciclos conta com uma sequencialidade progressiva, sendo que cada um deles tem a função de complementar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa ótica de unidade global do ensino básico (Lei n.º 46/86). Também as OCEPE e a matriz curricular do 1.º CEB explanam estas considerações.

## **1. 2 | Perfil do Educador de Infância, Perfil do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Organização Curricular**

Pelo DL n.º 240/2001 define-se o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância (EI) e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este

documento emerge como um referencial comum à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino e evidencia as exigências necessárias para a organização da sua respetiva formação, bem como para o reconhecimento das suas habilitações profissionais. Este DL está organizado por descritores de desempenho que abarcam quatro dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) participação na escola e (4) relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida. Em cada dimensão esclarece-se aquilo que é pretendido e os comportamentos esperados por parte dos docentes nesse âmbito.

Num momento posterior, o DL n.º 241/2001 vem estabelecer o perfil específico para a realização de cada uma das funções docentes. Tal como o DL anterior, o DL n.º 241/2001 apresenta o seu conteúdo organizado em três grandes componentes: (1) o perfil do docente; (2) a conceção e desenvolvimento do currículo; e (3) a integração do currículo.

No que concerne ao **perfil específico de desempenho profissional do EI**, no âmbito da EPE, esclarece-se a formação do EI pode, igualmente, contemplar o desenvolvimento de outras funções no contexto educativo, nomeadamente na valência da educação das crianças com menos de 3 anos (DL n.º 241/2001).

Neste contexto, o DL n.º (241/2001) declara que, na EPE, o EI concebe e desenvolve o currículo, a partir da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, objetivando o desenvolvimento de aprendizagens integradas.

No âmbito da **organização do ambiente educativo**, o EI organiza os espaços e os materiais – que devem ser estimulantes e diversificados – encarando-os como recursos para o desenvolvimento curricular; gere, de forma flexível e diversificada, o tempo e cria as imprescindíveis condições de segurança, de bem-estar e de acompanhamento das crianças, mantendo-as ao longo da prática educativa (*ibidem*).

No que concerne à **observação, à planificação e à avaliação** – temática que será aprofundada no capítulo 2 – o EI observa a criança, os pequenos e o grande grupo, de forma a proceder a uma planificação de atividades e de projetos adequados às suas necessidades reais; considera, no processo de planificação – integrado e flexível – os saberes e as competências que as crianças já são portadoras; tem em conta, neste processo, os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas das crianças,

---

as temáticas e as situações imprevistas; planifica atividades que apresentem objetivos abrangentes e transversais, promovendo aprendizagens nos diversos domínios curriculares e avalia – numa perspetiva formativa – a sua ação, o ambiente e os processos educativos selecionados, bem como o desenvolvimento e aprendizagem da criança e do grupo (*ibidem*).

No que respeita **à relação e à ação educativa**, o EI interage com as crianças de forma a favorecer a sua segurança afetiva e a sua autonomia; envolve-as em atividades e projetos que visam o seu desenvolvimento, abrangendo as respetivas famílias e comunidade escolar; procura incentivar a cooperação entre as crianças, bem como o seu desenvolvimento emocional, afetivo e social; estimula a curiosidade, a capacidade de realização de tarefas e a sua disposição para aprender; promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico, educando-se, assim, para a cidadania (*ibidem*).

Para a **integração do currículo**, o DL n.º 241/2001 informa que o EI mobiliza o conhecimento e as competências necessárias à construção de um currículo integrado, no que concerne à área de expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Para tal, o mesmo DL sugere um referencial de ações pretendidas por parte do EI em cada uma das áreas.

Simultaneamente, O DL n.º 241/2001 define o **perfil de desempenho do professor do 1.º CEB**, sendo este o responsável por desenvolver o currículo, numa ótica de escola inclusiva. Para tal, gere e integra os saberes científicos das diversas áreas que o constituem, bem como as competências necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Assim, para a **conceção do currículo**, o professor do 1.º CEB: colabora para a construção e avaliação do projeto curricular de escola, bem como para o projeto curricular da sua turma; promove o desenvolvimento de aprendizagens, gerindo, de forma integrada, os conhecimentos científicos referentes às diversas áreas e conteúdos curriculares e às diversas condicionantes contextuais e individuais; é responsável pela organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, considerando nestes processos os conhecimentos, capacidades e experiências que cada aluno apresenta; integra todas as componentes do currículo e a articula das aprendizagens do 1.º CEB com as da EPE e as do 2.º CEB; desenvolve a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual, como a pesquisa, a organização, o tratamento e produção de informação, recorrendo às

tecnologias da informação e da comunicação; promove o desenvolvimento da autonomia dos alunos; avalia, a partir instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos de forma articulada com o processo de ensino, visando garantir a sua monitorização e desenvolver práticas de autorregulação da aprendizagem; procura desenvolver o interesse e o respeito pelos outros povos e culturas, bem como a iniciação à aprendizagem de outras línguas; incentiva a participação dos alunos na construção e prática das regras de convivência, fomentando o espírito de colaboração, de respeito e de solidariedade referentes à formação para a cidadania democrática; interage positivamente com a criança e com o adultos, estabelecendo uma relação com as famílias e com a comunidade escolar, propiciando um clima de bem-estar afetivo favorável às aprendizagens (DL n.º 241/2001).

Quanto à **integração do currículo**, o mesmo DL refere que o professor do 1.º CEB promove a aprendizagem de competências sociais significativas, numa ótica de uma cidadania ativa e responsável, que estão já abrangidas pelas diversas dimensões do currículo referente a este ciclo, no âmbito das diferentes disciplinas – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e da Natureza, Educação Física, Educação Artística.

Compreende-se, assim, que são os docentes que, de forma direta, cumprem a missão da organização escolar, pois desempenham o “papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino aprendizagem, ou seja, realizam a liderança pedagógica” (Antunes & Silva, 2015, p. 79).

De notar que a liderança docente permite o desenvolvimento pessoal e profissional do próprio EI/professor, conduzindo, desta forma, a uma melhoria da educação e da organização escolar (Antunes & Silva, 2015).

Hargreaves & Fink aludidos por Antunes e Silva (2015), refletem que a liderança docente sustentável é aquela que coloca a criança em primeiro plano, o que incita a um esforço de se proporcionar aprendizagens significativas. Só desta forma se pode evidenciar uma verdadeira liderança, que conduz à equidade e à aprendizagem, visto que o docente promove a aprendizagem a todos os alunos.

### **1. 3 | Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

Admitindo-se que a educação e a formação são aspetos basilares para o futuro dos indivíduos e do país, o XXI Governo Constitucional aposta na educação de qualidade

---

para todos, que considera os desafios colocados à sociedade contemporânea. Assim, nos debates atuais, focam-se as questões da identidade e segurança, da sustentabilidade, da interculturalidade, da inovação e da criatividade e cabe à escola, como ambiente promotor da aprendizagem e do desenvolvimento de competências, onde o aluno adquire diversas literacias, reconfigurar-se, de forma a dar resposta às novas exigências da atualidade repleta de imprevisibilidade e de mudança (Despacho n.º 6478/2017).

O Despacho n.º 6478/2017 clarifica que o intento de promover o desenvolvimento integral dos alunos e a necessidade de dar resposta às necessidades emergentes da realidade social atual, aspetos já previstos LBSE, exigem, ao sistema educativo, a definição de um perfil que esteja em conformidade com os desafios que a sociedade contemporânea coloca, onde se convergem todas as aprendizagens e onde se garante a intencionalidade educativa associada às diversas opções de gestão do currículo.

É, assim, homologado, pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, o **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, documento que se afigura como um referencial educativo que deve ser tido em conta pelos atores e decisores educativos nos estabelecimentos de educação e nos organismos responsáveis pelas políticas educativas, afirmando-se como uma matriz comum a todas as escolas e ofertas educativas no contexto da escolaridade obrigatória, nomeadamente a nível curricular, de planeamento, de realização e de avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 6478/2017). Este quadro de referência pressupõe valores como a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si mesmo e a inserção familiar e social (Martins et al. 2017).

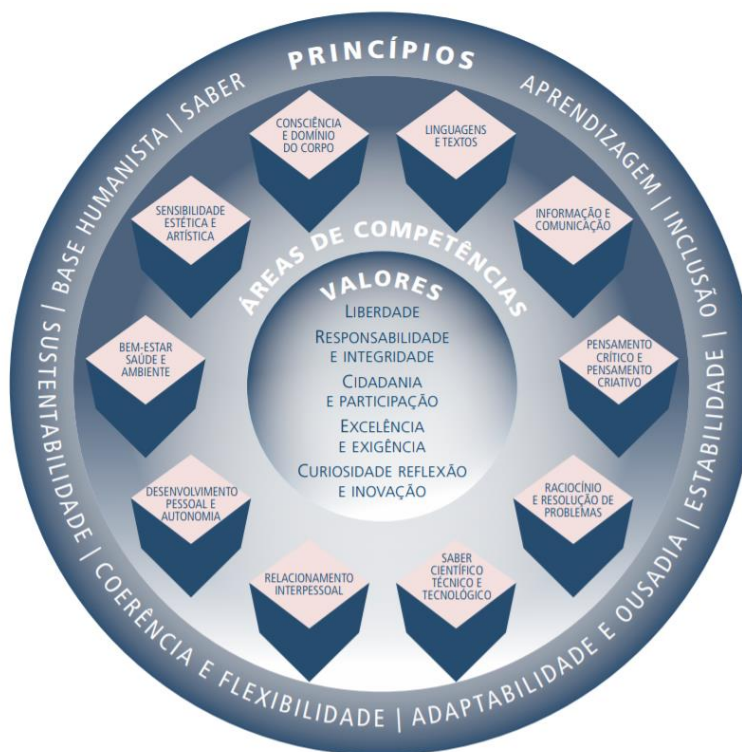
Nesta senda, o Perfil dos Alunos (PA) é um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, pois converge e articula as decisões acerca das dimensões do desenvolvimento curricular. Assim, aquando da análise e da fundamentação daquilo que é realmente relevante no contexto educativo, importa fazê-lo à luz deste documento, que facilita a organização e gestão do currículo, bem como o processo de selecionar as estratégias e metodologias significativas a utilizar na PP.

Alicerçado numa base humanista, este perfil pretende que se considere a sociedade centrada no indivíduo e na dignidade humana. Desta forma, as aprendizagens devem ser sempre o centro de todo processo educativo, num processo em que a inclusão surge como uma exigência e o desenvolvimento sustentável como um desafio. O desenvolvimento de

diversas competências no aluno é, efetivamente, o foco central deste documento (Martins et al., 2017).

Este documento é desenvolvido em torno dos **princípios orientadores**, da **visão**, dos **valores** e das **áreas de competências**, dimensões basilares do PA explanadas no esquema 2.

Esquema 2 – Esquema conceitual do PA



Fonte – Martins et al., 2017

Quanto aos **princípios**, são definidos oito orientadores: (1) a base humanista, que permite o desenvolvimento de saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa; (2) o saber, ou seja, a transmissão de conhecimentos; (3) a aprendizagem, verificada pelos conhecimentos adquiridos; (4) a inclusão, responsável por abranger todos os alunos; (5) a coerência e flexibilidade da ação educativa; (6) a adaptabilidade e ousadia, que atenta às novas realidades do século XXI; (7) a sustentabilidade do Sistema Terra e (8) a estabilidade, necessária para lidar com as imprevisibilidades que poderão surgir (Martins et al., 2017).

No que concerne à **visão**, Martins et al. (2017) esclarecem aquilo que se pretende que uma criança atinja à saída da escolaridade obrigatória, no âmbito da qualificação individual e da cidadania democrática – a literacia, a autonomia e responsabilidade, o pensamento crítico e criativo, o respeito pela dignidade humana, a solidariedade e, por fim, a rejeição pela discriminação e pela exclusão social.

**Valores** como (1) a responsabilidade e integridade, (2) a excelência e exigência, (3) a curiosidade, reflexão e inovação, (4) a cidadania e a participação e (5) a liberdade devem guiar toda a cultura escolar e todas as crianças e jovens devem ser encorajados, em contexto escolar, ao desenvolvimento e prática destes valores (Martins et al., 2017).

Os primeiros interligam-se com o respeito por si próprio e pelo o outro, com o ser ético, com o pensar no bem comum; os segundos com o querer realizar um trabalho de qualidade, com a perseverança em relação às dificuldades, com a consciência de si e do outro, com a sensibilidade e com a solidariedade; os terceiros com a vontade de aprender mais, com o pensamento crítico, criativo e inovador; os quartos com o respeito pela diversidade cultural e humana, com o respeito pelos direitos humanos, com a negociação de conflitos em função da solidariedade e da sustentabilidade ecológica, com o ser interventivo e empreendedor; o quinto com a autonomia pessoal, com a democracia, cidadania, equidade, respeito mútuo, livre e escolha e bem comum (Martins et al., 2017).

As **áreas de competências** surgem como dimensão central do PA, sendo que as competências se patenteiam como uma complexa interligação entre conhecimentos, capacidades e atitudes (esquema 3) (Martins et al., 2017).

**Esquema 3** – Esquema conceitual de competência



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

As diferentes áreas são complementares, não existindo qualquer hierarquia a regê-las nem a correspondência a uma área curricular específica, isto porque cada área curricular exige o envolvimento de diversas competências, teóricas e práticas: literacias

múltiplas, numeracias e utilização das tecnologias de informação e comunicação (Martins et al., 2017).

As áreas de competências referidas neste perfil são: (1) linguagens e textos, (2) informação e comunicação, (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade estética e artística; (9) saber científico e tecnológico; (10) consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Importa realçar a estreita interligação existente entre todas as dimensões (fig. 1): os princípios orientadores e a visão presentes no PA visto que ambos destacam a necessidade e a importância do saber e dos valores que são transmitidos às crianças durante toda a escolaridade obrigatória, aspetos estes fulcrais no desenvolvimento dos alunos. Desta forma, a visão deste perfil, só é tangível a partir da tutela dos princípios orientadores estabelecidos. Os valores listados representam as atitudes que os princípios estabelecidos promovem, ou seja, o desenvolvimento de práticas coerentes com os mesmos e com aquilo que se pretende atingir – a visão. Já as competências, aspeto central, são o culminar das dimensões anteriores: dos conhecimentos, das capacidades e das atitudes que os alunos adquirem, estando estas organizadas em diferentes áreas que são complementares.

Este documento apresenta um carácter abrangente, transversal e recursivo. É abrangente uma vez que engloba princípios, valores e uma visão que orienta os alunos na construção dos saberes, independentemente do meio onde se localiza a escola. É transversal na medida em que nas diferentes áreas curriculares – Matemática, Português, Estudo do Meio, Inglês e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras – são abordadas todas as áreas de competência – linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico e, por fim, consciência e domínio do corpo – edificando-se, assim, uma correlação entre as áreas curriculares e as de competência. A abrangência e a transversalidade deste documento remetem, assim, para a sua natureza recursiva, pois, em cada ano de escolaridade, há uma repetição daquilo que está definido no PA.

---

É sensato elucidar que este documento vem exigir o surgimento de um novo perfil de professor e um novo perfil de escola, dado que a intervenção realizada por estes agentes tem de se adaptar àquilo que se pretende que o aluno atinja, para que lhe possibilite o desenvolvimento de uma maior autonomia.

Termina-se clarificando que este documento não pretende, de facto, uma uniformização das aprendizagens dos alunos no fim da escolaridade, mas sim referenciar aquilo que é, de facto, desejável de se atingir, com a flexibilidade necessária.

#### 1. 4 | Autonomia e Flexibilidade Curricular

De forma a alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o ME decreta o **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular** (PAFC) dos ensinos básico e secundário pelo Despacho n.º 5980/2017. O PAFC emerge como projeto-piloto no ano letivo de 2017-2018 e vem definir os princípios e as regras orientadoras da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, à luz das competências do PA.

Terminado período experimental, publica-se o DL n.º 55/2018 que alarga e institucionaliza o PAFC, o que conduziu à reflexão sobre os desafios, exigências e implicações que um projeto deste âmbito – que leva a escola e os professores a ir mais além das decisões curriculares, investindo noutros modos de organizar o tempo e o espaço de trabalho e propondo atividades e estratégias que instigam a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos alunos na gestão do quotidiano da sala de aula – abarca (Cosme, 2018).

Assim, o PAFC vem propor uma nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender, em conformidade com uma nova conceção do aluno, do professor e do património cultural que é tido como comum – aquele que é resultante de um processo de negociação que é incapaz de resolver as tensões culturais que atravessam as decisões curriculares ao nível macropolítico (*ibidem*).

O DL n.º 55/2018 decreta que, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25%:

- a) Do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal;
- b) Do total da carga horária das componentes

sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação. (p. 2933)

As escolas e os docentes passam, assim, a deter uma autonomia suficiente para assumir decisões curriculares e pedagógicas que devem veicular a um projeto de formação significativo e empoderador. Neste contexto, a relação entre os alunos e o património cultural passa a ser o cerne da ação pedagógica, de modo a suscitar aprendizagens significativas e a desenvolver o processo de formação dos estudantes (Cosme, 2018).

Com o DL n.º 55/2018 esclarece-se que as matrizes curriculares-base das ofertas educativas do ensino básico no 1.º CEB integram as componentes de currículo, que devem ser trabalhadas de forma articulada e globalizante, em regime de monodocência, contando com a lecionação da disciplina de Inglês por parte de um docente com formação específica, bem como o desenvolvimento de projetos em coadjuvação com docentes deste ou de outros ciclos.

A este propósito estabelece-se as AE como documento curricular basilar à planificação, à ação e à avaliação do ensino e da aprendizagem. Clarificando este conceito, as AE são definidas como:

o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (DL n.º 55/2018, p. 2930).

Em consonância com o PA, as AE expressam a tríade **conhecimentos**, **capacidades** e **atitudes** ao longo da progressão curricular, explicitando aquilo que os alunos devem saber (os conteúdos disciplinares); os processos cognitivos que necessitam ativar para adquirir esse conhecimento (ações necessárias para aprender) e, por fim, o saber fazer (expor o que aprendeu), numa dada disciplina (tanto na sua especificidade como na articulação entre os conhecimentos de múltiplas disciplinas), num dado ano de escolaridade (Roldão, Peralta, Martins, 2017).

---

Cohen e Fradique (2018) salientam que as AE possibilitam (1) libertar o espaço curricular para a promoção do trabalho articulado entre as AE e as aprendizagens previstas nos outros documentos curriculares, (2) aprofundar temáticas e desenvolver projetos interdisciplinares diversificados, bem como (3) mobilizar componentes do currículo no âmbito dos Domínio de Autonomia Curricular (DAC). Entenda-se os DAC como:

áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas (DL n.º 55/2018, p. 2930).

Os mesmos autores indicam que a definição dos DAC como opção curricular deve resultar da análise coletiva – no seio do Conselho de Turma – de algumas questões: *Quais os projetos? Quais as suas finalidades? Que competências se pretende desenvolver? Que conteúdos e que áreas de confluência/articulação curricular? Que atividades contemplar? Quem as realiza e de que modo? Qual a sua calendarização? Qual é a adequação ao PA e às AE? Quais os recursos e qual a avaliação?* De notar que o princípio da flexibilidade está presente em todo o processo. Assim, os DAC podem assemelhar-se ou divergir para um mesmo ano escolar, mediante as turmas e o respetivo plano curricular de turma, bem como manter-se ou sofrer alteração ao longo do ano letivo, em função da evolução dos projetos desenvolvidos pelos alunos.

Analisando os pressupostos anteriormente elucidados, facilmente se depreende que a natureza dos DAC vem contrariar a dispersão disciplinar tomada pelo currículo prescrito, visto que valorizam a promoção de experiências pedagógicas que facilitam o desenvolvimento das competências previstas no PA: a apropriação de informação e a mobilização de diversas literacias; o intento de capacitar os estudantes a responder às questões emergentes, fomentando o seu envolvimento em atividades significativas e relevantes (*ibidem*).

Nesta conjuntura, o currículo é encarado como uma ferramenta imprescindível ao sucesso escolar, estabelecendo compromissos graduais de transdisciplinaridade, de

participação, de autonomia e de responsabilidade social e coletiva. Revela-se, assim, uma organização curricular capaz de proporcionar oportunidades educativas múltiplas, inteligentes, desafiadoras e adequadas a cada contexto, assumindo-se o DL n.º 55/2018 como uma legislação aberta que vem abrir o caminho à melhoria desejada do processo de ensino e aprendizagem (Palmeirão & Alves, 2017; Cohen & Fradique, 2018).

## Capítulo 2 | Da Planificação à Avaliação. Caminhos Necessários para uma Educação de Qualidade

### 2. 1 | A planificação como Instrumento de Apoio e de Pilotagem do Trabalho

*Que se faz quando se planifica? Em termos gerais trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.*

(Zabalza, 1992, p. 47)

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento curricular implica um processo contínuo de tomada de decisões, a planificação afirma-se como um instrumento que possibilita transformar e modificar o currículo, a fim de o adequar às características específicas de cada situação de ensino (*ibidem*).

Assim, a planificação pode ser entendida como: (1) um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências referentes ao fenómeno a organizar; (2) um propósito, um fim ou uma meta que exhibe o caminho a seguir; (3) um conjunto de interações e de atividades de aprendizagem que pretendem alcançar os objetivos de ensino; (4) uma previsão do processo a realizar que se concretiza a partir de estratégias de procedimento, abrangendo os conteúdos e/ou tarefas a realizar, as atividades e a avaliação. A sua principal função é “a de organizar e prever, de um modo flexível, a interacção professor/alunos” (Zabalza, 1992; Ribeiro, 1992; Pacheco, 2001, p. 105).

A par das considerações supramencionadas entende-se que a planificação se apresenta como uma ferramenta indispensável à ação docente – quer na EPE, quer no 1.º CEB – uma vez que estabelece os elementos didáticos a utilizar na PP. Saliente-se que esta preparação antecipada possibilita o diminuir das inseguranças e incertezas do docente, permitindo-lhe estabelecer uma relação entre o que tem de ensinar – o programa – e a aprendizagem que deve proporcionar aos seus alunos no contexto pedagógico (Zabalza, 1992; Lusignan & Goupil cit. por Silva & Lopes, 2015).

Tal como referido no ponto 1.2 do capítulo anterior, O DL n.º 241/2001 clarifica que, ao planificar na EPE, o EI, deve ter em conta as necessidades das crianças e do grupo, os objetivos da aprendizagem e de desenvolvimento, bem como os saberes e as competências que as crianças já apresentam. Ademais, deve planificar numa ótica integrada e flexível, considerando os dados recolhidos nos processos de observação e de

avaliação, mas também as propostas das crianças e os assuntos/situações imprevistas. Deve, ainda, planificar atividades que promovam efetivamente a emergência de objetivos abrangentes e transversais, proporcionando, assim, aprendizagens nos múltiplos domínios curriculares.

Em concordância com as apreciações anteriores, Silva et al. (2016) salientam que, ao planear a prática educativa, o educador também reflete acerca das suas intenções educativas, bem como sobre as diversas formas de as ajustar ao grupo. Desta forma, prevê as situações e as experiências de aprendizagem e organiza os recursos que são necessários para a sua concretização. Além disso, este processo de planeamento permite-lhe agir conforme o que foi delineado, mas também perante as oportunidades de aprendizagem emergentes. Torna-se, então, perceptível que planear não proporciona um mero conjunto de propostas a cumprir obrigatoriamente: este processo torna o docente apto a acolher e a tirar partido das sugestões das crianças das situações imprevistas.

Pacheco (2001) esclarece que são vários os fatores que intervêm na planificação, sendo eles: (1) as diferenças individuais dos docentes, tais como as suas crenças educativas; (2) a informação que o docente tem dos seus alunos, (3) a natureza da tarefa didática e, por fim, (4) a fonte de conhecimento dos conteúdos de ensino que o docente apresenta.

O mesmo autor enfatiza que existem vários tipos de planificação. Trata-se de planificações que persistem por unidades temporais com diferentes objetivos e que se denominam por planificação anual, trimestral, por unidade, semanal e diária. Exploremos tais conceitos, presentes na tabela 1.

**Tabela 1** – Tipos de planificação

<b>Planificação anual</b>	Emerge quando o docente planeia, de grosso modo, a PP, selecionando os conteúdos e os materiais a utilizar a longo prazo.
<b>Planificação trimestral</b>	Surge como um calendário, a médio prazo, que planeia os conteúdos programáticos, os objetivos, as atividades, os recursos e a avaliação, em função das alterações que podem surgir em relação ao contacto diretos com os

	alunos, às limitações do tempo impostas pelo calendário escolar e aos recursos disponíveis.
<b>Planificação por unidade</b>	Apresenta-se como um planeamento a médio prazo, que procura estabelecer a sequência das experiências de aprendizagem, apresentando, de forma integrada, os conteúdos a abordar.
<b>A planificação de uma unidade</b>	Objetiva particularizar e explicitar aquilo que é realizado diariamente em aula, tendo em conta certas necessidades especiais.
<b>A planificação diária</b>	Organiza as estratégias de ensino e a disposição da turma. Ademais, especifica as atividades, a partir do conhecimento concreto dos alunos e do seu empenho.
<b>Fonte:</b> Pacheco (2001)	

Perceba-se que as decisões tomadas pelo professor durante o desenvolvimento da planificação, seja de que tipo for, influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos, visto que determinam o clima da sala de aula, os tipos de grupo em que os alunos vão trabalhar, bem como as estratégias e atividades de aprendizagem em se irão envolver (Lopes & Silva, 2015). Shulman (1987), aludido por Duarte e Moreira (2019), sustenta que já não faz sentido encarar a planificação como uma descrição pormenorizada daquilo que se pretende ser a aula. Para uma educação de qualidade importa encará-la como um processo facilitador da ação docente, que prevê e orienta a sua prática pedagógica em cada contexto. Assim, o conhecimento profissional docente não pode ficar limitado ao mero conhecimento do currículo e dos respetivos conteúdos, sendo também necessários conhecimentos de outras naturezas – como as finalidades e propósitos educativos, os de natureza didática/pedagógica e os que estão estreitamente ligados ao contexto educativo.

## 2. 2 | A avaliação formativa como avaliação para a aprendizagem

*A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem. [...] Dependendo de como o professor concebe e utiliza a avaliação, a relação professor-aluno é, principalmente, uma relação de poder ou uma relação particular de apoio à aprendizagem. Para o sucesso dos alunos, um ou o outro posicionamento do professor faz realmente a diferença.*

(Lopes & Silva, 2012, p. VII)

A avaliação pode ser definida como um elemento constituinte e regulador de toda a prática educativa, visto que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar a ação docente. Tratando-se de um conceito polissémico, há, de facto, uma grande complexidade em torno da avaliação em educação dado a existência de diversos pontos de vista e finalidades que lhe estão subjacentes, o que vem a dificultar, de facto, a sua definição (Direção-Geral da Educação, s.d.; Morgado, 2003; Ferreira, 2007; Cardona e Guimarães, 2012).

Dias (1999) indicia que a avaliação é a forma pela qual o professor e os alunos acompanham todo o processo de ensino-aprendizagem, com o intento de ir ao encontro dos objetivos educacionais pré-definidos de acordo com os desígnios ministeriais. Trata-se de um processo sistemático, contínuo, participativo e democrático, que possibilita o debate de aspetos concretos da realidade educativa. A partir do mesmo, assumem-se responsabilidades conjuntas nas apreciações e juízos realizados, o que exige a existência de documentação pedagógica que torne a prática visível, transparente, reflexiva, dialogada e interpretada. Neste pressuposto, toda a informação colhida permite ao interveniente gerir os métodos de aprendizagem e tomar decisões adequadas às necessidades e competências dos alunos (Portugal & Laevers, 2018; Valadares & Graça, 1998).

Clarificando o conceito de avaliação das aprendizagens, Fernandes (2005) indica que este pode ser entendido como todo o processo sistemático e deliberado de recolha de informação, que deve mais ou menos participado, interativo, negociado e contextualizado, e que é referente àquilo que os alunos conhecem e conseguem fazer nas diversas situações. Isto possibilita a formulação de apreciações pelos diversos

---

.....

intervenientes – nomeadamente os próprios alunos – acerca do valor do trabalho desenvolvido, o que desencadeia ações reguladoras dos processos de aprendizagem e de ensino. Tais ações pretendem contribuir para que os alunos ultrapassem as suas dificuldades e para aprendam com mais gosto e autonomia, bem como ajudá-los a desenvolver processos de autoavaliação e de autorregulação relativos àquilo que devem de aprender.

No contexto da EPE em Portugal a questão da avaliação começa a deter maior relevância com o surgimento das OCEPE, em 1997. Com a publicação do Perfil Específico de Desempenho do EI, pelo DL n.º 241/2001, reforça-se a sua dimensão formativa, que considera o desenvolvimento e a aprendizagem do grupo e de cada um dos seus elementos (Cardona & Guimarães, 2012).

Segundo o DL N.º 241/2001, o educador avalia, numa ótica formativa, a sua prática, o ambiente e os métodos educativos selecionados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo. Em consonância com o referido, as OCEPE encaram a avaliação como um processo de análise e de reflexão, que objetiva sustentar todo o planeamento da ação pedagógica. Assim, a planificação e a avaliação estão correlacionadas, no sentido em que a planificação só é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação só é útil se influenciar a planificação e a sua concretização. Importa perceber, neste contexto, que o desenvolvimento de uma ação planeada desafia, naturalmente, o educador a refletir sobre aquilo que as crianças experienciaram e sobre o que aprenderam, se o que foi planeado correspondeu, efetivamente, ao pretendido, bem como sobre o que pode ser melhorado. Este processo de questionamento é o guia do processo de avaliação (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Pelo exposto se compreende que a avaliação emerge como “uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (*ibidem*, p. 15). Para que a informação recolhida possa fomentar as decisões sobre o desenvolvimento curricular, importa que o EI selecione – mediante as suas conceções e preferências pedagógicas – os métodos de registo daquilo que observa das crianças, selecionando intencionalmente os artefactos resultantes do processo pedagógico e da interação com os diversos agentes educativos. Desta maneira compila um conjunto organizado de elementos que lhe permita rever, analisar e refletir, de forma periódica, sobre a própria prática (*ibidem*).

.....

O caráter formativo da avaliação na EPE é sustentado por múltiplos princípios fundamentais, enumerados pela DGE (s. d.), sendo eles: (1) a coerência entre a avaliação e aquilo que é definido nas OCEPE; (2) a utilização de técnicas e instrumentos de observação e de registo adequados, que consideram as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE e, por fim, (3) a valorização da evolução da criança.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o DL n.º 241/2001, o docente é responsável pela organização, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino, tendo como matriz orientadora a análise de cada situação concreta, bem como os conhecimentos, as capacidades e as experiências que cada aluno já apresenta. O DL n.º 139/2012 e o DL n.º 17/2016 assumem a avaliação como um procedimento regulador do processo de ensino, que tem como objetivos orientar o percurso escolar e certificar os saberes e capacidades desenvolvidos pelos alunos. Estes últimos esclarecem, também, as suas diversas modalidades: (1) a diagnóstica, (2) a formativa e (3) a sumativa. A primeira, pretende facilitar o processo de integração escolar do aluno, permitindo a orientação escolar e vocacional e o reajustamento das estratégias pedagógicas; a segunda, concebe as medidas pedagógicas que se tomam como adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver; a terceira, origina a tomada de decisão sobre os processos de progressão, de retenção ou de reorientação do percurso do aluno.

Já o DL n.º 55/2018 salienta que avaliação é sustentada pela dimensão formativa e que, enquanto processo regulador e da aprendizagem, orienta e certifica as aprendizagens adquiridas, bem como os conhecimentos, as capacidades e as atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competência referidas no PA. Sobre este assunto, Cohen e Fradique (2018) elucidam que, no âmbito do PAFC, não faz sentido que a avaliação se dê pela mera utilização de testes, visto que aquilo que se pretende é que os alunos desenvolvam competências que pressupõem conhecimentos, capacidades e atitudes.

Centrando-nos na avaliação formativa, o DL n.º 55/2018 salienta o seu caráter contínuo e sistemático, que está ao serviço das aprendizagens. Refere que esta modalidade de avaliação recorre a múltiplos instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que as mesmas ocorrem. Acrescenta que é a informação recolhida com finalidade formativa que vai fundamentar a elaboração das estratégias de diferenciação pedagógica, de superação das dificuldades emergentes dos alunos e de apoio à orientação escolar e vocacional, o que permite informar o

---

professor, o aluno, o encarregado de educação e outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas acerca do desenvolvimento da aprendizagem, visando o ajustamento de processos e estratégias, bem como a correção, incentivo e reforço das aprendizagens e eficácia da criança (Lemos, Neves, Campos, Conceição & Alaiz, 1994).

No que concerne ao último aspeto referido, salienta-se que, quando a relação entre o aluno e o docente é alicerçada numa relação de apoio e de entreaajuda, a recolha de informação para a avaliação é guiada por uma perspetiva diferente da tradicional – pela avaliação formativa ou avaliação para a aprendizagem, em que os dados recolhidos para a informação do ensino auxiliam o processo de melhoramento da aprendizagem dos alunos enquanto esta está ainda a decorrer, o que permite a sua alteração para o seu incremento (Lopes & Silva, 2012).

Referindo-se a este tipo de avaliação como avaliação formativa alternativa, Fernandes (2005) caracteriza-a como “uma construção social complexa, um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado, interactivo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 65). Objetiva, assim, fazer com que os alunos aprendam com maior facilidade e com compreensão, desenvolvendo as competências do domínio cognitivo e metacognitivo.

Tomando a avaliação formativa como uma prática integrada no trabalho diário da sala de aula, o professor permite que o rendimento escolar reflita, realmente, o crescimento mensurável do aluno ao longo do tempo. Nesta perspetiva, o desempenho individual é entendido como uma aprendizagem que visa a melhoria, por parte do aluno, dos seus conhecimentos e competências, tornando-o, assim, ativo no seu processo de aprendizagem. De realçar que os diferentes alunos irão atingir este objetivo de maneiras diferentes e que uns vão necessitar de mais esforço do que outros. Não obstante, o progresso é possível para todos (Lemos et al., 1994; Lopes & Silva, 2012).

Compreende-se, desta forma, que, para uma educação de qualidade, a avaliação deve de ir muito além da mera verificação dos objetivos preestabelecidos a partir da atribuição de uma nota classificativa, adquirindo um novo significado: ao invés de produzir rótulos a partir das classificações conferidas aos alunos, deve de observar, pormenorizadamente, o percurso da aprendizagem de cada um, procurando informação que sustente a orientação pedagógica individual (Damião, 1997; Dias, 1999).



### Capítulo 3 | Práticas de (e com) emoção

*No domínio da Educação, raramente se fala de paixão. Talvez porque se pensa que isso faz com que o trabalho dos professores pareça menos sério, mais emocional do que cognitivo ou de menor alcance, o que faz com que, normalmente, restrinjamos as expressões de alegria e de envolvimento a questões alheias ao ensino. [...] A paixão reflete as emoções, bem como as frustrações da aprendizagem – que podem ser contagiantes, ensinadas, modeladas e aprendidas. Está entre os resultados mais premiados da escolaridade e, embora pouco estudada, é responsável por muitas das influências que fazem a diferença no que concerne aos resultados finais. Exige mais do que conhecimento da matéria [...]. Requer gostar da matéria – uma postura que permite envolver os alunos no gosto ou mesmo na paixão pelo que está a ser ensinado e assumir a atitude de que o professor não só ensina mas também aprende, normalmente sobre os processos envolvidos no seu ensino e os resultados da aprendizagem dos seus alunos.*

(Hattie, 2009 cit. por Lopes & Silva, 2010, p. XVI)

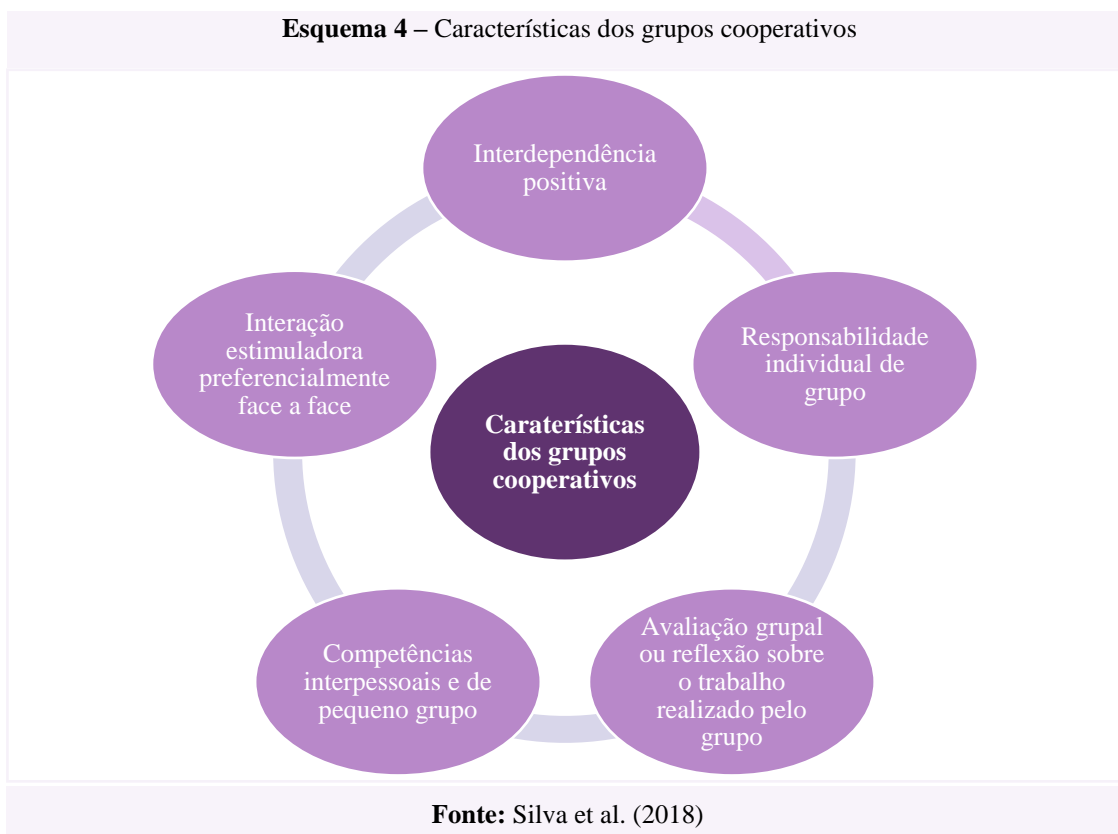
#### 3. 1 | A Aprendizagem Cooperativa

Entende-se por cooperação o trabalhar com outra pessoa ou com outras pessoas (Silva et al. 2018). Cooperar é, como define Argyle (1991) aludido por Lopes e Silva (2009), o agir conjuntamente, de forma coordenada, nas relações sociais ou no trabalho, com o objetivo de se atingir uma meta comum, pelo prazer da partilha da atividade ou pelo atingir de um benefício mútuo. Significa “trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo.” (Johnson e Johnson, 1999 cit. por Fontes e Freixo, 2004, p. 26).

Porém, para que a cooperação seja possível é necessário que o indivíduo seja capaz de: (1) ouvir o outro, (2) de demonstrar comportamentos de preocupação para com o outro; (3) de respeitar a diferença; (4) de oferecer ajuda e (5) de partilhar com os pares. Assim, o processo de cooperação beneficia a ligação entre as crianças, visando o desenvolvimento social e pessoal, da formação da identidade de cada uma, da sua própria valorização e a valorização do outro (Corominas, 2005).

Em contexto pedagógico, a cooperação emerge como um método de ensino que valoriza o trabalho de pares e/ou de grupo, com o intento de atingir objetivos comuns de aprendizagem. Assim, a aprendizagem cooperativa conduz à tomada de consciência, por parte dos indivíduos do grupo cooperativo, da existência de um destino comum, fazendo com que os alunos trabalhem em conjunto e com intuito de obter os melhores resultados para o sucesso do grupo. Nesta dinâmica, compreendem que o esforço do outro traz benefício para si próprio e vice-versa, ou seja, reconhecem que o desempenho individual está dependente do desempenho de todos e que é mais fácil atingir o objetivo quando a aprendizagem é de forma conjunta (Fontes e Freixo, 2004, p. 27; Silva et al., 2018).

Neste sentido, Silva et al. (2018) esclarecem – conforme as ideias de autores de referência como Smith (1996), Johnson, Johnson e Smith (1998), Johnson e Johnson (1994; 1999) e Kagan (1999) – que para um grupo de aprendizagem ser considerado como grupo cooperativo é necessário que apresente as cinco características, explanadas no esquema 4, sendo elas: “a interdependência positiva; a interação estimuladora preferencialmente face a face; a responsabilidade individual e de grupo; as competências interpessoais e de pequeno grupo; a avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo” (p. 16).



Atente-se que a interação entre os alunos ocorre dentro dos respectivos grupos, mas, também, entre os diversos grupos presentes na sala de aula. Para que possam aprender conjuntamente é, de facto, imprescindível que cada um seja responsável por aprender e por auxiliar o processo de aprendizagem dos restantes colegas do grupo, bem como é necessária a aprendizagem competências sociais e cooperativas que os capacitem a trabalhar juntos de forma eficaz (Silva et al., 2018).

Os mesmos autores esclarecem que as atividades cooperativas devem ser estruturadas de forma a que todos os elementos do grupo tenham a oportunidade de participar, potenciando-se, ao máximo, a interação entre os seus elementos. Para eficácia deste método de ensino, a sua utilização deve ser permanente e estável, de forma a se colocar em prática aquilo que as investigações sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem defendem há já várias décadas: a participação ativa dos alunos na construção da sua própria aprendizagem e a relevância que a interação entre pares tem nesse mesmo processo.

Apesar de todas as considerações supramencionadas, lamenta-se que o sistema educacional ainda não esteja propriamente dirigido para a promoção da cooperação em contexto de ensino-aprendizagem. Não obstante, enaltece-se o facto de este não dispensar que as crianças trabalhem, de forma informal, em conjunto e que partilhem as suas experiências de aprendizagem. Só desta forma – ao cooperar – conseguem compreender as vantagens de partilhar o que sabem com o outro, adotando uma visão social perante o processo de aprendizagem. Um clima cooperativo propicia, ainda, a partilha de saberes e de experiências, a aprendizagem conjunta e pertinente a todos e a construção de relações de apoio mútuo, confiança, respeito e tolerância (Lopes & Silva, 2009; Estanqueiro, 2010).

Pela aprendizagem cooperativa reflete-se que o professor não é o único indivíduo capaz de ensinar, visto que os alunos, organizados em grupos cooperativos, são capazes de ensinar e de aprender entre si, potenciando, desta forma, os benefícios da interação entre pares na aprendizagem e estimulando, mutuamente, o sucesso uns dos outros. Ademais, a aprendizagem cooperativa facilita efetivamente a discussão, entre os alunos, das matérias e das possíveis formas de execução das atividades, o que conduz à promoção da ajuda mútua (Silva et al. 2018).

Na educação, a cooperação afigura-se como um sinal de qualidade e, por isso, deve ser trabalhada e reforçada em contexto escolar. Este processo só é possível a partir

da ação educativa dos educadores e professores, pois o seu desenvolvimento está diretamente ligado ao contexto institucional em que a criança está inserida (Estanqueiro, 2010; Motta, 2006).

### 3. 2 | A Importância da Promoção da Inteligência Emocional no Desenvolvimento da Criança

É no século XX que se começa a olhar com particular interesse para as emoções. Este facto foi revelado tanto pela sociedade em geral, como pela Psicologia e pela Educação em particular e pode ser justificado, entre outras motivações, pelo aumento dos estudos sobre as emoções, pelos estudos da neurociência, bem como pela projeção conferida por Goleman a este assunto, com a publicação da obra *Inteligência Emocional*, em 1995 (Alzina, 2000).

Goleman (2003) encara o conceito de emoção como referente “a um sentimento e aos raciocínios daí derivados, estados psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a acção” (p. 310). Esclarece que alguns teóricos sugerem famílias básicas de emoções, não havendo total concordância acerca das mesmas. As famílias referenciadas pelo autor são: ira, tristeza, medo, prazer, amor, surpresa, aversão e vergonha, e cada uma delas conta com diversos membros. Aclaram-se tais conceitos na tabela 2.

<b>Família</b>	<b>Membros</b>
Ira	Fúria, ressentimento, cólera, indignação, aborrecimento, irritabilidade, ódio
Tristeza	Dor, pena, desânimo, desalento, solidão, desespero
Medo	Ansiedade, apreensão, nervosismo, preocupação, receio, precaução
Prazer	Felicidade, alegria, alívio, contentamento, satisfação, divertimento, orgulho, excitação, gratificação, entusiasmo
Amor	Aceitação, amizade, confiança, bondade, afinidade, devoção, adoração
Surpresa	Choque, espanto, assombro, admiração

Aversão	Desprezo, desdém, troça, repugnância, nojo, desagrado, repulsa
Vergonha	Culpa, embaraço. Desgosto, remorso, humilhação, arrependimento
<b>Fonte:</b> Adaptado de Goleman (2003)	

Pela análise da tabela 1, facilmente se compreende que cada uma destas famílias de emoções é detentora de um núcleo emocional básico – a emoção que está na base de todas as restantes combinações (*ibidem*).

À capacidade de reconhecer e de gerir as nossas emoções e as dos outros denomina-se de IE. Este conceito é também referente às capacidades de se motivar a si mesmo e de persistir perante as frustrações; de controlar os impulsos; de regular os estados de espírito de forma a que o desânimo não reprima a capacidade de pensar; de sentir empatia e esperança (Goleman 2003, Moreira, 2019).

À luz de Goleman, Bariso (2020) indica que para se compreender a IE na sua globalidade, é proveitoso dividi-la em quatro competências gerais, que estão interligadas e que se complementam: (1) o autoconhecimento, (2) a autogestão, (3) a consciência social e (4) a gestão de relacionamento. A primeira refere-se à capacidade de identificar e de compreender as próprias emoções; de reconhecer a forma como estas influenciam os pensamentos e ações e de que os sentimentos podem beneficiar ou prejudicar o atingir dos objetivos; de admitir as respetivas tendências, fraquezas e forças emocionais. A segunda alude à competência de gerir as emoções de modo a se cumprir uma determinada tarefa, de alcançar um objetivo ou de proporcionar um benefício; de apresentar autocontrolo emocional. A terceira trata da capacidade de distinguir perfeitamente os sentimentos dos outros, compreendendo a maneira que esses sentimentos influenciam os comportamentos; da capacidade de empatia, possibilitar olhar e sentir as coisas na perspetiva do outro; a quarta. A quarta é a aptidão para tirar o máximo partido da ligação com o outro; de influenciar a partir da respetiva comunicação e comportamento.

Neste contexto, importa também enfatizar que o quociente emocional é detentor de tanta importância quanto o quociente de inteligência (QI). De facto, a IE é responsável pelo sucesso pessoal e profissional, dado que as capacidades emocionais e comportamentais apresentam grande peso nestes processos. Com isto não se pretende descurar o QI, visto que ao ter um QI elevado o indivíduo apresenta maior facilidade em

atingir certos objetivos. Procura-se, sim, realçar que este não é o único meio que conduz ao sucesso e á felicidade feliz, nem o mais importante (Moreira, 2019).

De notar que a IE valoriza a aplicação prática:

Não consiste apenas em conhecimento sobre as emoções e o seu funcionamento; é a capacidade de cada um em aplicar esse conhecimento de modo a gerir o seu próprio comportamento ou as suas relações com os outros, para alcançar um resultado desejado (Moreira, 2019).

Na escola, é fulcral ensinar a criança a gerir as suas emoções e a aplicá-las nos diversos contextos, tanto para o sucesso da sua aprendizagem como para que esta consiga enfrentar as múltiplas situações que emergem no decorrer da sua vida. De facto, no contexto atual de mudanças educativas, é imprescindível refletir sobre a inclusão das competências emocionais, de forma explícita, no sistema escolar. Trazer a literacia emocional para o contexto escolar é tratar das emoções e da vida social como temas próprios, ao invés de os encarar como assuntos irrelevantes (Goleman 2003; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Paiva 2018).

A aprendizagem emocional consolida-se a partir das repetições das experiências, o que permite ao cérebro refleti-las como “padrões reforçados, hábitos neuronais” (Goleman, 2003, p. 285) e que se aplicam em momentos de dificuldade, dor e frustração. Assim, a existência de programas sistemáticos de educação emocional promove o desenvolvimento integral das crianças, pois possibilita a diminuição da indisciplina; o aumento da motivação para o estudo e, conseqüentemente, a melhoria dos resultados académicos; o demonstrar de atitudes mais positivas e a melhoria das relações interpessoais (*ibidem*, 2003; Paiva, 2018).

A literacia emocional possibilita, assim, uma visão alargada da escola, visto que a torna, de modo explícito, num agente da sociedade que visa garantir que os alunos aprendam lições para a própria vida. Esta perspetiva mais vasta exige que, para além das especificidades do currículo, se aproveitem todos os momentos oportunos – dentro e fora da sala – para auxiliar a criança a transformar os seus momentos de crise pessoal em competência emocional. Envolver os pais e familiares é, também, fundamental, de forma a se salvaguardar que as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da literacia emocional não ficam limitada ao espaço escolar (Goleman, 2003).

---

### 3.3 | A Literatura para Infância

A literatura para a infância pode ser entendida como a produção literária que conta com um destinatário preferencial, mas não exclusivo, e que é definido por uma determinada faixa etária – a criança ou o jovem. Não obstante, a literatura para a infância conta com uma produção em tudo semelhante – no que concerne à qualidade, ao rigor e ao sentido estético e artístico – à que é produzida para os adultos (Ramos, 2007; Gomes 2007).

As obras de literatura para a infância de qualidade distinguem-se pelo modo como equilibram e articulam as múltiplas vertentes que integram o livro infantil, combinando a qualidade estética – literária e visual – com a ludicidade e com a dimensão formativa. Assim, proporciona leituras múltiplas, que propõe a reflexão e o entretenimento artístico em simultâneo com o estímulo da sensibilidade. Neste sentido, a partir das histórias a criança enriquece e alimenta a sua imaginação, amplia o seu significado, desenvolve a sua autoidentificação, o pensamento lógico, a memória e seu o espírito crítico. Ademais, vivencia momentos de humor e diversão, satisfaz a sua curiosidade e adquire valores para a vida (Dias & Neves, 2012; Ramos, 2013).

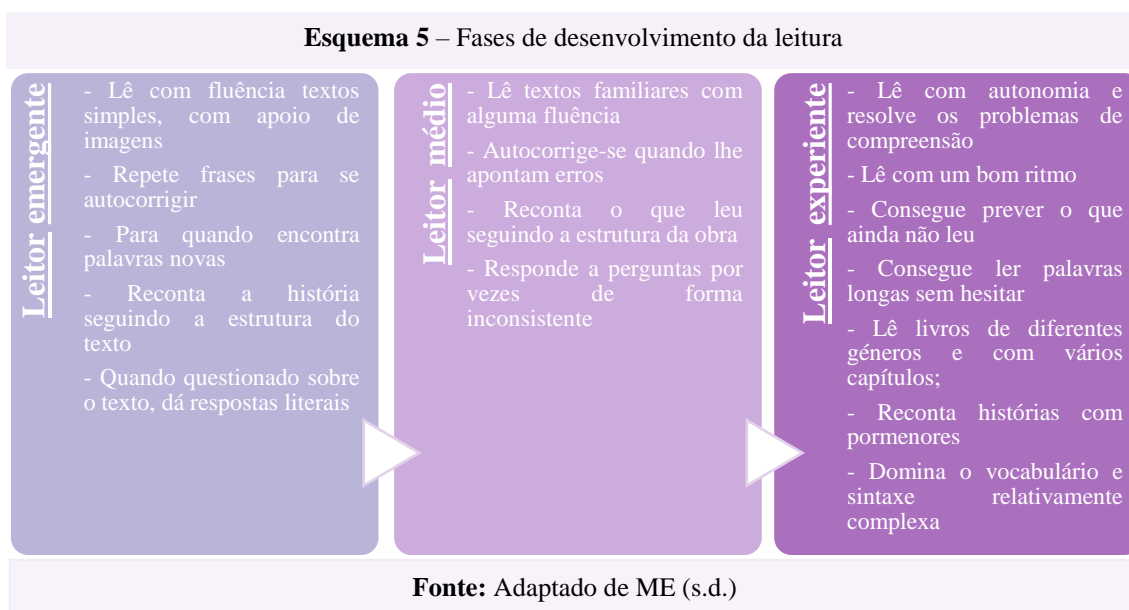
Gomes (2007) enfatiza que a leitura é uma das atividades que mais contribui para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade. O livro, nesta senda, emerge como um instrumento fulcral à permanente formação intelectual, moral, afetiva e estética do leitor.

O primeiro passo para a aprendizagem da leitura é, efetivamente, o ouvir histórias na infância. Esta ação possibilita a interiorização de um mundo de personagens, enredos, situações, problemas e soluções, proporcionando às crianças um grande enriquecimento pessoal e contribuindo para a formação de estruturas mentais que lhes permitirão compreender as histórias escritas e os acontecimentos do seu quotidiano. Cabe, assim, à escola e ao jardim-de-infância assegurar que as crianças usufruam de momentos em que oiçam histórias, visto que muitas vezes não têm essa oportunidade no seu contexto familiar (ME, s.d.).

Em consonância com as ideias supramencionadas, as OCEPE (2016) atentam que a aprendizagem da linguagem oral e escrita, concebida como um processo de apropriação contínuo, se começa a desenvolver muito precocemente e não somente aquando do ensino formal. Neste documento orientador, esclarece-se que o EI deve de efetuar uma pertinente

abordagem à escrita, a partir do contacto e do uso da leitura e da escrita, em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança. Ademais, deve facilitar a compreensão, por parte da criança, da sua funcionalidade. O objetivo não é o de introduzir formalmente estas competências, mas sim o de tornar a criança capaz de conhecer a utilidade da leitura e da escrita (Silva et al., 2016).

Já no ensino formal, no que concerne ao desenvolvimento da competência leitora, podem-se considerar três grandes momentos: um primeiro, que ocorre aquando da chegada à escola do 1.º CEB, que é referente a uma fase de descoberta da linguagem escrita; um segundo em que, idealmente, não deve ultrapassar o fim do segundo ano de escolaridade, em que a criança aprende formalmente a ler; e um terceiro, etapa em que já domina a leitura, que se estende até ao fim da escolaridade e ao longo de toda a vida (Silva et al., 2011). Assim, é de extrema importância entender que o desenvolvimento da leitura conta com várias etapas – leitor emergente, leitor médio e leitor experiente – tratando-se de um logo percurso até se atingir a competência de leitor experiente (*ibidem*). Atente-se ao esquema 5.



O desenvolvimento da leitura realiza-se no decorrer da escolaridade para garantir o acesso à literacia plena, objetivando integrar o indivíduo nas diversas comunidades a que pertence e criar hábitos de leitura que se mantenham ao longo da vida (Silva et al., 2011).

---

Assim, importa realçar que o contacto com literatura de qualidade, estimulante e diversificada, é imprescindível para a aprendizagem da leitura (Silva et al., 2011; Fernandes & Antunes, 2012).

As considerações supramencionadas têm implicações sobre todo o percurso escolar do aluno no ensino básico. Urge, assim, a necessidade de as articular com as especificidades e os desempenhos previstos no Programa de Português e, atualmente, nas AE de Português. O trabalho realizado no 1.º CEB, neste âmbito, é detentor de considerável destaque, justificado pela maneira como o início do processo de leitura determina fortemente o seu sucesso ulterior, no que concerne ao desenvolvimento do interesse e das capacidades referentes à leitura.

Devendo contribuir no processo de construção da competência leitora da criança, importa que o docente a ajude a encontrar motivos para “querer aprender a ler e para continuar a ler depois de o saber fazer” (Silva et al., 2011, p. 23). Para isto, é necessário criar um ambiente pedagógico rico em escrita e, ao mesmo tempo, criar momentos em que as crianças possam ouvir ler muito, bem como contactar com escritos diversos, devendo-se destacar os livros (*ibidem*).

Para a criação de um ambiente educativo assim, os mesmos autores sugerem que o docente: (1) transforme a sala de aula num espaço promotor de leitura; (2) dê sentido à aprendizagem da leitura; (3) apresente diferentes maneiras de ler e de aceder à leitura e (4) que se torne num mediador e promotor da leitura, articulando o seu trabalho com o da biblioteca escolar. Salientam, por fim, que o exemplo do professor enquanto leitor é fulcral ao desenvolvimento do interesse pela leitura, visto que “para se ser bom “treinador” é fundamental gostar do que se ensina e o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por “contaminação” (p. 13).

---



## **Parte II**

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

---



## Capítulo 4 | Metodologia de Investigação-Ação

### 4.1 | A Investigação Qualitativa

A investigação qualitativa, também denominada por construtivista, interpretativa e naturalista, foca-se no estudo do objeto escolhido realizado no seu ambiente natural. Para isto, o investigador procura inserir-se no seu meio, de modo a procurar compreender e analisar os comportamentos e a criar teorias, sem exigir uma prévia verificação, planeamento ou domínio dos comportamentos e lugares estudados (Bento, 2013).

Os dados da investigação são recolhidos a partir do contacto intensivo com os indivíduos em estudo e são designados por qualitativos, por se tratar de dados ricos em “pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) relativos às pessoas, conversas e locais. Podem incluir transcrições de entrevistas, fotografias, notas de campo, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.

Fortin et al. (2009) elucidam que a investigação qualitativa é composta por diversas realidades, característica que a torna num processo dinâmico. Este método de investigação conduz ao contato e à relação com as pessoas, originando um conhecimento que irá depender de indivíduo para indivíduo, sendo, por isso, um conhecimento relativo.

Ao nível conceitual, o foco do estudo não incide sob os atos, mas no objetivo de perceber o porquê das situações e dos propósitos. Os investigadores qualitativos apresentam, de facto, maior interesse pelo processo do que pelos meros resultados e produtos. A investigação qualitativa procura, desta forma, compreender os “significados nas ações individuais e nas interações sociais” (Coutinho, 2013, p. 28), tendo por base as pessoas que interagem ao longo do processo (Bogdan & Biklen, 1994). Para isto, e a nível metodológico, a investigação alicerça-se no método indutivo, em que o processo de elaboração da teoria nunca dispensa, primeiramente, as fases de recolha de dados e de contacto com os sujeitos (Pacheco, 1993 cit. por Coutinho, 2013; Bogdan & Biklen, 1994).

Em Educação, este tipo de investigação é muitas vezes designado por naturalista, pois o investigador frequenta os locais em que se verificam, naturalmente, os fenómenos que pretende estudar, recolhendo dados perante os comportamentos espontâneos dos indivíduos. Assim, os investigadores qualitativos em educação realizam um processo contínuo de questionamento dos indivíduos estudados, para a compreensão daquilo que

estes experimentam, do modo como interpretam as próprias experiências e de como estruturam o mundo social envolvente (Bogdan & Biklen, 1994).

#### **4. 2 | A Investigação-Ação**

A IA é uma expressão ambígua, que pode ser aplicada em diversos contextos de investigação e que, por isso, não se pode resumir a uma única definição (Coutinho, 2005; McTaggart, 1997 cit. por Coutinho et al., 2009). Elliot (1991) aludido por Máximo-Esteves (2008) define-a como o estudo de uma realidade social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação que nela ocorre. É um tipo de investigação que se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa, prática e aplicada, que procura resolver problemas reais (Coutinho et al., 2009).

Pode, então, ser entendida como um processo em que os intervenientes têm a possibilidade de analisar, sistemática e aprofundadamente, as suas próprias práticas educativas, utilizando, para isso, técnicas de investigação (Watts, 1985 cit. por Coutinho et al., 2009). Coutinho et al. (2009) enfatizam que a IA comporta um conjunto de metodologias de investigação que implica, simultaneamente, a ação (uma determinada mudança) e a investigação (a sua compreensão), a partir de um processo em espiral, que alterna constantemente os planos de ação e de reflexão crítica. Seguem-se, posteriormente, ciclos de aperfeiçoamento contínuo dos métodos, dos dados e da interpretação, em função da experiência – o conhecimento – obtida no ciclo anterior (Dick, 1999).

Zuber-Skerritt (1992), Coutinho (2005) e Cortesão (1998) caracterizam a IA como uma prática: (1) participativa e colaborativa, pois implica todos os intervenientes no processo, como coexecutores na pesquisa; (2) prática e interventiva, por intervir na realidade estudada, tendo como pressuposto que a ação deve estar sempre ligada à mudança; e (3) cíclica, na medida em que envolve um processo espiral de ciclos, em que as descobertas iniciais conduzem a possibilidades de mudança posteriores, implementadas e avaliadas no ciclo seguinte.

Na Educação, a IA afirma-se como a metodologia mais adequada ao estabelecimento de mudanças nos profissionais e nas instituições educativas (Coutinho et al., 2009). Coutinho et al. (2009), aludindo a Latorre (2003), elucida que esta se apresenta como a metodologia do professor-investigador, que coloca a prática como centro de todo

---

o processo. Neste sentido, a prática educativa – que faz surgir diversos problemas, questões, incertezas e oportunidades – está sempre ligada à reflexão. O professor, que planifica, age, analisa, observa e avalia as situações em contexto educativo, pode, a partir dela, refletir acerca das suas próprias ações de forma a tornar as suas práticas e estratégias em “berços de teorias de ação” (p. 358, Schön, 1983 cit. por Coutinho et al., 2009), que contribuem para a resolução de problemas, para a planificação e para a introdução de alterações na sua prática (Coutinho et al., 2009).

A IA é um processo dinâmico e interativo, estando, portanto, aberto a ajustes que emergem perante a análise das circunstâncias e dos fenómenos que estão a ser estudados. Assim Fischer (2001) referenciado por Máximo-Esteves (2008) enfatiza que esse processo de ajuste decorre ao longo de toda a investigação e que inclui as seguintes operações: (1) o planear com flexibilidade, que implica a reflexão do professor sobre a sua própria experiência e a dos outros, a observação dos alunos, a avaliação das próprias práticas, a decisão de as manter ou de as alterar e a formulação das primeiras questões; (2) o agir, operação que abrange toda a pesquisa no terreno, com o objetivo de evidenciar padrões ou discrepâncias emergentes da prática do professor, a partir da observação e do registo de como as crianças aprendem, dos conteúdos de aprendizagem e das estratégias selecionadas, clarificando-se, aqui, as questões iniciais; (3) o refletir, momento em que se analisam, de forma crítica, as discrepâncias ou padrões identificados, para a descoberta das crenças e dos esquemas de referência utilizados nas práticas do professor, em que se consultam outros entendidos no assunto; (4) o avaliar/validar das decisões tomadas e dos efeitos que delas decorrem, de forma a aperfeiçoar a descrição e análise de dados; e, finalmente, (4) o dialogar, operação que se reflete em estratégias de constante partilha de interpretações e de pontos de vista com colegas ou outros entendidos até atingir a versão final do relatório escrito.

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

Uma das fases mais importantes do processo de pesquisa, tendo como objetivo encontrar qualquer solução, é a recolha de dados. As técnicas escolhidas para a recolha vão depender, em grande medida, do método de pesquisa selecionado inicialmente pelo investigador. Os investigadores qualitativos devem, então, de utilizar instrumentos que auxiliem a obtenção, de forma sistemática, dos dados. A escolha dos métodos de recolha

de dados deve ser feita de forma a assegurar a melhor interação possível e a sua flexibilidade, bem como a do processo de análise, favorecendo o conhecimento ou aprofundamento de novos fenómenos relevantes (Oliveira e Ferreira, 2014; Graue & Walls, 2003; Fortin et al., 2009).

Importa referir que durante todo o processo de investigação o investigador tem de garantir que os dados recolhidos e que os próprios resultados da investigação refletem as experiências e pontos de vista dos participantes e não os seus, tratando dos aspetos de validade e de fidelidade (Fortin et al., 2009).

No caso do professor-investigador, os instrumentos e técnicas disponíveis para a recolha e registo dos dados são, como evidencia Máximo-Esteves (2008), a observação (notas de campo e diários), a entrevista, os documentos e as imagens (fotografia e vídeo).

Desta forma, optou-se por escolher a observação participante, as notas de campo, os DB e os registos fotográficos como técnicas de recolha de dados, técnicas estas que permitem recolher dados qualitativos pertinentes para a IA desenvolvida.

#### **4. 3. 1 | Observação Participante**

A observação é uma técnica de recolha de dados que possibilita o registo de acontecimentos, comportamentos e atitudes no seu próprio contexto, sem modificar a sua espontaneidade (Sousa, 2009).

A observação participante, tipo de observação mais utilizada no método qualitativo (Sousa, 2009), é caracterizada como um período de interação social intensa entre o investigador e os indivíduos que estão a ser alvo de estudo, estando estes últimos no seu próprio contexto (Bogdan & Taylor, 1975 cit. por Fino, 2008). Durante esse processo, o investigador recolhe os dados de forma sistemática, estando em contacto pessoal com a vida dessas pessoas e compartilhando as suas experiências (Fino, 2008).

Lapassade (1991) referenciado por Fino (2008) elucida que o estudo das interações entre os investigadores e os atores no próprio terreno, juntamente com a observação participante, são um aspeto essencial para a investigação. Aqui, o investigador é o instrumento principal de observação e compreende o mundo social pelo interior, pela partilha da condição humana com os indivíduos observados (Lessard-Hébert et al., 1994).

---

A observação participante é uma tentativa de colocar o investigador e o sujeito estudado do mesmo lado. Desta forma, o próprio investigador torna-se num membro do grupo que está a estudar, que vivencia o que ele vivencia e que trabalha dentro do sistema de referência dele (Mann, 1970; Sousa, 2009).

#### **4. 3. 2. | Notas de campo e Diários de Bordo**

As notas de campo permitem o registo das observações realizadas pelo investigador. Esse registo pode ser efetuado no momento em que ocorre a observação, a partir da sua escrita ou do recurso a meios audiovisuais – áudio, imagem ou vídeo – ou após a essa observação ter ocorrido, a partir de extensos registos escritos, já detalhados e reflexivos (Máximo-Esteves, 2008). O investigador começa, então, por elaborar o rascunho descritivo daquilo que observou e numa fase seguinte, juntamente com a experiência vivenciada, elabora um texto descritivo. Este texto descritivo é mais completo que as notas iniciais e é caracterizado, como indica Denzin (s.d.) referenciado por Graue e Walsh (2003), por se tratar de uma descrição densa, que vai além do mero registo do que os indivíduos estão a fazer, dos factos e das aparências superficiais. Aqui, referem-se detalhes, contextos, emoções e as relações interpessoais e as vozes de todos os intervenientes (Graue & Walsh, 2003).

O DB, principal estrutura de registo escrito de muitos professores, inclui, então as notas de campo e outros tipos de dados. Incluem, também, observações estruturadas e considerações críticas e interpretativas do que ocorreu (Altrichter et al. 1996 cit. por Máximo-Esteves, 2008). O DB tem-se assumido como um instrumento de pesquisa e, por isso, deve reproduzir, com a maior exatidão possível, o que ocorreu. Devem estar datados e corretamente referenciados em relação ao local e aos intervenientes (Brazão, 2012; Máximo-Esteves, 2008).

Máximo-Esteves (2008) enfatiza que o DB é um dos recursos metodológicos mais aconselhados, pois a partir dele e do seu conteúdo descritivo, reflexivo e interpretativo o docente analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas PP e o próprio desenvolvimento profissional.

Assim, durante as PP registaram-se todas as apreciações a partir do registo de notas de campo, que foram aprofundadas, posteriormente, no DB, em que se organizou,

analisou, interpretou e refletiu, criticamente, as intervenções desenvolvidas. O objetivo foi o de apresentar uma ação educativa contextualizada, adequada, diferenciada e flexível.

### **4. 3. 3. | Registos Fotográficos**

Os registos fotográficos apresentam-se como um importante instrumento de recolha de dados, pois a sua natureza visual ostenta desafios e possibilidades (Graue & Walsh, 2003), uma vez que as fotografias apresentam informação visual que pode ser, posteriormente, analisada e interpretada.

Nesta senda, a máquina fotográfica poderá ser utilizada pelo investigador com a intencionalidade educativa de registar os momentos de aprendizagem, o desenvolvimento e a interação. Paradoxalmente, poderá ser utilizada pela criança, que a partir dela fornece uma perspetiva singular sobre a forma como observa a sua realidade (Bogdan & Biklen, 1994). De notar que, tal como os outros registos, os registos fotográficos devem ser espacialmente referenciados e datados (Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, nas PP procedeu-se a diversos registos fotográficos referentes aos momentos vivenciados, espontâneos e orientados, bem como aos locais onde os mesmos se desenrolaram. Estes dados foram respetivamente referenciados, datados e, numa fase seguinte, analisados e interpretados.

## **4. 4 | Método de Análise de Dados**

Na investigação qualitativa, a análise e interpretação de dados, embora seja uma tarefa crucial, é também uma tarefa problemática, devido à diversidade de formatos que os dados apresentam – relatos, fotografias, objetos, desenhos, gravação de áudio e vídeo etc. – e, ainda, porque é difícil distinguir as fases de recolha de dados e da sua análise, uma vez que as duas se afetam mutuamente e se complementam (Coutinho, 2013).

Na análise qualitativa importa, então, a valorização do processo de análise. Para isto, utiliza-se a triangulação, método que consiste em verificar os dados a partir do entrecruzamento de diferentes fontes de informação, de vários métodos de recolha de dados e de vários investigadores com o mesmo objeto de estudo. Ao recorrer à triangulação, através de dados obtidos por outras técnicas, estes tornam-se mais fiáveis. Este processo apresenta-se, assim, como um esforço para se verificar se o que foi

---

observado e relatado apresenta o mesmo significado quando obtido em circunstâncias diferentes (Bento, 2015; Stake, 2009).

Os planos qualitativos revelam, de facto, um carácter aberto e flexível, e por esse motivo produzem uma enorme quantidade de informação descritiva, que por sua vez necessita de ser organizada e reduzida, com a finalidade de facilitar a sua interpretação. Esta tarefa é realizada através de uma operação denominada por codificação (Bravo & Eisman, 1998 cit. por Coutinho 2013).

Desta forma, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permitem analisar dados textuais sistematicamente, o que vai possibilitar que desvendemos e contabilizemos a ocorrência de palavras ou ideias consideradas “chave”, o que conduz ao processo de comparação entre os dados. A ideia base da análise de conteúdo é que este se pode organizar por categorias, sendo estas representantes de aspetos de uma teoria que se pretende testar (Coutinho, 2013). Posto isto, realiza-se a interpretação dos resultados, último momento da análise de dados, e verificam-se as conclusões, que nunca dispensam um carácter provisório (Lessard-Hébert et al., 1994).



## **Parte III**

### **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

---



## Capítulo 5 | Intervenção Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar

O presente capítulo tem como principal objetivo a partilha e reflexão sobre a prática pedagógica I (PP I), realizada na EPE, bem como a organização do ambiente educativo deste contexto.

A PP I ocorreu na EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, com a Pré A, sob orientação científica da Mestre Ana Isabel de Gouveia e da educadora cooperante Zita Spínola, com uma intervenção de três dias semanais, num total de nove semanas, em que as duas primeiras foram destinadas à observação do grupo e as restantes à intervenção pedagógica. De notar que, para a PP I, foram estabelecidas dez semanas de intervenção. No entanto, devido à indisponibilidade da EI, que iria viajar na última semana, não se concretizou a semana décima de estágio, repondo esses dias nas semanas anteriores de forma a se cumprir todas as horas preestabelecidas.

### 5.1 | Organização do Estabelecimento Educativo

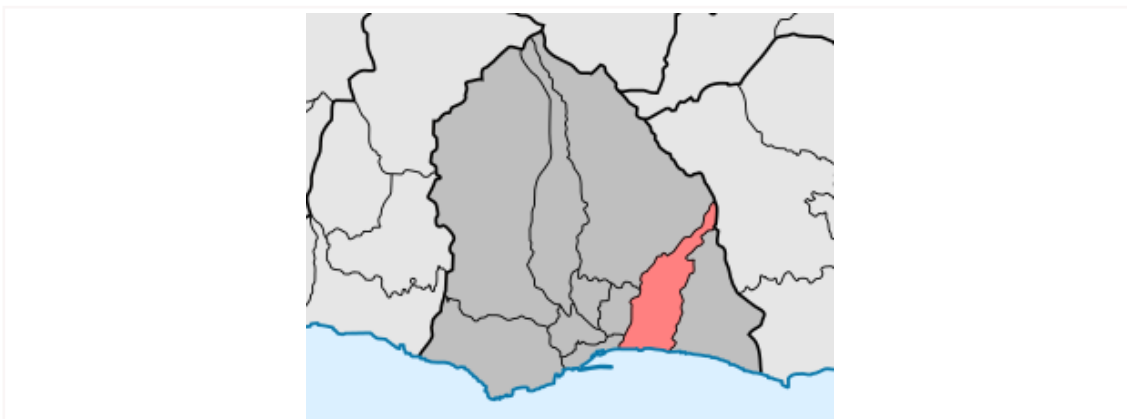
As OCEPE (Silva et al., 2016) enfatizam a importância de o estabelecimento educativo apresentar uma organização que facilite o desenvolvimento e aprendizagem da criança e a formação dos adultos que nele trabalham. É este mesmo estabelecimento que está, ainda, responsável pela interação dos diversos intervenientes da comunidade escolar – entre crianças, entre adultos e entre crianças e adultos – apresentando um papel preponderante na gestão dos recursos humanos e materiais.

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias apresenta no seu PEE – instrumento central ao processo de gestão e autonomia das escolas – as estratégias e opções estabelecidas para a gestão do funcionamento e dos próprios objetivos da escola. Neste documento, evidencia-se a sua identidade institucional, educativa e cultural e reflete-se acerca das suas potencialidades e fragilidades, visando a melhoria da ação do estabelecimento a partir da introdução de mudanças que promovam a aprendizagem, a participação e a valorização de cada criança.

Passemos, então, à exploração das diversas dimensões contempladas na organização do ambiente educativo.

## 5.2 | Caracterização do Meio Envolverte

A EB1/PE Ribeiro Domingos Dias situa-se no Caminho das Voltas, na margem esquerda da Ribeira de João Gomes, a norte do Jardim Botânico da Madeira, freguesia de Santa Maria Maior, município do Funchal. O PEE da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (2017-2021) indica que esta foi a freguesia que deu lugar ao primeiro povoamento português fora de Portugal Continental e foi aqui que se deu início à cidade do Funchal. A sua delimitação é destacada na figura 1



**Figura 1** – Delimitação da freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal

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

A nordeste da freguesia, encontra-se a freguesia do Monte, densamente arborizada, que vem influenciar o clima húmido, chuvoso e frio, bem como o tipo de habitação e o número de habitantes. A norte, encontra-se uma encosta voltada para o mar, pertencente à freguesia de São Gonçalo, com clima ameno e, por isso, com grande densidade populacional. A sul, localiza-se uma zona urbana menos acidentada, com elevada densidade populacional e com um clima mais quente devido à proximidade do mar (PEE EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, 2017-2021).

### 5.3 | Caracterização da Instituição

De acordo com o PEE da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias (2017-2021), esta escola pública inaugurada a 15 de outubro de 1984, desde a sua fundação, nunca possuiu, nas suas infraestruturas, escadas. Apresenta, em sua substituição, diversas rampas que permitem o acesso aos diversos pisos. Está, então, muito bem preparada para receber crianças que apresentam a sua mobilidade limitada.



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

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

O edifício da escola (fig.2) conta, a nível exterior, com diversos espaços comuns, como um recinto desportivo, um parque infantil, dois pátios cobertos, um jardim e uma horta vertical e horizontal.

Já no seu interior, são sete as salas de aula e duas salas de EPE existentes, sendo estas amplas, bem iluminadas e arejadas, equipadas com diversos materiais. A escola apresenta, ainda, um gabinete administrativo, um gabinete de gestão, uma sala de convívio para o pessoal docente e não docente, uma biblioteca, uma cozinha, um refeitório, cinco arrecadações e seis casas de banho, sendo que uma está adaptada a indivíduos com limitações motoras.

Foram várias as melhorias das infraestruturas do edifício desde a sua inauguração e, por isso, apesar dos 33 anos de idade da instituição, estas encontram-se adequadas às necessidades da comunidade escolar, apresentando, também, uma boa qualidade a nível da limpeza e da segurança.

A escola apresenta um horário de funcionamento extenso, iniciando-se as atividades letivas às 8:15h e terminando às 18:15h. No entanto, há um período anterior e posterior disponibilizado pela escola em que os pais podem deixar as crianças em

segurança, em conformidade com o seu horário laboral. Assim, no turno inicial e final do dia, as crianças podem frequentar a atividade de ocupação de tempos livres, coordenada pelos docentes destacados para esse efeito.

Para além das atividades de componente curricular e das atividades de enriquecimento – Expressão Físico-Motora, Expressão Musical e Dramática, Expressão Plástica, Sala De Estudo, Biblioteca, Inglês e TIC – a escola apresenta diversos projetos e clubes presentes no Plano Anual de Atividades e articulados com o Projeto Educativo de Escola: o Clube de Braguinhas, o Clube Eco-Hortas, o Clube de Vólei, o Clube de Teatro, o Clube Quimicomania, Clube de Artes, a Saúde Oral, a Ludoteca, a Prevenção Rodoviária, o *eTwinning*, entre outros. A grande maioria dos alunos participa nestas atividades.

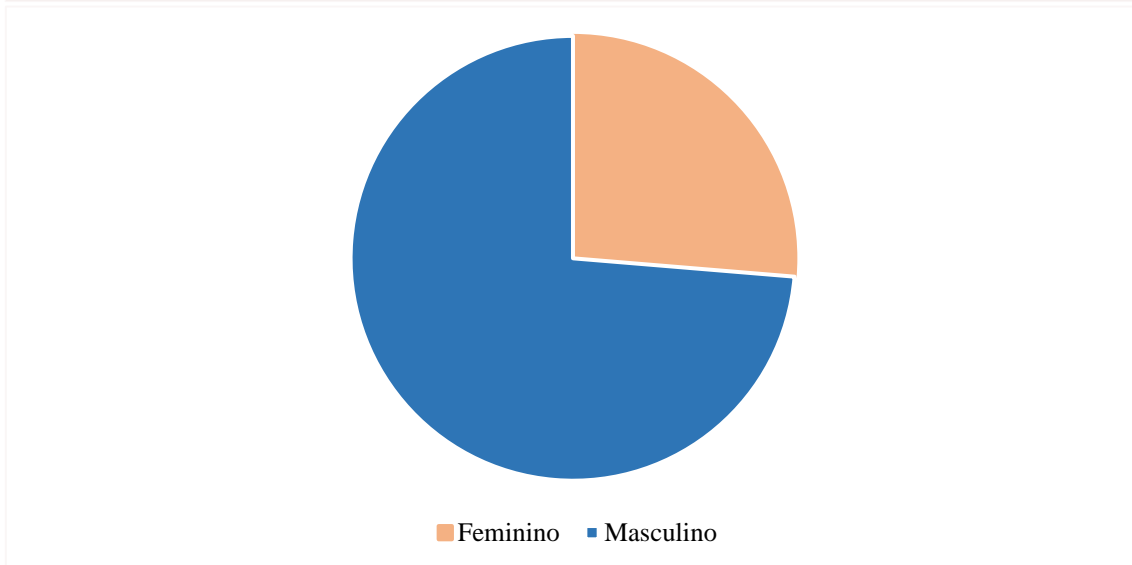
#### **5. 4 | Organização do Ambiente Educativo da Sala**

A organização do ambiente educativo da sala abarca diversas dimensões complementares entre si: a organização do grupo, a organização do espaço e a organização do tempo. A gestão destas componentes é preponderante para que as crianças tenham a oportunidade de escolher, de fazer e de aprender, sendo esta a base de todo o desenvolvimento curricular. A reflexão do EI acerca das oportunidades educativas que esse ambiente proporciona às crianças é fundamental, devendo planear e avaliar essa organização a partir do questionamento de como é que esta está a contribuir para o desenvolvimento das crianças, devendo introduzir as alterações e ajustamentos necessários à sua melhoria (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

##### **5. 4. 1 | Organização do Grupo**

A Pré A é composta por dezanove crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos – dez das crianças são nascidas em 2014 e nove são nascidas em 2015. A nível de género, o grupo é maioritariamente masculino, sendo cinco as meninas e quatorze os meninos, como reflete o gráfico 1.

Gráfico 1 – Género das crianças da Pré A



Sete crianças já frequentavam a sala no ano transato e das restantes doze, duas estão a frequentar a EPE pela primeira vez e dez são provenientes de outras instituições. Uma das crianças apresenta acompanhamento psicológico e uma outra frequenta a terapia da fala.

O grupo da sala Pré A está ao encargo de duas educadoras – a educadora Zita Spínola, educadora cooperante, que apresenta 39 anos de serviço e a educadora Marisa Fernandes – e de duas auxiliares, uma delas com 20 anos de serviço. Importa referir que, no decorrer da PP, uma das auxiliares recorreu a uma baixa médica.

Passando agora à sua caracterização, este é um grupo heterogéneo, quer ao nível dos interesses e necessidades, quer no que diz respeito à faixa etária. No geral, demonstra interesse em participar nas atividades propostas, embora por vezes seja necessário um apoio individualizado, devido às idades e às dificuldades apresentadas por algumas crianças. Contudo, a Pré A é um grupo bastante interessado no que lhe é transmitido, que questiona e que sobre isso dialoga. As brincadeiras preferidas centram-se nas áreas da casinha, dos jogos de construção e da garagem.

Como indicam Tavares et al. (2007) é difícil encontrar uma criança na EPE que seja totalmente sossegada e que já apresente um pensamento totalmente lógico e coerente. Nesta fase, apresentam um pensamento “mágico, imaginativo e metafórico” (p. 52) que se evidencia nas brincadeiras do faz de conta. No entanto, no período da EPE, as crianças

têm já a capacidade de recorrer ao pensamento simbólico, característica que segundo Piaget, a distingue da criança que se encontra na primeira infância (até aos 18-24 meses): ao brincar ao faz de conta ou a desenhar, a criança já é capaz de representar um objeto por outro – desenhar uma roda indicando que é um carro ou pegar num pau e indicar que o mesmo é um cavalo, por exemplo.

Piaget, autor que estabeleceu várias conceções cognitivas em relação ao desenvolvimento das crianças, explica que as que apresentam idades compreendidas entre os 2 e os 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório, período que antecede o pensamento operatório e que é caracterizado por um egocentrismo intelectual. Assim, nesta etapa, a criança apresenta uma tendência em apresentar uma perspetiva autocentrada, compreendendo e interpretando as situações apenas pelo seu ponto de vista. Este egocentrismo é ultrapassado conforme progride para o estágio seguinte (Tavares *et. al.*, 2007). Enquadrando-se nestas considerações, a nível geral, as crianças da Pré A revelam estas características – o pensamento simbólico é evidenciado pela maioria das crianças do grupo enquanto o egocentrismo intelectual é claramente visível em todas elas.

Em relação ao comportamento, o grupo revela-se de um modo geral calmo e cumpridor das regras – aceita-as e cumpre-as, sendo notável a arrumação dos jogos e brinquedos e materiais a pedido do adulto. O esperar pela sua vez para intervir nos diálogos é uma situação que já conseguem cumprir, ainda que com alguma dificuldade, bem como a capacidade de falar baixo na sala. Excetuam-se quatro crianças, que perturbam e que causam conflitos com maior regularidade, exigindo frequentemente a intervenção do adulto. A maioria das crianças já conseguem manter a concentração e atenção em contexto de grande grupo, no entanto alguns necessitam do incentivo e apoio do adulto para finalizar as atividades. Apresentam, também, um relacionamento interpessoal aceitável para a sua faixa etária, sendo, ainda, evidente alguma dificuldade na cooperação entre as crianças.

No que respeita à Educação Física, as crianças na sua maioria demonstram gosto pelo exercício físico. Algumas apresentam dificuldades na compreensão das tarefas propostas e no cumprimento das regras desse momento.

Quanto à Educação Artística, a nível das artes visuais, grande parte do grupo ainda está na fase da garatuja e tem dificuldade em pintar dentro dos contornos. A maioria identifica corretamente as cores. O grupo, em termos gerais, apresenta um bom

desenvolvimento na sua motricidade global, sendo na motricidade fina que surgem algumas dificuldades. É de referir que a maioria das crianças ainda não é capaz de fazer o recorte com tesoura e algumas não conseguem proceder à rasgagem. Assim, é evidente a necessidade que o grupo apresenta em ser mais estimulado para a realização de atividades que promovam a execução de movimentos finos, com controlo e destreza, nomeadamente, atividades que impliquem usar a tesoura, lápis e pincel. Na Expressão Dramática, o jogo do faz de conta faz parte das suas rotinas e já se observam pequenas representações de cenas do quotidiano. Na Expressão Musical, memorizam canções com facilidade, evidenciado gosto em cantar e em reproduzir os gestos definidos pelos adultos.

A nível da linguagem e abordagem à escrita, o grupo, em geral, é muito comunicativo e interventivo, participando de forma pertinente. As crianças gostam de ouvir histórias e, na sua maioria, conseguem estar motivados para as atividades relacionadas com a linguagem. No entanto, grande parte do grupo manifesta dificuldade na expressão verbal, nomeadamente na articulação e na pronúncia das palavras, omitindo sílabas ou trocando as letras, assim como na construção frásica, que conta com um vocabulário limitado e pouco variado. Algumas crianças apresentam dificuldade a nível da linguagem expressiva, nomeadamente duas crianças oriundas da Venezuela. No entanto, uma delas está já a beneficiar de terapia da fala e nota-se uma evolução neste sentido. A nível da articulação, são quatro as crianças que manifestam alguns problemas de dicção.

No domínio da Matemática, importa referir que a maioria das crianças já conta até cinco, revelando, também, algumas noções básicas espaço-temporais.

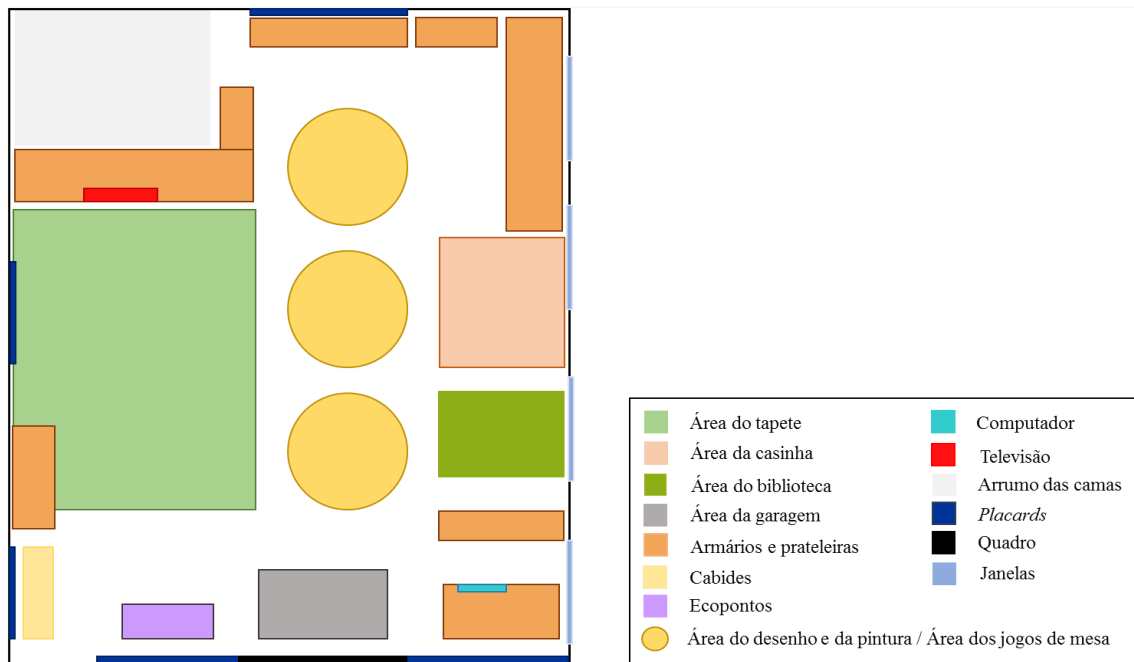
No que concerne à área do Conhecimento do Mundo o grupo tem vindo a demonstrar interesse por tudo que se passa à sua volta. São crianças curiosas e interessadas por aprender coisas novas, mas revelam, ainda, poucos conhecimentos gerais. Na sua maioria, as crianças sabem o seu primeiro e último nome ou nome completo e idade. No entanto, são poucas as crianças que sabem o nome dos pais.

O grupo, na sua maioria, é autónomo na higiene, vestuário e alimentação. Na alimentação, necessita do apoio do adulto, apresentando, ainda, um ritmo lento e rejeitando alguns alimentos. É de referir que apenas uma das crianças ainda não tem o controlo dos esfíncteres feito. Terminando, importa também enfatizar que nas atividades

de componente complementar o grupo adere facilmente às propostas efetuadas pelos diversos professores.

#### 5. 4. 2 | Organização do Espaço

A sala da Pré A é um espaço bastante amplo e acolhedor que conta com quatro janelas amplas, que permitem existência de luz natural. É um espaço estética e funcionalmente organizado, contando com seis áreas de desenvolvimento: (1) a área do tapete, (2) a área da casinha das bonecas, área do faz-de-conta, (3) a área da biblioteca, (4) a área da garagem, (5) a área do desenho e da pintura e, finalmente, (6) a área dos jogos de mesa. O mapa presente na figura 3 ilustra a sua organização.



**Figura 3** – Mapa representativo da sala da Pré A



**Figura 4** – Área do tapete

o cartaz *Hoje vim à escola*, onde as crianças marcam as presenças, o calendário, em que se registam o dia e mês correntes, o cartaz das emoções, o *Quadro dos Fixes*, em que estão colocadas as fotografias das crianças que apresentam um comportamento adequado às regras da sala de aula e da escola, *O Cartaz das Emoções*, o *Mapa de Tarefas* e, por fim, o *Quadro do Tempo*. Estes cartazes, exceto o das emoções, são explorados todos os dias no momento do acolhimento.



**Figura 5** – Área da casinha das bonecas

A **área do tapete** (fig. 4) é onde as crianças cantam os bons dias e onde se desenrolam a maioria das atividades e conversas em grupo. Aqui, também se ouvem histórias e se cantam diversas canções. Existem, também, jogos específicos destinados a esta área – os jogos de tapete: diversos jogos e materiais de construção. Nas paredes e armários junto ao tapete, encontram-se

Na **casinha das bonecas** (fig. 5), a criança tem a oportunidade de brincar ao faz-de-conta e de representar o seu próprio quotidiano. É composta por um balcão de cozinha, por um forno, por um armário, por uma mesa e respetivas cadeiras, por uma cama, por um vestuário, por utensílios de cozinha, por bonecos e por diversas roupas. É, portanto, uma área muito completa e rica em materiais.



**Figura 6** – Área da Biblioteca

A **área da biblioteca** (fig. 6) é onde o grupo tem contacto com os mais variados livros adequados à sua faixa, apelando-se ao gosto pela leitura. São vários os livros aqui existentes e esta área conta, também, com um tapete e com pequenas almofadas em que as crianças se podem sentar para a exploração das histórias.



**Figura 7** – Área da garagem

Relativamente à **garagem** (fig. 7), nesta área de desenvolvimento estão disponíveis vários carros, de diversos tamanhos, um tapete – ilustrado com várias estradas e ruas – e uma garagem.



**Figura 8** – Área de desenho e pintura

A **área de desenho e pintura** (fig. 8) disponibiliza às crianças da Pré A a oportunidade de realizar representações gráficas e de proceder a diversos tipos de pintura, utilizando diversas técnicas e materiais: lápis de cor, cores de feltro, tintas, etc. É, também, aqui que se realizam os trabalhos plásticos orientados, que envolvem também

tarefas de recorte, de rasgamento e de colagem e onde se desenvolve a motricidade fina da criança.

No que toca a outras características da sala, esta dispõe de alguns móveis e prateleiras de arrumação, de ecopontos, de uma zona de arrumação das camas, de um espelho, de um computador, de uma televisão, de uma zona de cabides para os objetos pessoais das crianças, de um quadro de giz preto – onde as educadoras registam os

recados diários mais importantes – e de vários placards, onde são afixados os trabalhos das crianças. Os seus artefactos constituem, como referem Silva et al. (2016), a representação dos processos desenvolvidos, tornando-os visíveis para crianças e para os adultos. À entrada da sala encontram-se, também, um cartaz com os aniversários de cada criança, o horário das atividades de componente complementar e outras informações importantes.

Considera-se que a sala da sala da Pré A é um espaço muito bem organizado, contando com áreas de desenvolvimento pertinentes ao desenvolvimento da criança. Quanto aos materiais aqui presentes, tratam-se de materiais atrativos, variados e adequados à faixa etária das crianças, distribuídos de forma equilibrada e em conformidade com as diversas áreas de desenvolvimento aqui presentes. Como tal, proporciona um ambiente educativo rico e estimulante às crianças.

#### 5. 4. 3 | Organização do Tempo Pedagógico

Silva, Marques, Mata e Rosa (2016) enfatizam que a organização do tempo pedagógico deve contar com uma certa flexibilidade, ainda que existam momentos que se repitam com alguma frequência. Existe, assim, uma rotina “que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (p. 27).

No que diz respeito à gestão do tempo, existe uma rotina diária preestabelecida, presente na tabela 1.

**Tabela 3 – Rotina diária da Pré A**

<b>Rotina diária – Pré A</b>	
<b>8:15h</b>	<p><u>Momento do acolhimento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Livre distribuição das crianças pelas áreas de desenvolvimento;</li> <li>- Marcação das presenças no cartaz “Hoje vim à escola”;</li> <li>- Canção dos bons dias;</li> <li>- Eleição do chefe do dia, do responsável por marcar o tempo, por distribuir as águas e por levar o saco do brinquedo para o recreio;</li> </ul>

	- Marcação do dia do mês no calendário pelo chefe do dia. <u>Atividades orientadas:</u>
<b>9:45h</b>	<u>Lanche da manhã</u>
<b>10:00h</b>	<u>Recreio</u>
<b>11:50h</b>	<u>Atividades orientadas / Atividades extracurriculares</u>
<b>11:45h</b>	<u>Almoço</u>
<b>12:30h – 15:00h</b>	<u>Momento do descanso</u>
<b>15:30h</b>	<u>Lanche da tarde</u>
<b>15:45h</b>	<u>Recreio</u>
<b>16:15h</b>	<u>Atividade orientada / Livre distribuição do grupo pelas áreas de desenvolvimento</u>
<b>18:15</b>	Saída

Desta forma, todos os dias se repetem estes momentos, com a flexibilidade necessária. Esta organização do tempo proporciona um visível sentimento de segurança e de conforto nas crianças, que já são capazes de prever os momentos da rotina que se seguem.

A nível de atividades extracurriculares, a Pré A apresenta: (1) TIC à segunda-feira, (2) Expressão Musical e Dramática à segunda e à quarta-feira, (3) Expressão Físico-Motora à terça-feira, (4) Inglês, à quinta-feira e (5) Biblioteca, na sexta-feira. Estas atividades são desenvolvidas por professores especializados nestas áreas no horário estabelecido na tabela 2.

**Tabela 4 – Horário das atividades extracurriculares da Pré A**

<b>2ª FEIRA</b>	<b>3ª. FEIRA</b>	<b>4ª FEIRA</b>	<b>5ª FEIRA</b>	<b>6ª FEIRA</b>
<u>TIC</u> 10:30h – 11:30h	<u>Educação Física</u> 10:45h – 11:45h	<u>Música</u> 11:30h – 12:00h		<u>Biblioteca</u> 10:30h-11:15h
<u>Música</u>			<u>Inglês</u> 10:30h-11:00h	

## 5. 5 | Momentos de Aprendizagem

A prática pedagógica desenvolvida na Pré A alongou-se por nove semanas, sendo as duas primeiras de observação. Nesta senda, totalizaram-se 21 propostas de planificação e elaborou-se os respetivos DB, que relatam e refletem acerca do modo como as atividades aconteceram.

Todas as atividades propostas tiveram por base as unidades de análise propostas na planificação mensal delineada pelas educadoras responsáveis pelo grupo. Simultaneamente, tiveram em conta OCEPE, o Plano Anual de Atividades da EB1/PE Ribeiro Domingo Dias, bem como o seu respetivo PEE. As diretrizes da orientadora científica foram, também, sempre tidas em conta. Igualmente se considerou o grupo alvo – os seus interesses, capacidades e necessidades – componentes fundamentais para o desenvolvimento do Projeto de IA. Saliente-se que estes foram, efetivamente, os alicerces de todo o planeamento da PP.

Passemos, então, à explanação das atividades selecionadas: *Vamos fazer pão*, *Elaboração de cartuchos para S. Martinho* e *A Maria Castanha a partir de figuras geométricas*.

### 5. 5. 1 | *Vamos fazer pão*

Pela proximidade da festividade do Pão por Deus e com intuito de dar continuidade à exploração desta mesma temática, no dia 23 de outubro de 2018, terça-feira <sup>1</sup>, realizou-se, no turno da manhã, a atividade *Vamos fazer pão*.

Esta atividade teve como principal objetivo o conhecimento e envolvimento das crianças da Pré A na tradição do Pão por Deus, a partir de momentos de prazer, de alegria e de experimentação. A partir da mesma, deu-se ao grupo a oportunidade de conhecer os diferentes ingredientes e as diversas fases necessárias para a confeção do pão, a partir de uma aprendizagem ativa. Importa realçar que esta atividade contou com uma convidada especial, a senhora Fátima, que auxiliou todo o processo de confeção, bem como com a presença da orientadora de estágio, a professora Ana Isabel Gouveia.

No que concerne às áreas de conteúdo, a atividade abrange a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação – o Domínio da Educação Artística,

---

<sup>1</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta B, Apêndice 4.

o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita – e, finalmente, a Área do Conhecimento do Mundo.

Após a apresentação da senhora Fátima ao grupo e de ser indicado que esta trazia uma surpresa, o grupo deslocou-se à casa de banho para lavar as mãos. Enquanto a educadora e a auxiliar orientaram esse processo, estendeu-se as toalhas de plástico nas mesas e preparou-se as banheiras de cozinha e respetivos ingredientes para a elaboração da massa do pão. Colocou-se, também, uma banheira de massa de pão já lêveda.

Assim que os meninos regressaram à sala sentaram-se no tapete. Iniciou-se uma breve conversa acerca das festividades que estão a chegar – o *Halloween* e o Pão por Deus e, nesta senda, recordou-se a canção aprendida no dia precedente – *Aí vem o Pão por Deus*. Ulteriormente explorou-se a origem da tradição do Pão por Deus, bem como a explicação da escolha desse nome para esta festividade. Todo este processo foi realizado em constante interação com as crianças.

Num segundo momento – momento este mais prático – procedemos à elaboração da massa do pão. Ainda com os meninos sentados no tapete, elucidou-se quais os ingredientes necessários e qual o modo de fazer a massa – primeiro deita-se a farinha e, depois, junta-se água, já misturada com o fermento e o sal. Depois, é só amassar. Nesta fase, as crianças aproximaram-se das mesas para observar os ingredientes dentro da banheira. Após a massa estar já uniformizada, foram as próprias crianças a amassá-la (fig. 9).



*Figura 9 - Atividade Vamos fazer pão*

Realça-se que se considerou surpreendente o facto de algumas crianças se terem recusado, numa primeira fase, a tocar na massa. No entanto, a partir do incentivo do adulto e também por assistirem à experimentação dos colegas, todos os meninos acabaram por ceder e amassar a massa do pão, sendo que os que não o fizeram no próprio momento, fizeram-no na etapa seguinte de confeção – o tender da massa. Entenda-se que, no contexto da EPE, a aprendizagem ativa deve sempre contar, entre outras, com estas componentes sensório-motoras – o movimento, o tato e a manipulação (Hohmann, Banet & Weikart, 1979).

Após o amassar da massa, as crianças voltaram ao tapete para que fossem esclarecidas, pela senhora Fátima, de que para tender a massa era necessário passá-la primeiramente pela farinha, de forma a que consigamos atribuir-lhe forma. Exemplificou, modelando três pães – utilizando a massa já lèveada – e indicando que quando era pequena os adultos designavam aqueles pãezinhos como “brindeiros”.

Após a exemplificação, pousou-se o tabuleiro, já com três pães tendidos, no centro do tapete, em cima de uma toalha de plástico. Seguidamente, e após recapitular os nomes dos ingredientes utilizados, tendeu-se mais alguns pães e solicitou-se a sua contagem no fim. Posto isto, uma das crianças foi colocar os pães já tendidos no forno. A ajuda da senhora Fátima foi uma mais-valia, pois para além do auxílio em todo o processo de elaboração da massa explicou ainda, de forma clara, como fazer esse mesmo processo.

Após o lanche e a Educação Física, regressámos à sala e mostrou-se ao grupo os pães já cozidos (fig. 10).



**Figura 10** - Observação do pão confeccionado

Colocou-se, depois, a massa anteriormente preparada e já lèveada no tapete, juntamente com o tabuleiro com farinha e o tabuleiro que iria levar os pães ao forno. Neste momento, todos os meninos presentes tenderam um pão: modelaram a massa, passando-a pela farinha e colocaram o pão no tabuleiro para ir ao forno. As crianças, nesta fase, mostraram um grande interesse em participar e em experimentar, evidenciando grande curiosidade e interesse pela atividade. No fim, efetuou-se a contagem dos pães preparados e questionou-se o que faltava para o pão ficar pronto:

---

*“Ir ao forno!” (Pré A, em coro).*

**DB, terça-feira, 23 de outubro de 2018.**

---

Neste momento, decidiu-se que o pão ia ficar para o lanche da tarde.

Antes do momento do descanso, e por sugestão da educadora cooperante, solicitou-se que uma das crianças colocasse alguns dos pães confeccionados junto da decoração referente ao Pão por Deus presente no *hall* de entrada da escola (fig. 11). A

satisfação que as crianças mostraram quando viram o colega a colocar o pão foi muito satisfatório de se vivenciar.



**Figura 11** - Pães confeccionados pela Pré A no *hall* de entrada da escola

Esta atividade foi, de facto, uma das mais gratificantes na PP I. As crianças transpareceram alegria, interesse e curiosidade durante toda a atividade, ainda que no início estivessem um pouco relutantes. No fim da manhã sabiam indicar todos os ingredientes necessários ao pão e as fases para a sua elaboração.

### **5. 5. 2 / *Elaboração de Cartuchos para o Magusto de S. Martinho***

De acordo com a planificação mensal para o mês de novembro, que previa o desenvolvimento de atividades relacionadas com as tradições mais conhecidas da época, desenvolveu-se esta atividade, que dá primazia à festividade de S. Martinho. Quanto às áreas de conteúdo, esta atividade reflete a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação – o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Matemática, o Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita – e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo.

Assim, no dia 6 de novembro, terça-feira <sup>2</sup>, começou-se por estabelecer uma conversa com o grande grupo, onde se lançou questões sobre qual a festividade que se estava a aproximar. Com isto, pretendeu-se entender quais os conhecimentos prévios das

---

<sup>2</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta B, Apêndice 6.

crianças relativamente às festividades do dia de São Martinho, bem como à respetiva lenda. Neste momento, as crianças chegaram a aludir o Pão por Deus, verificando-se que ainda não reconheciam a proximidade do dia de S. Martinho. Depois de ser enfatizado que se tratava de S. Martinho, no dia 11 de novembro, perguntou-se se sabiam aquilo que se fazia para comemorar esta festividade. A partir desta questão, as crianças referiram a tradição de se comer castanhas. Em constante diálogo aberto com o grupo, indicou-se, ainda, a prova do vinho pelos adultos.

Aludindo-se ao magusto que a escola iria organizar no final dessa mesma semana, indicou-se às crianças que iríamos proceder à elaboração de um cartucho na sala, para que as crianças pudessem colocar as castanhas assadas.

Deu-se, então, início ao conto da lenda de S. Martinho, apresentando-se as imagens na televisão da sala, a partir de *PowerPoint* previamente preparado. Aqui, tentou-se ao máximo que as crianças participassem nesta primeira abordagem à lenda, e, para tal, colocou-se diversas questões abertas conforme iam surgindo os diversos momentos e imagens da lenda. As crianças reagiram com grande curiosidade e interesse a este momento. Posto isto, solicitou-se o reconto da história a partir da ordenação dos cartões com imagens alusivas à lenda e as crianças superaram o desafio, expressando todos os momentos da lenda pela ordem correta. Entenda-se que a criação destes ambientes em que a linguagem é protagonista é fundamental para que surjam diálogos cada vez mais ricos (Zabalza, 1998).

Seguidamente, explorou-se as canções *Castanhas de S. Martinho* e *São castanhinhas, castanhinhas são*.

Terminada esta fase, iniciou-se a decoração dos triângulos – base do cartucho –, a partir da técnica da esponja – e das castanhas – a partir da carimbagem do dedo (fig. 12).



**Figura 12** – Decoração dos cartuchos e das castanhas em cartolina

Enquanto umas crianças procediam a esta atividade, o restante grupo encontrava-se distribuído livremente pelas áreas de desenvolvimento. Aquando a realização da decoração dos cartuchos, achou-se pertinente explorar o nome das cores e a própria forma do cartucho. As crianças decoraram, também, uma castanha de cartolina, que serviu para identificar os cartuchos. A dobragem dos cartuchos e a colagem das respetivas castanhas em cada um deles, foram feitas pelos adultos da sala, no dia seguinte, enquanto as crianças se encontravam no momento do descanso. O resultado encontra-se na figura 13.



**Figura 13** – Cartuchos de S. Martinho já finalizados

Nesta atividade, o grupo revelou, em geral, uma boa capacidade de expressão verbal, bem como um evidente gosto e interesse pelo conto de histórias. De facto, as crianças da Pré A foram capazes de proceder ao reconto da lenda, abordando todos os momentos essenciais da mesma e expressaram, de forma pertinente e clara, as suas ideias.

No que concerne às cores, identificaram-nas corretamente, exceto duas crianças. Revelaram, também, grande perícia e gosto pela pintura, bem como muita criatividade. Inobstante, evidenciou-se alguma reticência em explorar as tintas com as mãos, pelo facto de se sentirem sujos, bem como alguma desconcentração e uma motricidade fina ainda pouco desenvolvida. Perceba-se que as crianças em idade pré-escolar não utilizam os materiais plásticos todas da mesma forma. Enquanto umas se interessam pela sua exploração, por aprender como funcionam e o que se pode fazer com eles – o foco é a experimentação –, outras – as que já estão familiarizadas com estes materiais – tentam perceber o que podem representar a partir dos mesmos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979). No caso da Pré A e nesta atividade, o que foi enaltecido foi, claramente, a sua exploração destes materiais.

Neste contexto, tornou-se essencial estabelecer como perspetivas de ação pedagógica futuras a promoção de momentos de contos de histórias – a partir de livros e de suportes digitais – e respetivos recontos; de atividades de identificação das cores e de experimentação; e de atividades que estimulem a concentração e a motricidade fina.

Importa, ainda, referir que em momento de planificação havia idealizado realizar esta atividade com mais calma e com menos meninos de uma vez, de forma a conseguir explorar melhor a questão das cores com as crianças. No entanto, a educadora cooperante fez questão de que todas as crianças a realizassem naquele dia. Evidenciou-se, assim, o carácter flexível da planificação e, mesmo assim, a atividade correu como planeada, ainda que não tenha conseguido dar a atenção pretendida a cada um dos meninos, pois cinco crianças em simultâneo, numa só mesa com várias tintas, impossibilitou essa pretensão.

### **5. 5. 3 | *A Maria Castanha a partir de Figuras Geométricas***

A presente atividade dá seguimento à abordagem da temática de S. Martinho, a partir da exploração da história *Maria Castanha*, história esta que aborda a importância da amizade e da cooperação, aspetos estes se pretendeu refletir com o grupo. Apresenta ainda, como unidade de análise, as figuras geométricas, tendo como intento a sua exploração, identificação e conhecimento das respetivas características. No que respeita às áreas de conteúdo, abarca a Área da Formação Pessoal e Social, a Área da Expressão e Comunicação – nomeadamente o Domínio da Educação Artística, o Domínio da

Matemática e o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita –, e a Área do Conhecimento do Mundo.

Para introduzir a história *A Maria Castanha* pediu-se ao grupo que indicasse o como tinha sido o magusto que vivenciaram na passada sexta-feira. Em conversa aberta, os meninos descreveram que comeram castanhas assadas e que as colocaram nos cartuchos elaborados na sala.

Neste contexto, no dia 12 de novembro de 2018, segunda-feira <sup>3</sup>, iniciou-se o conto expressivo da história *A Maria Castanha*, em constante interação com as crianças, a partir do *PowerPoint* com a história apresentado na televisão da sala. Apesar de ter existido, neste momento, alguns momentos de agitação e de desconcentração por parte de alguns elementos – por se tratar de uma história grande –, a maioria das crianças demonstrou interesse e curiosidade pela história. Terminada a história, refletiu-se acerca da importância da amizade e de cooperar com os colegas – reflexão esta preponderante no desenvolvimento do Projeto de IA em curso.

Depois, solicitou-se o seu reconto, a partir das ilustrações presentes no *PowerPoint*. O grupo procedeu ao reconto da história com facilidade, revelando uma fluidez no seu discurso.

Seguiu-se a demonstração de uma Maria Castanha, toda composta por figuras geométricas, novamente em suporte *PowerPoint*. Solicitou-se, então, que indicassem quais as figuras geométricas que identificavam naquela ilustração. O grupo respondeu com grande perspicácia: triângulos, retângulos e círculos. Mostrou-se, de forma individual, cada figura que a compõe e explorou-se, também, as suas cores. O grupo voltou a identificá-las de forma correta, exceto duas crianças.

No dia seguinte, e após o reconto da história *A Maria Castanha*, iniciou-se a elaboração individual de uma Maria Castanha a partir de figuras geométricas. Enquanto isto, o restante grupo ficava nas diversas áreas de desenvolvimento ou com a educadora cooperante, a realizar uma outra atividade relacionada com o Natal.

Aquando da elaboração individual da Maria Castanha, questionava-se o nome das formas geométricas disponíveis para a sua constituição e que parte do corpo poderiam refletir. As crianças voltaram a mostrar uma grande perspicácia nesta associação: a

---

<sup>3</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta B, Apêndice 7.

maioria identificou corretamente o nome das figuras e desde logo referiu que partes do corpo poderiam representar, procedendo à sua rápida construção.

Já na fase da colagem (fig. 14), foi notório que o grupo demorou mais tempo a realizar esta tarefa, apresentando alguma dificuldade em perceber o que colar primeiro e o que colar depois, bem como em perceber a melhor forma de pegar nas formas geométricas em cartolina que já apresentavam cola.



**Figura 14** – Elaboração da Maria Castanha a partir de figuras geométricas

Antes do lanche, os meninos sentaram-se no tapete. Neste momento, exibiu-se os trabalhos já finalizados e procedemos à identificação e contagem das figuras geométricas utilizadas. Quando todas as crianças terminaram, os trabalhos foram expostos no *placard* da sala.

Nesta atividade, a Pré A voltou a evidenciar uma boa capacidade de expressão verbal, um gosto e interesse pelo conto de histórias e uma boa expressão das suas ideias e sentimentos. Quanto às figuras geométricas, apenas três das crianças ainda não as identificaram corretamente. Alguma desconcentração foi novamente evidente. Assim, acrescentou-se às perspetivas de intervenção pedagógica futuras a necessidade de promover atividades de identificação das figuras geométricas.

## 5. 6 | Projeto de Investigação-Ação

### 5. 6. 1 | Enquadramento da Problemática

A partir da observação realizada e da vivência intensiva com o grupo, em contexto de estágio, constatou-se que as crianças, apesar de apresentarem, em linhas gerais, um comportamento bastante positivo, evidenciam alguma dificuldade em cooperar com os colegas.

Esta situação é particularmente visível quando o grupo está distribuído pelas áreas de desenvolvimento, brincando de forma livre, bem como quando está em contexto de jogo, momento este em que a competição, aspeto natural nestas idades, assume o principal foco das crianças. Neste contexto, surgem, com alguma frequência, conflitos entre as crianças, sendo mais visível esta problemática em quatro crianças específicas do grupo. Seguem-se dois episódios ilustrativos desta questão:

---

*A nível da cooperação entre os colegas, no decorrer da atividade assisti a pequenos conflitos entre as crianças – empurrões para poderem ficar junto ao camaleão e várias discussões acerca de quem chegou primeiro a esse mesmo camaleão – situações estas que tentei apaziguar da melhor forma, a partir do diálogo.*

**DB, quarta-feira, 17 de outubro de 2018**

---

*Quando lá cheguei verifiquei que as crianças já se encontravam a brincar nas diversas áreas [...]. As crianças permaneceram nesta dinâmica e tive oportunidade de observar o seu comportamento. Verifiquei que revelam alguma dificuldade em partilhar os brinquedos, chegando a surgir vários conflitos entre os meninos. Num deles, uma das crianças chegou mesmo a bater, por várias vezes, nos colegas.*

**DB, quarta-feira, dia 7 de novembro de 2018**

---

Em conversa informal com a educadora cooperante, a mesma concordou com a problemática selecionada, indicando que também ela já a tinha identificado, reforçando que existem, de facto, quatro crianças que causam conflito com maior regularidade.

---

Assim, optou-se por enveredar por esta questão, pelo facto da cooperação ser uma lacuna que necessita de ser desenvolvida e, principalmente, por se apresentar, também, como uma preocupação da educadora cooperante. Desta forma, soube-se que este seria um trabalho continuado após o término da PP, por ir ao encontro da linha de intervenção da docente.

Assim, a presente IA visa dar resposta à questão:

### *Como estimular a cooperação entre as crianças da Pré A?*

Esta questão foi cuidadosamente delineada e seleccionada a partir da observação e do contacto com as crianças da Pré A, realizados em contexto de estágio.

#### **5. 6. 2 | Estratégias de Intervenção Pedagógica**

Em contexto de ensino-aprendizagem, entende-se por estratégia a coordenação de procedimentos realizados a partir da escolha de um leque de possibilidades, com uma suposta eficiência e em função de uma determinada finalidade (Perraudau, 2006). Aqui, pretende-se, então, descrever as estratégias delineadas para fazer face à problemática estudada:

##### **1. Incentivo para a interação com o outro e para a resolução dos seus conflitos**

– As crianças, quando estão com os seus pares, apresentam a necessidade de comunicar. Esta relação entre pares facilita, como elucida Kamii (1996), o desenvolvimento das mesmas por vias que não são acessíveis aos adultos, pois a relação adulto-criança nunca pode ser uma relação entre iguais, enquanto as relações entre si o são.

Kamii (1969) enfatiza que a emergência de conflitos ou oposições de opiniões entre as crianças é uma situação favorável para a superação do seu egocentrismo intelectual e socioafetivo, pois levam-nas a procurar soluções para as divergências que estão a vivenciar. Para isto, o educador deve auxiliar as crianças a coordenar os seus pontos de vista e a facilitar a troca de ideias acerca desses mesmos pontos de vista opostos, de forma a que sejam as próprias crianças a atingir a resolução do conflito.

A sua separação, neste contexto, é uma opção pouco rentável, pois pode até permitir a resolução do conflito naquele momento, mas não desenvolve nas crianças qualquer aprendizagem acerca das relações interpessoais. Já o mero aconselhamento de

regras de virtude é, também, insuficiente, na medida em que se trata de uma imposição exterior de uma regra preestabelecida (Kamii, 1996).

A capacidade do educador de colocar questões pertinentes acerca dessa mesma situação – “como «quem o tinha primeiro?» e «que pensam que devemos fazer?» quando as crianças estão quase a bater-se, é na verdade, uma arte.” (p. 65). É, ainda, importante recapitular a sequência dos acontecimentos, para que as crianças tenham percepção do que despoletou o conflito e para que se possam questionar acerca do que fazer para o resolver. Neste momento, o educador deve tentar acalmar as crianças, de as fazer descentralizar de si mesmas para que encontrem uma solução “por si e para si próprias” (*ibidem*).

Assim, em contexto de estágio, recorreu-se, por diversas vezes a esta estratégia quando surgiam conflitos entre as crianças. Nestas situações, procurou-se que dialogassem sobre o que tinha ocorrido, de forma a que as mesmas compreendessem, a partir da troca de ideias acerca das suas posições, o que desencadeou o conflito. O grande objetivo é que sejam as próprias crianças a encontrar uma solução para os seus próprios desacordos.

**2. Realização de jogos cooperativos** – Os jogos de grupo, como evidencia Marques (1986), permitem o desenvolvimento das capacidades de aguardar pela sua vez, de interagir com as outras crianças e de negociar as próprias regras do jogo.

Já o seu caráter cooperativo, possibilita momentos em que se compartilha, unindo os jogadores e reforçando a confiança em si próprio e nos outros (Brotto, 1999

). Os jogos cooperativos são jogos em que se aprende a considerar o outro que joga como um parceiro e não como um adversário, pois o grande objetivo é o atingir de um interesse coletivo. Facilitam, ainda, a aproximação entre os intervenientes e a aceitação do outro, deixando explícito que a interajuda entre os jogadores é essencial para se alcançar o objetivo final (Soler, 2011).

Como refere Soler (2011), os jogos cooperativos são uma boa estratégia a utilizar para a diminuição da agressividade e para o desenvolvimento de atitudes positivas, como a amizade, a solidariedade, a comunicação e a cooperação. Aqui, importa focar-se em todos os momentos do jogo e não apenas no resultado final e todos participam sem que alguém fique excluído. Na PP optou-se, então, por realizar com as crianças três jogos cooperativos: (1) o jogo das cadeiras cooperativo, (2) o jogo do espelho a pares e (3) o jogo da estátua.

No primeiro, solicita-se às crianças que se sentem nas cadeiras, de forma a encontrar estratégias para que todos os meninos fiquem sentados (fig. 15). Tal como no jogo tradicional, sempre que a música para as crianças têm de se sentar. Após cada ronda retira-se uma cadeira do jogo. Apesar de conflitos entre as crianças terem sido evidentes, o jogo, de forma geral, atingiu o objetivo preestabelecido, pois, numa fase final, já todas as crianças partilhavam as cadeiras e disponibilizavam-se a dar colo às crianças que já não tinham espaço para se sentar nas cadeiras restantes. Chegaram mesmo a chamar pelos meninos que ainda não estavam sentados, apontando-lhes um lugar disponível para se sentarem. Desta forma, revelaram uma considerável melhoria na cooperação com os colegas em contexto de jogo.



**Figura 15** – Jogo das cadeiras cooperativo

No segundo, pede-se às crianças que se juntem aos pares. Uma das crianças deve realizar diversos movimentos – faciais e corporais – e a outra imita-a (fig. 16). Nesta atividade, identificou-se dois polos atitudinais diferentes: algumas crianças revelaram reticência na realização dos movimentos, sendo que algumas, inclusive, se mantiveram paradas. Já outras, encontravam-se eufóricas, realizando movimentos com grande energia. A grande maioria cumpriu o solicitado com sucesso, pois muitos dos pares efetuaram os movimentos em harmonia, respeitando a vez do outro.



**Figura 16** – Jogo do espelho aos pares

No terceiro, indica-se ao grupo que deve fugir da criança que está a apanhar – selecionada no início do jogo – e que quem for tocado pela mesma deve ficar em estátua. Para ser salvo, tem de ser abraçado por um dos colegas que ainda não tenha sido apanhado (fig. 17). Desta forma, voltam ao jogo. A cooperação, aqui, foi muito visível: houve um grande esforço por parte das crianças em salvar as crianças já em estátua, abraçando-as sem qualquer constrangimento, como é visível na figura 17. Foi muito gratificante assistir à atividade, pois foi visível que a maior preocupação das crianças era, de facto, salvar os colegas e não o mero fugir da criança que estava a apanhar. Desta vez chegaram mesmo a respeitar a vez do outro, sem a existência de conflitos, o que surpreendeu pela positiva.



**Figura 17** – Jogo da estátua cooperativo

**3. Atribuição de *feedbacks* positivos** – Entende-se por *feedback* uma informação dada por um agente (educador, professor, colega, pais, etc.) sobre aspetos do desempenho

ou da compreensão (Silva, 2011). Como definem Winne e Butler (1994) citados por Lopes e Silva (2010) é uma informação a partir da qual a criança pode “confirmar, adicionar, reescrever, afinar ou reestruturar informações existentes na memória, mesmo que a informação seja do domínio do conhecimento, do conhecimento metacognitivo, de crenças sobre si mesmo e sobre tarefas e estratégias cognitivas” (p. 47). O *feedback* pode, então, entender-se como uma consequência do desempenho.

Neste sentido, sempre que verificava que as crianças revelavam comportamentos, atitudes e valores cooperativos atribuía-se um *feedback* positivo, visando o assimilar daquela atitude ou o reforçar daquele comportamento nessa criança.

**4. Introdução do *Quadro dos fixes*** – Para colmatar a problemática selecionada, e por sugestão da educadora cooperante, utilizou-se como estratégia o *Quadro dos Fixes* (fig. 18), já presente na sala anteriormente à PP, mas ainda sem utilização.

Neste quadro constam, inicialmente, todas as fotografias das crianças. O objetivo é manter-se no quadro durante toda a semana e, para isso, a criança tem de ser cooperativa com os colegas e respeitar as regras da sala.



**Figura 18** – *Quadro dos Fixes*

Gerar conflitos com outra criança sem os solucionar de forma consciente posteriormente faz com que saia, de imediato, deste mesmo quadro. Após cada semana, fez-se um levantamento, em grande grupo, das crianças que, por apresentarem comportamentos positivos, se mantiveram no *Quadro dos Fixes*. Essas mesmas crianças levam uma estrela de cartolina para casa – uma estrela do bom comportamento (fig. 19).



**Figura 19** – Atribuição da estrela do bom comportamento

**5. Promover a partilha entre as crianças** – As crianças da Pré A encontram-se numa faixa etária que apresenta grande tendência para o egocentrismo. Desta forma, foi evidente alguma dificuldade em compreender a importância da partilha.

Para promover a partilha entre as crianças, elaborou-se uma atividade de troca de postais de Natal entre as crianças (fig. 20).



**Figura 20** – Troca de postais de Natal entre as crianças

Os postais foram elaborados pelos meninos, já com o intuito de o oferecer a um colega. A atribuição do postal a outra criança foi realizada mediante um sorteio aleatório, em que se colocaram os cartões com as fotografias das crianças num saco e se solicitou que retirasse um cartão, que indicaria a quem o vão oferecer.



## 5. 7 | Atividade com a Comunidade Educativa

A PP desenvolvida com as crianças da sala Pré A proporcionou a realização de uma atividade que abraçou toda a comunidade educativa. Este projeto realizou-se em cooperação com uma colega – também estagiária na EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, na Pré B, aquando da PP I – e contou com a colaboração de toda a comunidade educativa: alunos, respetivos familiares, pessoal docente e não docente. De facto, a escola deve estar consciente do papel que apresenta na sua comunidade e a sua relação com as diferentes entidades – a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, as instituições de apoio social, os outros estabelecimentos de ensino, as associações recreativas, os Centros de Saúde, entre outros – deve, efetivamente, ser promovida (Cardoso, 2013).

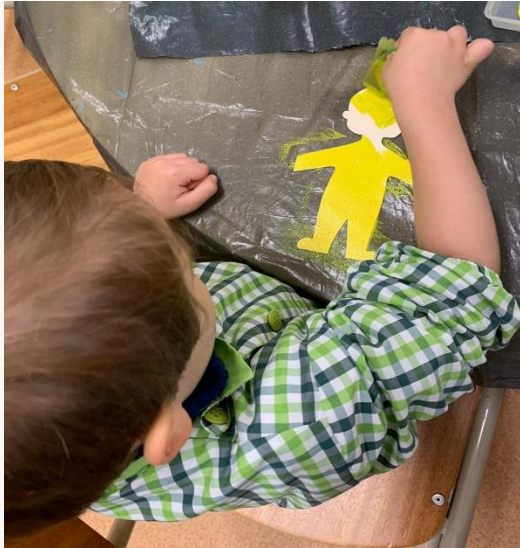
Face ao desafio de desenvolver uma atividade com a comunidade, foi organizada uma recolha de alimentos com a finalidade de os entregar à organização não governamental portuguesa AMI – Assistência Médica Internacional. Esta prática teve como intento o despertar do espírito solidário das crianças bem como o conhecimento de outras realidades humanas.

Para que a realização da atividade com a comunidade educativa se afigurasse como concretizável, foi necessário ocorrer um processo de preparação antecedente à mesma, que contou com diversas etapas. Conscientes de que a escola deve privilegiar e incentivar a participação das famílias nas suas atividades, particularmente nas de voluntariado (Cardoso, 2013), notificou-se os encarregados de Educação, entregando um convite.



**Figura 21** - Mesa para a receção dos donativos alimentares

Depois, foi preparada uma mesa para a receção dos donativos alimentares na entrada da escola – local selecionado estrategicamente para que contasse com grande visibilidade – juntamente com uma caixa decorada e um cartaz (fig. 21), de forma a sensibilizar a comunidade escolar a trazer diversos os alimentos.



**Figura 22** - Decoração das silhuetas a partir da técnica da esponja

Numa fase seguinte, e já com o grupo da Pré A, foram decoradas diversas silhuetas de crianças (fig. 22). O grupo fê-lo a partir da técnica da esponja, utilizando as cores representativas das diferentes raças humanas – preto, branco, vermelho e amarelo –, consideração esta que foi explorada enquanto as crianças procediam com a pintura. Quando finalizadas, essas silhuetas foram coladas na caixa entregue à instituição AMI.

Houve, também, a preocupação de apresentar uma canção natalícia à representante da instituição da AMI quando esta viesse buscar os donativos alimentares recolhidos pela comunidade escolar. Assim, em ambas as salas da Pré (Pré A e Pré B) foi ensaiada a canção *É Natal*, do Panda e os Caricas. Importa referir que as crianças de ambos os grupos já conheciam a sua letra, pelo que apenas introduzimos os gestos para o mimar dessa mesma canção. Tais gestos foram realizados pelas crianças com grande alegria e entusiasmo, deixando transparecer uma grande apetência e gosto pela exploração musical.

A entrega dos donativos alimentares à instituição AMI realizou-se no dia 5 de dezembro de 2019, no pátio coberto da escola (fig. 23). Juntamente com a Pré B cantámos a canção *É Natal* de forma alegre e com os respetivos gestos. As crianças dos dois grupos apresentaram um comportamento notável nesta atividade.



**Figura 23** - Entrega dos donativos alimentares à instituição AMI

Agradecendo a colaboração das crianças, a representante da instituição elucidou, de forma muito clara e adequada, o papel da AMI, esclarecendo que esta trabalha com crianças e adultos da região, mas também com indivíduos de outros países. Considera-se que a atividade com a comunidade educativa foi muito positiva, pois toda a comunidade escolar participou nesta nobre causa – ajudar o outro, ser solidário para com o outro – e sensibilizou as crianças para esta realidade.

### **5. 8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar**

No desenrolar da PP realizada na valência da EPE, adquiriu-se conhecimentos e experiências cruciais para a futura vida profissional. O período de observação foi fulcral, pois a partir do mesmo foi possível familiarizar-se com as crianças e com a sua rotina. Vivenciou-se episódios significativos do grupo, orientados e espontâneos, e recolheu-se dados a partir da observação, respetiva anotação e dos registos fotográficos.

O principal foco, nestas primeiras duas semanas, foi o de identificar as características, interesses e problemáticas do grupo, para a possibilidade de planear uma ação educativa contextualizada, adequada, diferenciada e flexível que fosse, também, ao encontro das planificações mensais elaboradas e disponibilizadas pelas educadoras do grupo. É de notar que durante estas duas semanas a educadora cooperante Zita Spínola não esteve presente, pelo que se acompanhou a PP da educadora Marisa Fernandes. Esta situação gerou alguns sentimentos de ansiedade, pelo facto de não ter tido contacto com a prática da EI cooperante anteriormente ao início da minha intervenção pedagógica. No entanto, esta questão foi logo superada, pela predisposição da EI Zita Spínola em auxiliar em tudo o que fosse necessário e em aceitar com grande abertura as planificações sugeridas.

Silva et al. (2016) enfatizam que planear a ação educativa implica uma reflexão por parte do educador acerca das suas intenções educativas e da forma como as vai adequar ao grupo, “prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 16). Para auxiliar a planificação das intervenções, construiu-se uma grelha que, para além das propostas de atividade e das estratégias delineadas, evidencia dimensões complementares se tomam como fundamentais a qualquer PP: a contextualização da atividade, as unidades de análise abordadas, as Áreas de Conteúdo abrangidas, os objetivos/competências que se desejam

atingir, os recursos humanos e materiais necessários à sua operacionalização, os instrumentos de avaliação a utilizar, a avaliação/reflexão – realizada após o decorrer da atividade – e as perspectivas de intervenção pedagógicas, que vêm assegurar o aprimoramento das competências ainda pouco desenvolvidas e que tornam a PP num processo contínuo e coerente. Conta também com o registo do local em que se vai desenrolar a atividade, com a estimativa da sua duração e com uma atividade âncora.

O processo de planificação deu-se sempre em função das necessidades e interesses do grupo, das orientações prestadas pela educadora cooperante em relação às áreas de análise a abordar e das OCEPE. O seu carácter flexível foi sempre uma consideração assente, pois, como elucidam Silva et al. (2016), planear não se expressa num conjunto de propostas a cumprir necessariamente. Em momento de concretização, importa sim que este processo se encontre aberto às sugestões das crianças e à integração de situações imprevistas, que se apresentam como potenciadoras de aprendizagem. Após cada dia de intervenção, procedeu-se ao registo do DB, registo este que contava já com considerações críticas acerca do desempenho efetuado, visando a sua progressiva melhoria.

Consciente de que uma aprendizagem ativa exige que a criança tenha a possibilidade de realizar escolhas, de ter acesso a materiais estimulantes que possa manipular e manusear conforme os seus interesses e de ter a possibilidade de trabalhar e comunicar com os seus companheiros aquando a realização das atividades (Brickman e Taylor, 1991), delineou-se um conjunto de estratégias que conduziram a operacionalização de toda a PP, selecionando as que se consideraram como mais adequadas e fundamentais ao desenvolvimento deste grupo em específico. Torná-las no mais apelativas possível para as crianças, foi, também, uma preocupação constante.

Dewey, pedagogo do século XIX, enfatiza que a escola, antes de se apresentar como um local em que se adquire conhecimento, deverá apresentar-se como um local em que a criança deverá essencialmente viver: “Aprender? Certamente, mas antes de mais viver, e aprender através e em interação com esta vivência” (Dewey, 2002, p. 41). Reforça a consideração de que a criança é naturalmente ativa e que o cerne do processo educativo reside exatamente em “saber gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido.” (p. 42), de forma a emergirem resultados válidos. Assim, em contexto de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido recorrer à ludicidade que, aqui, se apresenta como uma “presença necessária” (p. 6) e que é capaz de percorrer os mais variados modelos de aprendizagem,

evidenciando uma favorável autonomia em termos de objetivos, estratégias, fases, atividades, planificação e avaliação (Cabral, 1994).

O lúdico foi, de facto, o aspeto basilar da PP, pois as atividades lúdicas apelam, entre outros aspetos, à interação social, quer entre criança-adulto, quer entre criança-criança, ao assentar das aprendizagens em experiências quotidianas, e, por último, à valorização da motivação intrínseca, da descoberta, do prazer e do fazer (Perrenoud, 1995), aspetos fulcrais ao desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, toda a ação educativa foi delineada à luz destas pretensões, procurando, ainda, promover sentimentos de alegria na criança em contexto de ensino-aprendizagem. Uma outra consideração que importa evidenciar é que, em todas as atividades, explorou-se as ideias e conhecimentos prévios que as crianças já apresentavam acerca dos temas abordados, dando-lhes oportunidade de estabelecer, com o adulto e com os colegas, intervenções pertinentes.

Simultaneamente, promoveu-se diversos momentos de aprendizagem cooperativa, a partir da realização de jogos com esse carácter. A questão da cooperação foi, de facto, a problemática selecionada para o Projeto de IA que desenvolvi com o grupo, centrado na questão “Como estimular a cooperação entre as crianças da Pré A?”, por se ter verificado que este é um aspeto que ainda se encontra pouco desenvolvido. Este aspeto pode ser justificado pelo grande egocentrismo intelectual e socioafetivo – a tendência em apresentar uma perspetiva autocentrada, compreendendo e interpretando as situações apenas pelo seu ponto de vista (Tavares et al. 2007) – que o grupo ainda apresenta e que é natural na sua faixa etária. Como evidencia Marques (1986), os jogos de grupo permitem fazer face a esta lacuna, pois conduzem ao desenvolvimento da capacidade de aguardar pela sua vez, de interagir positivamente com as outras crianças e de negociar as próprias regras do jogo.

Numa fase inicial, as atividades cooperativas decorriam com alguma resistência, surgindo diversas situações conflituosas entre os pares. Contudo, à medida que se possibilitavam mais jogos e outras oportunidades de aprendizagem cooperativa, as crianças começaram a evidenciar comportamentos e atitudes de entreaajuda, de responsabilidade e de tomada de decisão, solucionando os seus próprios conflitos, a partir do estabelecimento de estratégias para atingir o fim em comum e adquirindo, progressivamente, uma maior autonomia.

Um dos maiores obstáculos aos jogos e atividades encontrados foi, de facto, esta gestão e coordenação dos diversos pontos de vista das crianças. Inicialmente, chegou-se a optar pela separação das crianças em conflito, em momento de atividade no tapete, por exemplo. Contudo, logo se percebeu que esta é uma opção pouco rentável, pois pode até permitir a resolução pontual do conflito, mas não desenvolve nas crianças qualquer aprendizagem acerca das relações interpessoais.

A gestão do tempo foi, de facto, a principal dificuldade deparada. Enquanto alguns momentos de intervenção se alongaram para uma duração superior à planeada (devido a intervenções pertinentes do grupo que mereceram uma maior exploração ou devido à agitação do grupo, por exemplo) outros ocorreram de uma forma muito mais rápida que o esperado (devido à fluidez ou facilidade das crianças na sua realização). Nestes momentos foi claramente visível o carácter flexível das planificações, preestabelecidas já com a consideração de que imprevistos poderiam ocorrer e que deram a oportunidade de terminar, numa fase posterior, a atividade que ficou por concluir ou, de utilizar a atividade âncora, já planeada e selecionada de forma coerente nos episódios em que a atividade ocorreu num menor espaço de tempo do que havia sido previsto.

Como considerações finais, afirma-se que esta foi uma experiência de estágio extremamente enriquecedora, sendo que a boa relação que se estabeleceu com a equipa educativa da sala e da própria escola em muito contribuiu para um balanço final tão positivo. Contou-se, de facto, com um grande espírito de entajuda e de grande cooperação por parte da comunidade educativa da EB1/PE Ribeiro Domingos Dias, destacando-se, evidentemente, toda a colaboração da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa que acompanha o grupo.

Frisa-se que com esta experiência se adquiriu uma maior capacidade de superação dos receios e nervosismo emergentes, bem como uma maior firmeza e capacidade de gestão do grupo. Considera-se, por fim, que se concretizou os aspetos fundamentais do processo de desenvolvimento curricular e de intencionalidade educativa – observar, planear, agir e avaliar (Silva et al., 2016) – pois procurou-se dar sempre voz à criança e em apresentar uma PP contextualizada, coerente e contínua.





## 6.2 | Caracterização da Instituição <sup>5</sup>

A EB1/PE das Figueirinhas (fig. 25) foi inaugurada a 28 de setembro de 1998, sob a tutela da Secretaria Regional da Educação. Apresenta um extenso horário escolar – das 8:15h às 18:15h – funcionando em regime de escola a tempo inteiro.



**Figura 25** – EB1/PE das Figueirinhas

**Fonte:** <https://delegacaosantacruz.webnode.pt/album/fotos-escolas-do-municipio-de-santa-cruz-/escola%20figueirinhas%20-%20cani%C3%A7o-jpg/>

Tratando-se de um estabelecimento de ensino relativamente recente, a EB1/PE das Figueirinhas conta com uma das Unidades de Ensino Estruturado do Concelho de Santa Cruz, destinada a alunos com perturbações do espectro do autismo. Apresenta, também, diversos espaços amplos e cuidados. O edifício escolar é constituído por um rés-do-chão e por um 1.º piso, contando com diversas divisões – salas de aula curriculares, salas do Pré-Escolar, um gabinete de direção, um gabinete administrativo, uma sala da unidade de ensino estruturado, uma sala de informática, uma sala de Educação Musical e Dramática, uma sala da educação especial e uma sala de professores. Como espaços comuns surge a cantina, a cozinha e as casas de banho. Os espaços desportivos são constituídos por um ginásio, por balneários e por um campo de jogos. No seu exterior, apresenta um espaço de recreio e diversos espaços cobertos.

No que diz respeito aos recursos materiais, a escola apresenta uma grande panóplia de recursos como grande utilidade ao processo de ensino-aprendizagem como

---

<sup>5</sup> Dados recolhidos do PEE EB1/PE das Figueirinhas (2016-2020) e da Adenda ao PEE (2017-2018).

computadores, quadros interativos, projetores multimédia, televisões, quadros brancos e, por fim, leitores de DVD e CD. Quanto ao mobiliário existente, este é adequado, suficiente e encontra-se em bom estado de conservação. A iluminação é também apropriada, pois a grande maioria dos espaços conta com diversas janelas que permite a entrada de luz natural. Todavia, a insonorização não é a mais eficaz.

Referentemente à população escolar, e segundo os dados recolhidos em 2016, a EB1/PE das Figueirinhas conta com oito turmas do 1.º CEB e com três salas do EPE. O corpo docente é constituído por trinta e quatro professores e o não docente por dezanove profissionais.

No que concerne às associações, a cidade do Caniço conta com as associações explanadas na tabela 6, que dinamizam diversos eventos como as Festas de Verão, a Festa da Cebola e as Festas Religiosas – Festa do Santíssimo e a Festa do Livramento. Saliente-se que são várias as parcerias que se estabelecem entre a EB1/PE das Figueirinhas e as referidas associações.

<b>Tabela 6 – Associações pertencentes à cidade do Caniço</b>	
Associações de índole cultural	Grupo musical “Reis Magos” A Banda Filarmónica do Caniço e Eiras
Associações desportivas	Grupo Recreativo Cruzado Canicense

Enfatize-se que a EB1/PE das Figueirinhas aderiu, no ano letivo 2017/2018, ao PAFC, aplicado em regime experiência pedagógica, a duas turmas de 1.º ano.

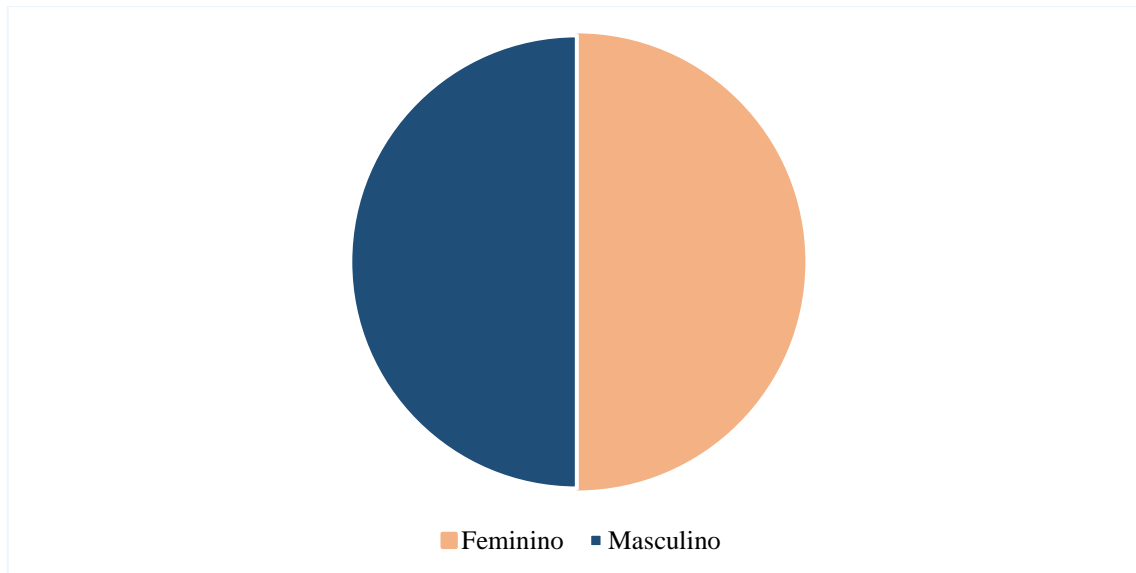
### **6.3 | Caraterização da Turma <sup>6</sup>**

A turma do 3.ºA é constituída por vinte alunos – dez elementos do género masculino e dez do género feminino, como explícita o gráfico 2 – com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Saliente-se que, no presente ano letivo,

<sup>6</sup> Dados recolhidos do Plano Anual de Turma do 3.ºA e das reflexões obtidas a partir do contacto intensivo com a turma.

integraram esta turma um aluno que foi alvo de retenção no ano precedente e uma aluna de Língua Não Materna, proveniente da Venezuela. Apenas um aluno conta com Programa Educativo Individual.

**Gráfico 2 – Género dos alunos do 3.ºA**



No que respeita à caracterização da turma, o 3.ºA é um grupo de alunos alegre, motivado, que gosta de trabalhar, mas, também, de conversar.

No âmbito do saber estar, a turma apresenta alguma dificuldade na concentração e no cumprimento de regras. Inobstante, na sua generalidade, os alunos participam e realizam as atividades da sala de aula de forma motivada e empenhada e já revelam um bom sentido de responsabilidade. Demonstram uma boa relação com a professora titular e com os restantes docentes e adultos, bem como entre colegas. São comunicativos, gostam de partilhar experiências uns com os outros e com os docentes.

No que concerne às atitudes e valores, os jogos de socialização assistidos e realizados, as atividades a pares e a adequação e utilização dos diferentes espaços da escola permitiram verificar como reagem os alunos a determinadas situações – como fazem a autorregulação dos seus comportamentos e atitudes perante diferentes situações que lhes vão surgindo.

No campo socioafetivo, verificou-se que grande parte do grupo apresenta, ainda, muita dificuldade em gerir as suas emoções, devido ao ambiente familiar em que estão inseridos.

No âmbito da cidadania, pretendeu-se trabalhar, transversalmente às outras áreas, as responsabilidades sociais, contribuindo assim para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros.

Quanto ao ritmo de aprendizagem, averiguou-se que os alunos apresentam ritmos de aprendizagens muito diferentes. As dificuldades mais notórias fazem-se sentir nas áreas de Português e Matemática. Na área de Estudo do Meio, as aprendizagens são mais significativas e apelativas permitindo uma evolução considerável. Também nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras os alunos evidenciaram um bom desempenho, sem grandes dificuldades, cumprindo com os pressupostos delineados e a um bom ritmo.

Nesta senda, ao nível de métodos de trabalho, a turma apresenta três grupos de trabalho distintos: (1) um grupo de alunos que detém um bom ritmo de trabalho, concretizando as tarefas de forma autónoma; (2) um grupo de alunos, igualmente motivado, mas que apresenta um ritmo de trabalho mais lento, revelando alguma insegurança e dificuldade na concretização de algumas atividades propostas, nomeadamente na área do Português e, finalmente, (3) um terceiro grupo, que necessita de um apoio individualizado constante na realização dos trabalhos, sobretudo no que reporta às áreas do Português e da Matemática. Revelam muita dificuldade na compreensão e memorização.

Referentemente à organização do tempo pedagógico (tabela 1), a componente curricular do 3.ºA decorre no turno da tarde, iniciando-se às 13:30h e terminando às 18:30h. Já as atividades de enriquecimento curricular, dão-se no turno da manhã, das 8:15h às 12:15h.

**Tabela 7 – Horário escolar do 3.ºA**

HORAS	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8:15h	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>
8:45h	Sala 9	Sala 6	Sala 6	Sala 10	Sala EP
8:45h	<u>Estudo</u>	<u>Clube Jogos</u>	<u>EM</u>	<u>ING</u>	<u>EP</u>
9:45h	Sala 9	<u>Matemáticos</u>	Sala 6	Sala 10	Sala EP

		Sala 6			
9:45h 10:15h	<b><u>LANCHE</u></b>				
10:15h 11:15h	<u>EM</u> Sala 6	<u>TIC</u> Sala 9	<u>ESTUDO</u> Sala 10	<u>EF</u> Pavilhão	<u>EF</u> Pavilhão
11:15h 12:15h	<u>Clube de Teatro</u> Sala 5	<u>BIBLIOTECA</u> Sala 5	<u>TIC</u> Sala 9	<u>Estudo</u> Sala 5	<u>Estudo</u> Sala 10
12:15h 13:15h	<b><u>ALMOÇO</u></b>				
13:30h 14:30h	<u>Estudo do Meio</u> Sala 9	<u>Matemática</u> Sala 7	<u>Inglês</u> Sala 8	<u>Português</u> Sala 7	<u>©ING</u> Sala 10
14:30h 15:30h	<u>©EF</u> Ginásio		<u>Português</u> Sala 7		<u>Português</u> Sala 7
15:30h 16:00h	<u>Português</u> Sala 7	<u>Estudo do Meio</u> Sala 7	<u>Português</u> Sala 7	<u>Apoio ao Estudo</u> Sala 7	<u>Matemática</u> Sala 7
16:00h 17:00h		<u>©EM</u> Sala 7	<u>Estudo do Meio</u> Sala 7	<u>Matemática</u> Sala 6	
17:00h 18:00h	<u>Matemática</u> Sala 7	<u>Português</u> Sala 7	<u>Matemática</u> Sala 7	<u>Estudo do Meio</u> Sala 7	<u>Estudo do Meio</u> Sala 7
18:00h 18:30h	<u>Apoio ao Estudo</u> Sala 7	<u>Apoio ao Estudo</u> Sala 7		<u>Expressão Plástica</u> Sala 7	<u>Expressão Plástica</u> Sala 7

**LEGENDA:**

© – Aula inserida no Curricular.

**EMD** – Expressão Musical e Dramática.**EFM** – Educação e Expressão Física e Motora.**DAC** – Domínio de Autonomia Curricular.**ING** – Inglês.**MA** – Modalidade artística.**OTL** – Ocupação de tempos livres.**TIC** – Tecnologias de informação e comunicação.**EP** – Expressão Plástica

#### 6.4 | Caracterização da Sala

A sala do 3.ºA é um espaço amplo, colorido e acolhedor. Conta com quatro janelas que permitem uma boa iluminação. É um espaço funcionalmente bem organizado, disposto como se ilustra na figura 26. Importa referir que esta é uma sala partilhada com a turma da 1.ºA, que a utiliza no turno da manhã.



**Figura 26** – Caracterização da sala do 3.ºA

No que concerne à disposição das carteiras, estas, geralmente, encontram-se organizadas a pares, excetuando-se a primeira fila, que conta com quatro carteiras juntas e com uma, junto à secretaria da professora, isolada (fig. 26). Esta disposição foi delineada pela professora cooperante e os alunos ficam, habitualmente, nos mesmos lugares. Perceba-se que o docente deve estar consciente que o principal objetivo da disposição dos lugares é, efetivamente, o facilitar da comunicação. Assim, a organização deve ser pensada de forma a não haver ruído e falta de concentração (Cardoso, 2013). Não obstante, toda esta organização conta com um caráter flexível, sendo alterada sempre que necessário em função das diferentes atividades desenvolvidas e das próprias necessidades dos alunos.

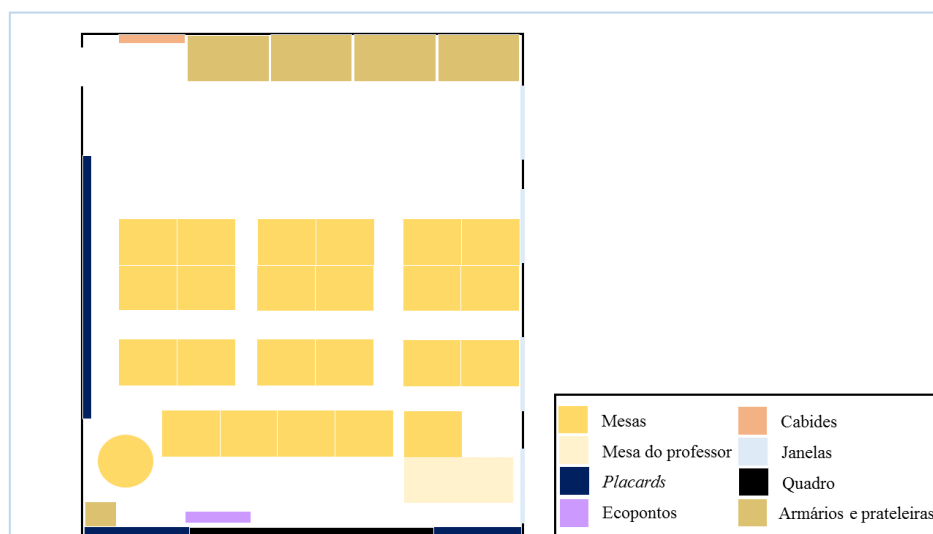
Esta organização (fig. 26) prende-se com a preocupação que a professora cooperante apresenta em proporcionar aprendizagens significativas aos alunos, privilegiando a promoção do trabalho de pares e de grupo. A mesa redonda é utilizada para um acompanhamento mais próximo do aluno que beneficia de PEI.

A docente titular deu-me a total liberdade para alterar a planta da sala sempre que considerasse necessário. Nesta senda, como o trabalho de grupo foi uma constante na PP, alterou-se, por diversas vezes, a disposição das carteiras, agrupando-as em quatro grupos de quatro mesas (fig. 27).



**Figura 27** – Disposição das carteiras em contexto de trabalho de grupo

O recurso ao jogo foi também um aspeto basilar à PP. Assim, em contexto de jogo, libertava-se a parte traseira da sala – local com mais espaço livre –, colocando as mesas da última fila para a frente (fig. 28). Esta foi a forma mais rentável encontrada, quer em termos de tempo quer de espaço, pois possibilitou que os alunos pudessem deslocar-se, livremente ou conforme as regras do jogo, pela sala.



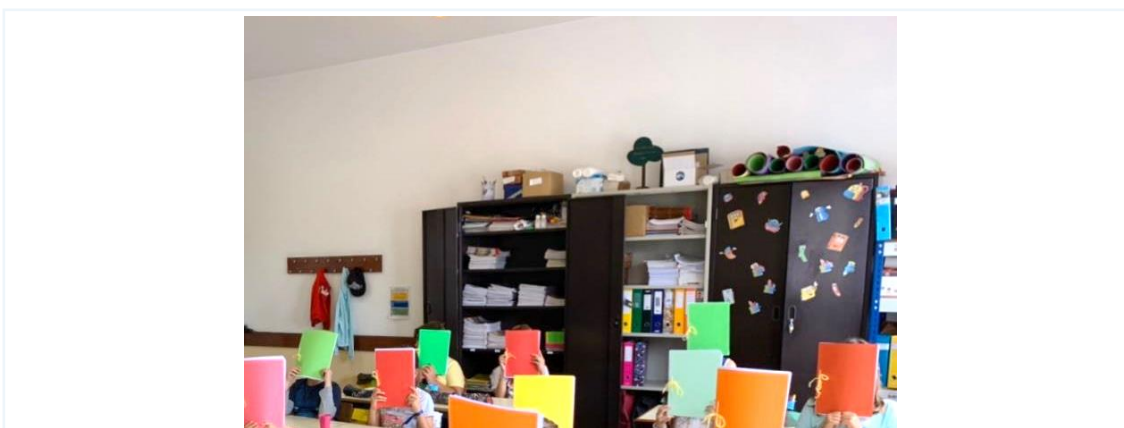
**Figura 28** – Organização da sala do 3.ºA em contexto de jogo

No que concerne às suas restantes características, a sala do 3.ªA dispõe de um quadro preto, meramente utilizado para a fixação de cartazes e dos artefactos dos alunos. Por cima desse mesmo quadro, encontra-se um quadro branco, que é utilizado para os diversos registos necessários à PP. Em cada uma das laterais do quadro preto, encontra-se um *placard* (fig. 29), onde são afixados os diversos trabalhos dos alunos, bem como diversas informações, nomeadamente o calendário. Também na parede lateral se encontram dois *placards* para o mesmo efeito. A sala conta, ainda, com dois varais (fig. 29) onde se encontram pendurados cartazes respeitantes aos conteúdos abordados pelas duas turmas.



**Figura 29** – Placards e informações expostas na sala do 3.ªA

Quanto ao mobiliário, a sala está dotada de diversos armários e prateleiras de arrumação (fig. 30), onde se encontram diversos materiais acessíveis a todos: manuais, cadernos, capas, dicionários, cartolinas, papéis coloridos, lápis de cor, cola, tesouras e outros materiais manipulativos.



**Figura 30** – Armários de arrumação da sala do 3.ªA

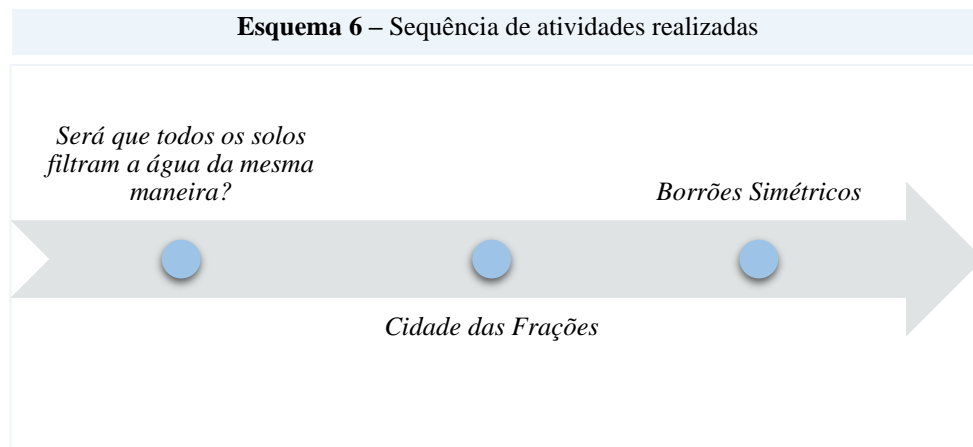
A sala do 3.ªA conta, também, com uma zona de cabides – para os casacos e bonés das crianças – com um ecoponto e com um cartaz referente aos aniversários dos alunos.

## 6.5 | Momentos de Aprendizagem

Apesar da turma do 3.ºA não estar ainda incluída no PAFC no ano letivo de 2017/2018, as atividades edificadas no âmbito da PP II já detiveram como elementos basilares as AE, a partir das quais se definem opções curriculares com vista à aquisição do conjunto de competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. Paradoxalmente, teve-se em conta os programas do 1.º CEB: a Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo (ME, 2004), o Programa e metas curriculares de Português do ensino básico (Buescu et al., 2015) e as Metas curriculares ensino básico – Matemática (Bivar et al., 2012).

Em momentos de planificação considerou-se, também, o Projeto Educativo de Escola, as indicações da orientadora científica e da professora cooperante, bem como as próprias necessidades e interesses da turma do 3.ºA.

Passemos à exploração das atividades selecionadas: *Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?*, *A cidade das frações* e *Borrões Simétricos* (esquema 1).



### 6.5.1 | *Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?*

Abrangendo a área do Estudo do Meio, a atividade *Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?* deriva da exploração do conteúdo *O solo*, realizada no dia 26 de março de 2019 <sup>7</sup>, e afigura-se com uma atividade experimental. Perceba-se que aquando da sua realização, este conteúdo já havia sido introduzido, sendo que já tinham sido trabalhados os conceitos de solo, a sua constituição e respetivas camadas, bem como

<sup>7</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta C, Apêndice 18.

a existência de diversos tipos de solo. Nesta senda, as seguintes atividades surgem como atividades de consolidação.

Importa clarificar que a atividade experimental aplicada foi pré-planeada e seguiu o método indutivo – a partir da observação e da descoberta dos fenômenos, analisou-se as relações entre si e procedeu-se a generalizações (Lakatos & Marconi, 2000). Surgiu com o intento de se compreender a questão da permeabilidade dos solos.

Para isto, começou-se por afixar imagens dos diferentes tipos de solo (fig. 31) no quadro e as respectivas legendas, nesta primeira fase, ainda desordenadas.



**Figura 31** – Imagens referentes aos diferentes tipos de solo

A partir das imagens e de diversas questões abertas, reviu-se o conteúdo do solo: o que é o solo e como é constituído. Os alunos aderiram com grande fluência às questões colocadas, evidenciando interações pertinentes. Assim, procurou-se ter em conta os conhecimentos prévios que os alunos já apresentam.

Ulteriormente, pediu-se a três alunos que viessem, à vez, ao quadro fazer a associação dos cartões com os nomes dos diferentes solos – solo arenoso, solo argiloso e solo orgânico – às respectivas imagens. Ademais, durante o processo explorou-se as características já conhecidas dos respetivos solos. Por fim, lembrou-se a questão com que havia terminado o *PowerPoint* referente ao solo, explorado no dia anterior: *será que*

---

*todos os solos filtram a água da mesma maneira?* Uns alunos indicaram que sim, enquanto outros consideraram que não. Esta questão afigurou-se como ponto de partida, recorrendo-se, assim, à técnica da descoberta, na medida em que se colocou os alunos perante um problema que terão de solucionar (Cardoso, 2013).

Reunidas todas as condições necessárias, iniciou-se a atividade experimental. Enfatize-se que cabe, efetivamente, ao professor a função de alargar os conhecimentos ambientais dos seus alunos, podendo, para isso, solicitar-lhes atividades investigativas (Almeida, 2001), de forma a que sejam os próprios a construir tal conhecimento. Assim, solicitou-se aos alunos que se aproximassem da mesa circular da sala, mesa em que se colocou as diferentes amostras de solo – a areia, a argila e a terra orgânica, bem como os respetivos recipientes etiquetados com o nome dos diferentes tipos de solo – solo arenoso, solo argiloso e solo orgânico (fig. 32). Deu-se a oportunidade aos alunos de tocar nas diferentes amostras, fomentando-se a exploração das diferentes texturas. Depois, questionou-se em qual dos recipientes se deveria colocar cada uma das amostras e aguardou-se pela resposta da turma para o fazer.



**Figura 32** – Diferentes amostras de solo (solo orgânico, solo argiloso e solo arenoso, respetivamente)

Para se iniciar a experimentação, colocou-se o funil e o filtro de papel no recipiente do solo arenoso, primeira amostra de solo a ser explorado. De seguida, desafiou-se aos alunos a indicar aquilo que consideravam que iria acontecer – se a água iria ou não atravessar a areia. O 3.ºA logo respondeu, de forma perspicaz, que a água a iria atravessar. Uma das crianças deitou água sobre a amostra e foi possível verificar a rapidez com que a água atravessa este tipo de solo. Repetiu-se o processo na mesma amostra e verificou-se que, mesmo depois da areia estar molhada, a água continua a

conseguir atravessá-la com grande fluidez. Neste contexto introduziu-se o conceito de permeável: este é um solo permeável pois permite que a água o atravesse.

Passou-se à exploração do solo argiloso. Após os alunos indicarem em que recipiente se deveria colocar a amostra, e tal como efetuado na fase anterior, colocou-se o funil e o filtro de papel nesse mesmo recipiente. É de realçar que esta amostra suscitou muita curiosidade à turma, pois eram poucos os alunos que conheciam a argila. Esclareceu-se devidamente as questões emergentes e elucidou-se que a argila pode, também, ser utilizada para a cerâmica e para fins estéticos – tratamentos faciais, por exemplo. Perante esta amostra, os alunos conceberam a convicção de que a água não iria conseguir atravessar a argila. Com um visível espírito de descoberta, um dos alunos deitou água sobre a argila e verificou-se que a água também consegue atravessar este tipo de solo. O 3.ºA ficou desapontado com este fenómeno. Neste sentido, pediu-se que observassem atentamente o processo, questionando-se se a água estava a atravessar a argila com a mesma rapidez com que havia atravessado a areia. Os alunos desde logo defenderam que não e voltaram a repetir o processo. Pela repetição, averiguou-se que, depois de molhada, a argila retém ainda mais a água, pois a poça que se formou em cima da amostra ficou com maior quantidade de água acumulada e levou mais tempo a infiltrar-se na amostra de solo. Concluiu-se, então, que este é um solo impermeável, pois retém a passagem da água. Para facilitar a compreensão dos conceitos efetuou-se uma analogia entre o solo argiloso e o casaco impermeável, visto que este último nos protege da chuva e não permite que a água o atravesse. Por fim, questionou-se se consideravam possível plantar uma planta sobre aquele solo alagado. A turma indicou que não, referindo sagazmente que, com tamanha quantidade de água, a planta iria apodrecer.

Numa última etapa, testou-se a amostra de solo orgânico. Repetiu-se o processo: a partir do filtro e do funil, um dos alunos deitou água sobre a mesma. Neste momento, o 3.ºA verificou que a água atravessa o solo orgânico com facilidade – é um solo permeável – no entanto, não com tanta rapidez quanto a verificada no solo arenoso. A partir desta consideração, voltou-se a reforçar o facto de que este é o solo ideal ao crescimento das

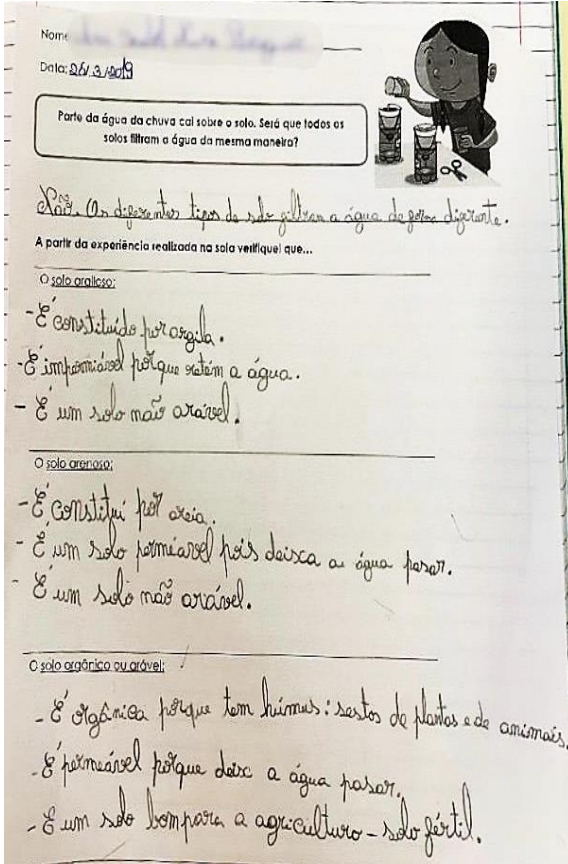
---

plantas e ao desenvolvimento da agricultura. Terminada a experiência, o resultado foi o presente na figura 33.



**Figura 33** – Diferentes amostras de solo colocadas nos respectivos recipientes

Concluiu-se que, efetivamente, nem todos os solos filtram a água da mesma forma. Passámos ao registo das conclusões, na folha de registo entregue aos alunos. Importa refletir que a atividade poderia ter contado com um protocolo, para dar uma maior autonomia aos alunos na concretização das diferentes etapas da atividade experimental, bem como um mapa de conceitos. Inobstante, o registo da atividade não foi descurado, pois respondeu-se, coletivamente, às questões presentes na folha de registo da atividade e registou-se tais ideias no quadro. Simultaneamente, a turma preencheu a grelha, previamente colada no caderno diário de Estudo do Meio. O produto obtido surge na figura 34.



Nome: *[nome]*  
Data: *26/03/2019*

Parte da água da chuva cai sobre o solo. Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?

*Não. Os diferentes tipos de solo filtram a água de formas diferentes.*

A partir da experiência realizada na sala verifiquei que...

O solo argiloso:

- É constituído por argila.
- É impermeável porque retém a água.
- É um solo não arável.

O solo arenoso:

- É constituído por areia.
- É um solo permeável, pois deixa a água passar.
- É um solo não arável.

O solo orgânico ou aráveis:

- É orgânico porque tem húmus: restos de plantas e de animais.
- É permeável porque deixa a água passar.
- É um solo bom para a agricultura - solo fértil.

**Parte da água da chuva cai sobre o solo. Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?**

Não. Os diferentes tipos de solo filtram a água de forma diferente.

**A partir da experiência realizada na sala verifiquei que...**

**O solo argiloso**

- É constituído por argila.
- É impermeável porque retém a água.
- É um solo não arável.

**O solo arenoso:**

- É constituído por areia.
- É um solo permeável, pois deixa a água passar.
- É um solo não arável.

**O solo orgânico ou aráveis:**

- É orgânico porque tem húmus: restos de plantas e de animais.
- É permeável porque deixa a água passar.
- É um solo bom para a agricultura – solo fértil.

**Figura 34** – Registo da atividade *Será que todos os solos filtram a água da mesma maneira?*

A turma reagiu com grande entusiasmo e curiosidade à atividade. Deu-se continuidade à aula com a exploração da obra *Poemas da Verdade e da Mentira* de Luísa Ducla Soares, mais concretamente o poema *Jardineiro*. No dia seguinte, concretizou-se a elaboração de um origami de uma flor, aludindo-se ao poema anteriormente referido. Revela-se, assim, uma perspetiva interdisciplinar, abarcando-se o Português e a Educação Artística, mais concretamente as Artes Visuais.

### 6. 5. 2 | Cidade das Frações

Articulando a Matemática às Artes Visuais, a atividade *Cidade das Frações* dá continuidade à exploração da *adição e subtração de frações*, conteúdo com que os alunos já estavam familiarizados. Seguiu-se a uma atividade de exercícios referentes à *adição e subtração* que contou com a manipulação de material didático.

Assim, no dia 15 de maio, quarta-feira <sup>8</sup>, depois do lanche da tarde solicitou-se aos alunos que se organizassem em quatro grupos. Para a sua formação, recorreu-se à *Caixa da Sorte* – caixa onde constam cartões com os nomes dos alunos e que é utilizada para a formação aleatória de grupos. Saliente-se que quando se pretende envolver os alunos em atividades de resolução de problemas deve-se permitir que o aluno tenha uma participação ativa nessa mesma tarefa. Nesta senda, fomentar o trabalho em grupos de aprendizagem cooperativa favorece uma resolução ativa desse problema, na medida em que os alunos têm de trocar diferentes formas de resolução (Lopes & Silva, 2010).

Considerando que a disposição das carteiras deve refletir o tipo de trabalho que vai ser proposto (Cardoso, 2013), organizou-se as carteiras em grupos de quatro. Formados todos os grupos de trabalho e devidamente distribuídos pelas mesas agrupadas, iniciou-se a elaboração da *Cidade das Frações*. Para isto, distribuiu-se diferentes polígonos em cartolina – que representam as janelas das casas – e diversos cartões com somas e subtração de frações por cada grupo. Enfatize-se que cada aluno contou com uma folha de registo da atividade.

Efetivamente, ao nível da Matemática, é frequente que os alunos não tenham o hábito de questionar nem de refletir acerca das estratégias que utilizam para resolver um problema (Afonso et al., 2008). Importa, então, como elucidam Sternberg e Spear-Swerling (2000) citados por Afonso et. al (2008), fomentar o desenvolvimento da compreensão, da reflexão e da aplicação dos conhecimentos adquiridos, enfatizando não só a capacidade analítica de conhecer os aspetos teóricos, mas, também, capacidades criativa e prática. Isto implica, imperativamente, os verbos descobrir, criar, descobrir, imaginar, supor, praticar, utilizar, aplicar e, por fim, realizar. Desta forma, preparam-se cidadãos que apresentam uma maior facilidade de adaptação e, conseqüentemente, maior êxito no futuro mundo do trabalho.

Com alicerce nestes pressupostos, numa primeira fase, pediu-se aos grupos que resolvessem os cálculos e que os registassem na folha de registo (fig. 35). A partir do resultado obtido, deveriam selecionar a janela (polígono) que iriam aplicar nessa mesma casa e colori-la em conformidade com a fração resultante.

---

<sup>8</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta C, Apêndice 23.



**Figura 35** – Resolução dos cálculos na folha de registo

Depois de efetuarem o registo, as crianças explicaram a resolução elaborada pelo grupo ao adulto. De facto, um ambiente propício à aprendizagem matemática é aquele que requer uma relação dialógica entre o aluno e o professor. Trata-se de um ambiente em que se dá a voz aos alunos e em que se ouve os mesmos, em que se analisa aquilo que dizem e em que se estabelece uma comunicação regulada pelo respeito e pela partilha de ideias e saberes. Esta dinâmica torna o aluno ativo na construção da sua própria aprendizagem, colocando-o no centro do processo de ensino (Nacarato, Mengali & Passos, 2017).

Seguidamente, distribuiu-se as cartolinas com os moldes das casas pelos grupos. Indicou-se que enquanto uns alunos deveriam recortar as casas, outros deveriam recortar e colorir as janelas para as mesmas (os polígonos) (fig. 36). Desta forma, dentro do próprio grupo existiam tarefas diferentes. Enfatize-se que foram os próprios alunos a distribuir entre si as diferentes tarefas propostas. Quando tudo estivesse recortado, deveriam colar os polígonos e respetivos cálculos nas casas.



**Figura 36** – Realização da *Cidade das Frações*

Terminadas as tarefas, uma aluna escreveu o título “Cidade das Frações” numa tira de cartolina e procedeu-se à afixação dos trabalhos na parede da sala. O resultado está presente na figura 37.



**Figura 37** – Afixação da *Cidade das Frações* na parede da sala

Terminada a atividade, solicitou-se a utilização dos Cartões Semáforo, a fim de se verificar o nível de compreensão dos alunos em relação ao conteúdo da *adição e subtração de frações*. Onze alunos levantaram o cartão verde, que se traduz numa boa compreensão do conteúdo, enquanto os restantes nove levantaram o cartão amarelo, revelando ainda algumas dúvidas em relação ao mesmo. Depreendeu-se, a partir deste

levantamento, que seria necessário continuar a trabalhar este conteúdo, de forma a colmatar as questões ainda existentes.

Não obstante esta foi, indubitavelmente, uma atividade muito desafiante e interessante, que exigiu o raciocínio lógico dos alunos, a partir do trabalho de grupo. A turma reagiu com grande alegria às propostas efetuadas. Termina-se com um *feedback* positivo obtido por parte de uma aluna.

---

*Trabalhos destes é que valem mesmo a pena! (C.)*

**DB, terça-feira, dia 15 de maio de 2019**

---

### **6. 5. 3 | *Borrões Simétricos***

A presente atividade conta com a articulação da Matemática, das Artes Visuais e do Português e foi desenvolvida no dia 20 de maio de 2019<sup>9</sup>, contando com a presença da orientadora científica. Denominada de *Borrões Simétricos*, a atividade visa a explanação dos conceitos referentes à simetria de reflexão, bem como a promoção de atividades plásticas e de produção escrita, numa ótica interdisciplinar que pretende promover diversos olhares sobre uma mesma tarefa.

Para a sua realização, os alunos organizaram-se em quatro grupos de trabalho, a partir da *Caixa da Sorte*. Assim, um aluno retirou os cartões e os alunos, cujo nome era indicado, distribuía-se pelos diferentes grupos. Naturalmente este tipo de trabalho exigiu, também, a organização das mesas em grupos de quatro.

Iniciou-se a atividade referente à simetria da reflexão. Tal como elucidam Loureiro et al. (2017) a geometria é uma área da matemática que está estreitamente ligada às artes visuais. Importa, assim, beneficiar dessa ligação em contexto de ensino-aprendizagem. Consciente destes pressupostos, introduziu-se o conteúdo a partir da distribuição de folhas brancas pelos alunos, solicitando-se que a dobrassem ao meio.

---

<sup>9</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta C, Apêndice 24.

---

Depois, pediu-se que pintassem aquilo que pretendessem – linhas ou pontos – em apenas um dos lados da folha dobrada (fig. 38).



**Figura 38** – Pintura de linhas e de pontos num dos lados da folha

Esclareceu-se que, posteriormente, iriam voltar a dobrar a folha, carimbando a tinta na metade que está em branco. A professora cooperante exemplificou o exercício e, ulteriormente, os alunos efetuaram a tarefa. Deu-se assim a concretização da simetria de reflexão (fig. 39). Nesta fase, alguns dos alunos fizeram demasiada pressão sobre a metade da folha, e ao abri-la a mesma rasgou. Assim, efetuaram uma nova pintura.

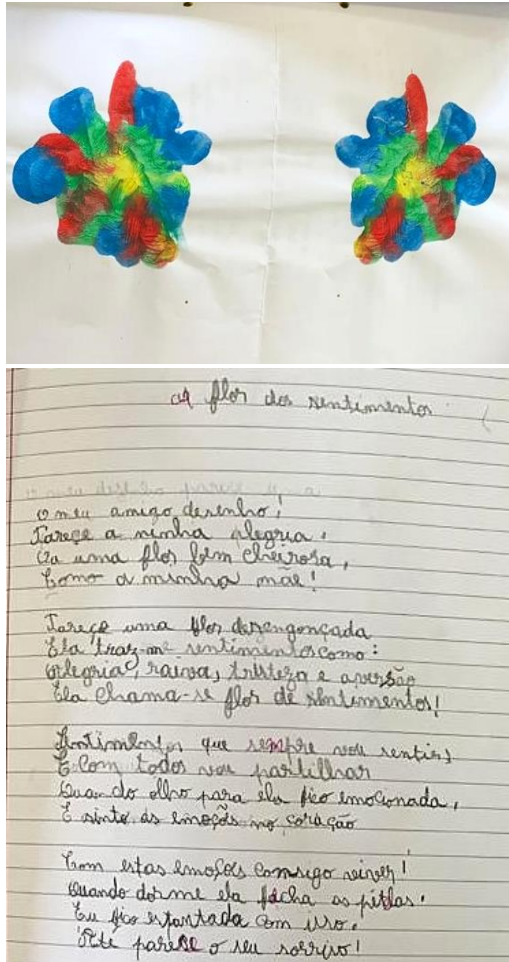


**Figura 39** – Concretização da simetria de reflexão

Quando todos terminaram, questionou-se quais os resultados que obtiveram nos seus trabalhos e a que conclusões haviam chegado. Com isto pretendeu-se “estimular os alunos a procurar conhecimentos por conta própria” (Lopes & Silva, 2010, p. 260). A turma logo indicou que a pintura que efetuaram num dos lados da folha passou para o outro. A partir de uma conversa aberta com os alunos e a partir dos seus artefactos introduziu-se, finalmente, os conceitos de simetria de reflexão – conceito referido e elucidado por um dos alunos à restante turma – e o eixo de simetria – a linha que vincámos na folha de papel. Saliente-se que mesmo com esta concretização dos conceitos, alguns alunos evidenciaram alguma dificuldade em identificar a simetria presente no seu trabalho.

Numa segunda fase da atividade, proferiu-se que a partir dos trabalhos realizados deveriam escrever um texto ou um poema. Aqui, o objetivo primordial foi o de proporcionar um ambiente promotor à escrita criativa e ao desenvolvimento da imaginação dos alunos. Enfatize-se que a estimulação da escrita é fulcral, na medida em que ajuda os alunos a organizar as suas ideias, a aumentar o seu vocabulário, a comunicar, e conseqüentemente, a desenvolver a sua cidadania e inclusão social (Cardoso, 2013).

A turma, pela primeira vez, reagiu com grande entusiasmo a uma atividade de escrita. Enquanto os alunos procediam a esta tarefa, os adultos foram verificando e corrigindo os textos e os seus poemas. Seguem-se alguns artefactos dos alunos nas figuras 40, 41 e 42.



A flor dos sentimentos

O meu amigo desenho!  
 Parece a minha alegria  
 Ou uma flor bem cheirosa  
 Como a minha mãe!

Parece uma flor desengonçada  
 Ela traz-me sentimentos como:  
 Alegria, raiva, tristeza e aversão  
 Ela chama-se flor de sentimentos!

Sentimentos que sempre vou sentir  
 E com todos vou partilhar  
 Quando olho para ela fico emocionada  
 E sinto as emoções no coração.

Com estas emoções consigo viver!  
 Quando dorme, ela fecha as pétalas.

Eu fico espantada com isso.  
 Até parece o seu sorriso!

Figura 40 – Artefactos realizados pela aluna C.

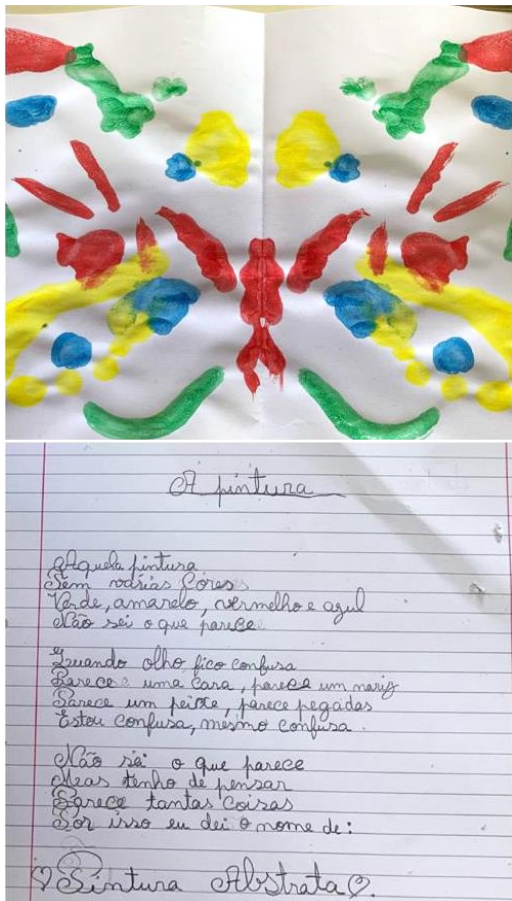


Figura 41 – Artefactos realizados pela aluna S.

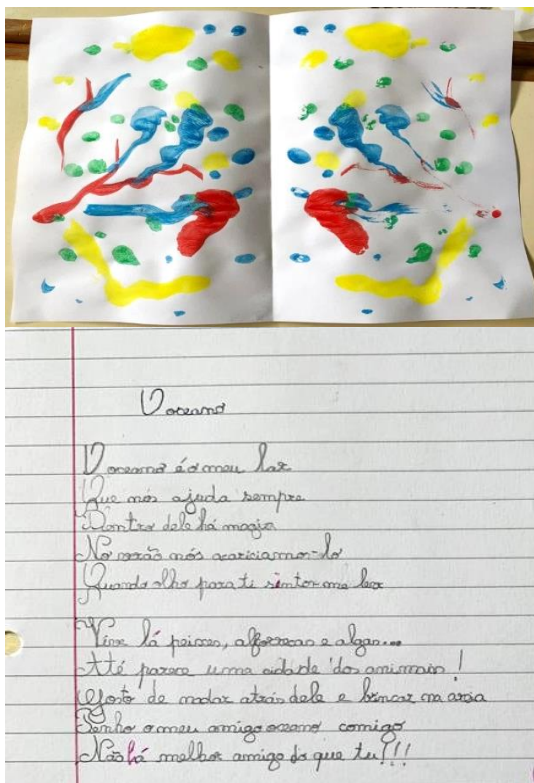


Figura 42 – Artefactos realizados pela aluna E.

Como evidenciam as figuras anteriores, foram várias as temáticas que os alunos abordaram nas suas produções escritas – o ambiente, as emoções, o universo, as cores, os animais ou até mesmo uma festa. Curiosamente, a maioria dos alunos optou por elaborar um poema e por escrever sobre temáticas que já haviam sido já trabalhadas em contexto de sala de aula.

Terminado o processo de produção escrita, importou efetuar uma apreciação reflexiva acerca dos textos elaborados pelo 3.ºA. Para isso, os alunos foram à frente efetuar a leitura dos seus trabalhos, partilhando-os com toda a turma. A grande maioria fê-lo com grande confiança e desinibição. Toda a turma ouviu atentamente os textos e poemas dos colegas, comentando-os de forma pertinente.

A atividade *Borrões Simétricos* considerou, em todo o seu processo, as dimensões experimental, criativa e interpretativa (Loureiro et al. 2017), o que a tornou numa atividade extremamente significativa. O momento de partilha entre pares foi igualmente enriquecedor, pois os alunos apresentaram textos muito completos e ricos do ponto de vista criativo.

Clarifique-se que em momentos de planificação estabeleceu-se que a turma deveria reescrever as produções escritas a caneta. Porém, como foram poucos os erros ortográficos detetados e a fim de rentabilizar o pouco tempo que se contava para finalizar a atividade, optou-se por não o fazer.

Finalizou-se a aula com a utilização dos *Cartões Semáforo* em relação ao conteúdo da *simetria de reflexão*. De notar que apenas quatro alunos levantaram o cartão amarelo. Os restantes dezasseis levantaram o cartão verde, pelo que se pode concluir que a grande maioria da turma apresentou grande facilidade de compreensão neste conteúdo.

## **6. 6 | Projeto de Investigação-Ação**

### **6. 6. 1 | Enquadramento da Problemática**

Pela observação participante efetuada nas primeiras duas semanas de estágio, averiguou-se que os alunos do 3.ºA evidenciam uma flagrante dificuldade em gerir as suas emoções. Em diálogo com a professora cooperante, a docente alertou-me para esta questão, indicando que já havia iniciado um projeto sobre a mesma no 1.º Período.

Episódios em que elementos da turma choravam, em que se zangavam com o seu par ou até mesmo com o adulto, foram, de facto, muito frequentes. A título de exemplo:

---

*No decorrer do jogo, face a uma resposta errada por parte da equipa “Os 5 amigos”, um dos alunos – que está referenciado com síndrome de asperger – começou a chorar, compulsivamente, pela sua equipa ter falhado a resposta. Juntamente com a professora cooperante, tentei acalmá-lo indicando que ainda existiram mais rondas para a sua equipa recuperar os pontos. Mais uma vez, foi visível a importância de trabalharmos as emoções com esta turma, problemática que a professora cooperante já me tinha indicado que necessita de ser desenvolvida, pois as crianças choram com muita frequência face a situações de frustração ou de repreensão por parte do adulto.*

**DB, quarta-feira, dia 3 de abril de 2019**

---

Neste contexto, elaborou-se a seguinte questão:

***Como ajudar as crianças do 3ºA a gerir as suas emoções?***

### **6. 6. 2 | Estratégias de Intervenção Pedagógica**

*Elas são invisíveis, mas estão presentes em todos os momentos do nosso dia. Elas sentem-se e influenciam a forma como pensamos, como interpretamos o mundo, como agimos e como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros. As emoções surgem quando menos se espera, moldam os nossos pensamentos, condicionam os nossos comportamentos e o modo como os outros nos veem.*

(Neves, 2019, p. 1)

Foram várias as estratégias a que se recorreu para promover a IE das crianças do 3º A. Importa referir que a grande base à sequência didática realizada foi a obra *O Novo de Emoções* de Elizabete Neves (2019), que possibilita à criança conhecer, identificar e

---

nomear as diferentes emoções – a alegria, a tristeza, a raiva, o medo e a aversão. A interdisciplinaridade foi, aqui, uma preocupação constante.

**1. A elaboração do *Emocionómetro do 3.ªA*** – A construção do *Emocionómetro do 3.ªA* foi uma atividade realizada a partir do trabalho de grupo, sendo esta o culminar da exploração da obra *O Novelo de Emoções* de Elizabete Neves (2019). Desafiou-se, então, a turma a construir o *Emocionómetro do 3.ªA* – um cartaz que apresenta as emoções referidas na história – no qual a criança deve colocar a sua mola de madeira, devidamente nomeada e decorada, na emoção predominante daquele momento.

Para a elaboração do cartaz, cada grupo de trabalho ficou responsável por uma emoção diferente, conforme o excerto da obra que lhes foi aleatoriamente atribuído. Foram distribuídas cartolinas coloridas, folhas brancas, lã e um molde de um novelo pelos diversos grupos. Neste momento, cada aluno do grupo realizou tarefas diferenciadas (fig. 43): enquanto uns alunos realizavam um novelo de emoções individual, explicitando, a partir da seleção de cores de cera, as emoções sentidas naquele momento, outros davam o nome da emoção à respetiva cartolina, cortavam o molde ou colavam a lã no respetivo molde. Após o novelo estar preenchido com lã, as crianças colaram o novelo na cartolina.



**Figura 43** – Elaboração do *Emocionómetro do 3.ªA*



**Figura 44** – Emocionómetro do 3.ºA

Quando todos os grupos terminaram as suas tarefas, uniram-se todas as cartolinas, na vertical, como mostra a figura 44. Cada aluno recebeu uma mola de madeira, que foi nomeada e decorada a gosto pessoal. Terminada a elaboração do cartaz, esclareceu-se que todos os dias, ao chegar à sala, iríamos marcar a principal emoção que estávamos a sentir nesse mesmo momento.

Considera-se que esta atividade foi, de facto, muito enriquecedora para a turma. O *Emocionómetro do 3.ºA* foi um elemento indispensável ao acolhimento diário dos alunos e possibilitou-lhes a identificação e expressão

dos seus sentimentos, partilhando com o adulto algumas experiências que justificam a emoção selecionada. Atenta-se, ainda, que o *Emocionómetro do 3.ºA* permitiu ao aluno a perceção de que aquilo que sente é normal e que existem formas assertivas de lidar com as diferentes emoções, mesmo com as menos positivas. Já ao adulto, este cartaz permitiu o estar consciente para o estado de espírito de cada criança, tendo em consideração essa questão no decorrer da PP, em que se procurou desenvolver atitudes de maior tolerância e compreensão perante os alunos que evidenciavam, naquele dia, tristeza, raiva ou algum tipo de medo.

**2. Recurso ao jogo psicológico** – Como refere Jares (2007), o jogo apresenta um papel preponderante no amadurecimento e estruturação da personalidade do indivíduo, transmitindo diversos valores e formas de compreender as relações sociais. Refletindo acerca dos jogos psicológicos, Menes (2007) explana que o principal objetivo dos jogos com este carácter, realizados em grupo, é o de proporcionar aos seus participantes uma aprendizagem. Estes facilitam, de facto, a aquisição de novos modos de pensar, de sentir e de se relacionar com os outros. Assim, para desenvolver a experimentação ativa e o estímulo à emotividade, o docente deve recorrer, na sua PP, ao movimento e à dramatização, estratégias que facilitam a emergência de um clima afetivo-emotivo.

Optou-se, então, por realizar com a turma os jogos psicológicos nomeados de *Exprime-te com os olhos* e *Bate palmas comigo!*. No primeiro, desafiou-se as crianças a representar a emoção pretendida apenas pelo seu olhar (fig. 45), estando a restante cara tapada por um lenço. Enquanto um aluno procedia a esta tarefa, a restante turma deveria de adivinhar qual a emoção que o colega estava a expressar.



**Figura 45** – Realização do jogo *Exprime-te com os olhos*

As crianças aderiram com grande alegria e entusiasmo ao jogo. Terminada esta fase, questionou-se o que sentiram durante o jogo, quais as dificuldades encontradas e se têm maior dificuldade em se exprimir através do olhar, com determinadas pessoas ou em situações particulares.

No segundo, propôs-se à turma que uma das crianças produzisse um ritmo qualquer, representativo do seu estado de espírito, utilizando o bater de palmas. A turma deveria imitar o ritmo apresentado e adivinhar a emoção representada. Concluído o jogo, interrogou-se o que sentiram quando a turma imitou o seu ritmo, bem como o que a restante turma sentiu quando reproduziu o ritmo proposto pelos colegas. As respostas dadas pelos alunos foram surpreendentes, sendo que alguns elementos, a partir das mesmas, evidenciaram uma grande maturidade.

**3. A organização do *Dossiê das Emoções*** – A organização do *Dossiê das Emoções* foi a atividade com que se concluiu a sequência didática relativa à temática das emoções. Foram os alunos que organizaram os respetivos trabalhos, previamente datados, e que criaram a sua capa e contracapa, a partir de cartolinas coloridas e de um fio de lã.

O *Dossiê das Emoções* contou com diversos trabalhos: com uma folha de rosto, onde os alunos escreveram o que eram, para si, as emoções; excertos da obra trabalhada – *O Novo de Emoções* de Elizabete Neves (2019) – trabalhos relativos à obra e respetiva ficha de leitura; pinturas e expressões escritas feitas pelos alunos e respetivos rascunhos e, finalmente; o registo do jogo efetuado: “Exprime-te com os olhos!” (fig. 46).

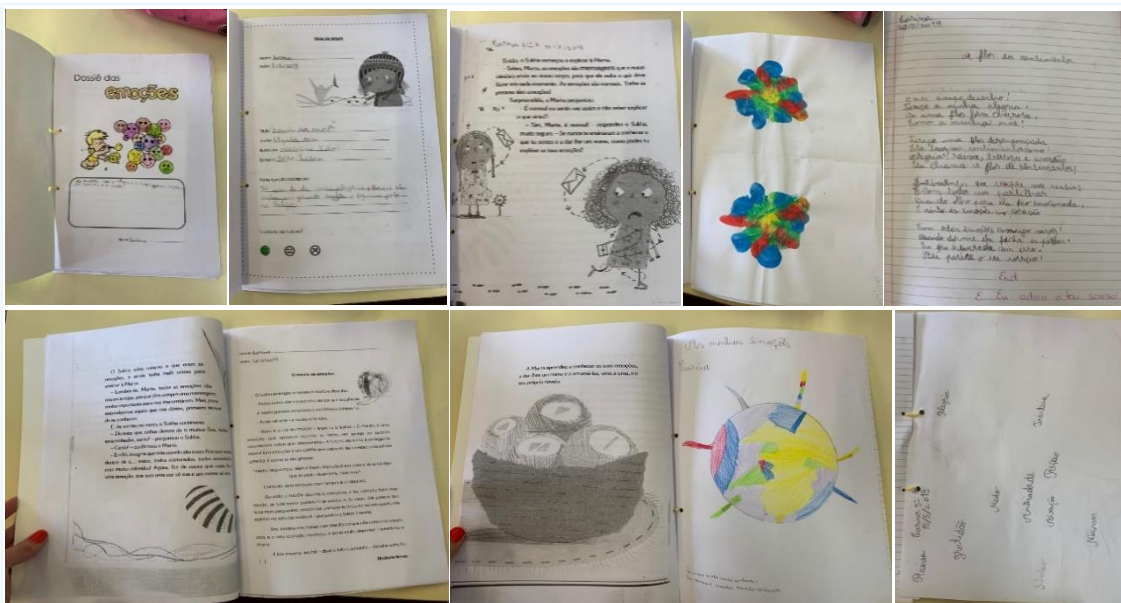


Figura 46 – Conteúdo do *Dossiê das Emoções*

Após a organização e reflexão dos trabalhos realizados, os alunos ilustraram a respetiva capa com cores de cera (fig. 47).



Figura 47 – Ilustração da capa do *Dossiê das Emoções*

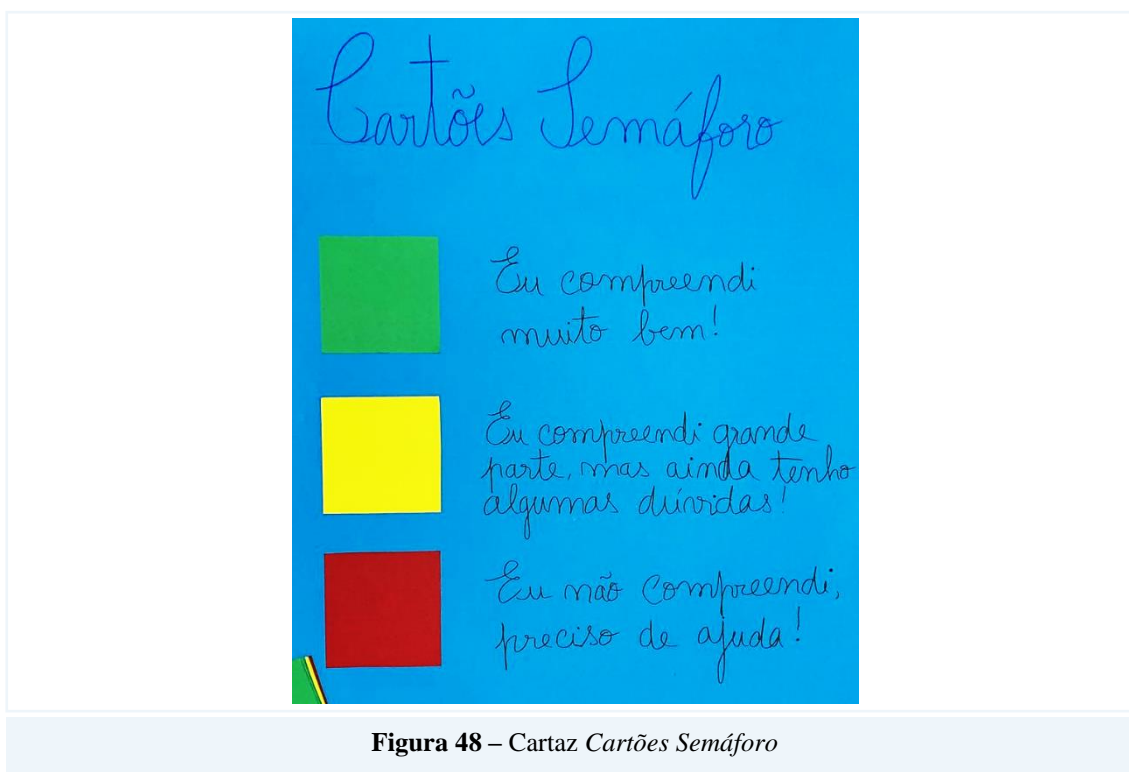
Importa esclarecer que o dossiê e o portfólio se apresentam como conceitos distintos. No entanto, o *Dossiê das Emoções* elaborado em muitos aspectos se aproximou do caráter do portfólio, pois ultrapassou, em grande medida, o mero arquivo dos trabalhos realizados: (1) foi composto por materiais que respeitaram a lógica dos respectivos autores – a lógica do próprio aluno – organizados segundo uma ordem cronológica; (2) contou com trabalhos inacabados e, em alguns dossiês, com rascunhos; (3) apresentou comentários do adulto aos trabalhos realizados; (4) possibilitou a reflexão, por parte das crianças, dos trabalhos efetuados e das experiências vividas, exprimindo aqueles que mais gostaram de fazer; e (5) permitiu que os alunos indicassem aquilo que aprenderam e aquilo que sentiram com a realização daqueles trabalhos (Trindade & Cosme, 2010).

### 6.7 | Avaliação da Compreensão dos Conteúdos por parte dos Alunos

Com o intuito de verificar a compreensão dos conteúdos tratados em sala de aula por parte dos diferentes alunos e de forma a envolvê-los no processo de autoavaliação da própria aprendizagem, adotou-se na PP II a TAF *Cartões Semáforo* (Lopes & Silva, 2012).

Esta TAF utiliza as cores do semáforo – vermelho, amarelo e verde – para representar os níveis de compreensão do aluno. Assim, atribuiu-se três cartões a cada um dos alunos, que os utilizaram, sempre que solicitado, como meio de autoavaliação do seu entendimento sobre os conceitos ou competências trabalhadas (Lopes & Silva, 2012).

Para uma correta utilização, apresentou-se um cartaz (fig. 48) que explana as regras de utilização dos cartões, adaptadas da obra *50 Técnicas de avaliação formativa* de Lopes e Silva (2012): verde – “Eu compreendi muito bem!”; amarelo – “Eu compreendi grande parte, mas ainda tenho algumas dúvidas!”; vermelho – “Eu não compreendi, preciso de ajuda!”. Assim, cada aluno levanta o cartão que melhor se adequa à sua compreensão.



Esta TAF de monitorização foi utilizada sempre que se considerou pertinente e efetuou-se sempre o registo dos cartões levantados por cada aluno <sup>10</sup>. Desta forma, os *Cartões Semáforo* permitiram a obtenção de um rápido *feedback* da compreensão de toda a turma e fomentou capacidades de metacognição e de autoavaliação (Black et al., 2004, cit. por Lopes e Silva, 2012), possibilitando uma ajuda diferenciada conforme as necessidades específicas de cada aluno, prestada pelo adulto ou pelos colegas.

## 6. 8 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A PP desenvolvida na EB1/PE das Figueirinhas esteve estreitamente ligada às estratégias que se tomaram como oportunas a uma turma de 3.º ano que revela, na sua generalidade, um bom ritmo de trabalho.

Assim, para a intervenção pedagógica, apostou-se, essencialmente, em atividades lúdicas e dinâmicas, com o objetivo primordial de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas – a partir do lúdico, da manipulação de materiais e da concretização dos conceitos. Promoveu-se, também, em grande medida, o trabalho de grupo, dinâmica

<sup>10</sup> Os referidos registos encontram-se na Pasta C, Apêndice 16.

utilizada com grande regularidade, como forma de oferecer diversos momentos favoráveis à aprendizagem. Procurou-se, igualmente, promover o pensamento crítico do aluno e a sua capacidade reflexiva. Reflitamos sobre a pertinência da aplicação destas estratégias em contexto de sala de aula.

Considerando que o lúdico deve contar com presença obrigatória no processo de ensino-aprendizagem, procurou-se realizar diversos momentos com este carácter ao longo de toda a PP II, por se acreditar veemente que esta é uma das formas mais eficazes de proporcionar ao aluno o gosto pela aprendizagem e de lhe possibilitar a compreensão dos conteúdos de uma forma prática, assegurando a sua participação ativa.

Consciente de que o lúdico é uma dimensão que cativa efetivamente a criança e que se trata de um meio que melhor desenvolve a aprendizagem ativa, Cabral (1994) enfatiza que o lúdico se apresenta como uma “presença necessária” (p. 6), que percorre os mais variados modelos de aprendizagem, evidenciando a autonomia que um modelo lúdico de ensino-aprendizagem apresenta em termos de objetivos, estratégias, fases, atividades, planificação e avaliação.

Efetivamente, as atividades lúdicas enquadram-se perfeitamente naquilo que Perrenoud (1995) define como “novas didáticas” (p. 127), que apelam, entre outros aspetos: à interação social, quer entre aluno-professor, quer entre aluno-aluno; ao assentar das aprendizagens em experiências quotidianas; e, por último, à valorização da motivação intrínseca, da descoberta, do prazer e do fazer. De facto, as atividades orientadas em contexto de estágio, decorreram com o intento de refletir estas considerações. Procurou-se sempre dar a oportunidade aos alunos de exprimir as suas ideias, bem como os conhecimentos prévios que apresentavam acerca dos conteúdos tratados. O grande envolvimento que se contou por parte da turma nas atividades pode ser justificado por esta dinâmica, que se considera ter sido promotora da motivação dos alunos.

Acreditando que a manipulação dos materiais conduz a uma aprendizagem ativa, optou-se, também, por construir vários materiais didáticos manipuláveis para os alunos utilizarem nas diversas atividades. Muitas das vezes, até foram os alunos a construí-los. Como enfatizam Brickman e Taylor (1991), é fundamental que as crianças façam escolhas; que tenham acesso a materiais estimulantes, materiais estes que podem manipular e manusear conforme os seus interesses; e que trabalhem e comuniquem com os seus companheiros aquando a realização do jogo. Também Morgado (2004), numa

reflexão sobre os “materiais e recursos utilizados pelo professor como suporte ao processo de aprendizagem” (p. 92), explicita que mais importante do que a natureza dos materiais e dos recursos é estes se apresentarem como o mais diversificados possível.

Considera-se que se orientou as atividades lúdicas conforme estas considerações, pois houve a preocupação de se dar a oportunidade ao aluno de ter contacto com os diversos materiais, objetos que que manusearam e que fomentaram, indubitavelmente, a comunicação entre os diferentes elementos do grupo. Recorreu-se a material diversificado como cartolinas, cartazes, cartões e recorreu-se, também, a material em suporte digital. Sobre este último, destaque-se que os resultados obtidos perante a sua utilização foram muito positivos, pois os alunos demonstraram grande curiosidade pelos conteúdos apresentados desta forma e captaram, com maior facilidade, os conceitos e curiosidades que se pretendeu transmitir.

Atualmente, o professor tem a necessidade de recorrer a pedagogias diferenciadas que procurem, num contexto educativo e sociocultural heterogéneo, a progressão individual dos alunos (Pato, 2010). Neste contexto, o trabalho de grupo apresenta-se como uma “componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p. 9). Foi por estar consciente dos benefícios desta dinâmica que não se deixou de a utilizar, mesmo quando se percebeu, pelas diversas experiências em contexto de estágio, que esta seria sempre propiciadora de momentos de agitação por parte da turma. O recurso ao trabalho de grupo permitiu a consciencialização para as suas visíveis potencialidades, bem como permitiu a obtenção de um maior sentido de firmeza perante os alunos, quando assim era necessário.

Naturalmente, o trabalho de grupo é, como elucida Pato (2010), algo que “requer, por parte do professor, estudo, preparação teórica e técnica, mas sobretudo, uma reflexão constante da sua experiência, com os reajustamentos dela decorrentes” (p. 11). Assim, o recurso constante ao trabalho de grupo apresentou-se como uma estratégia favorável à aprendizagem, tanto para os alunos como para o adulto, pois exigiu, constantemente, uma postura flexível que procurasse ser capaz de encontrar soluções para colmatar as dificuldades emergentes.

Como considerações finais, afirma-se que esta foi uma experiência de estágio extremamente enriquecedora. A PP II ultrapassou, em larga medida, as expectativas iniciais e permitiu o desenvolvimento de uma maior firmeza e capacidade de gestão do

---

grupo. A partir da ação pedagógica aqui realizada fortaleceu-se o grande gosto pela valência do 1.º CEB. A maior dificuldade foi, de facto, a gestão do tempo. A boa relação que se estabeleceu com toda a comunidade educativa, destacando-se a relação com a professora cooperante, proporcionou sentimentos de segurança e tranquilidade, aspetos fulcrais para o decorrer de uma boa experiência de estágio. A turma do 3.ºA facilitou todo o processo, pois desde início se mostrou extremamente recetiva à minha presença, o que conduziu a uma relação de grande proximidade e afetividade para com os alunos. Termina-se frisando o testemunho de uma PP bastante enriquecedora, a nível académico e pessoal

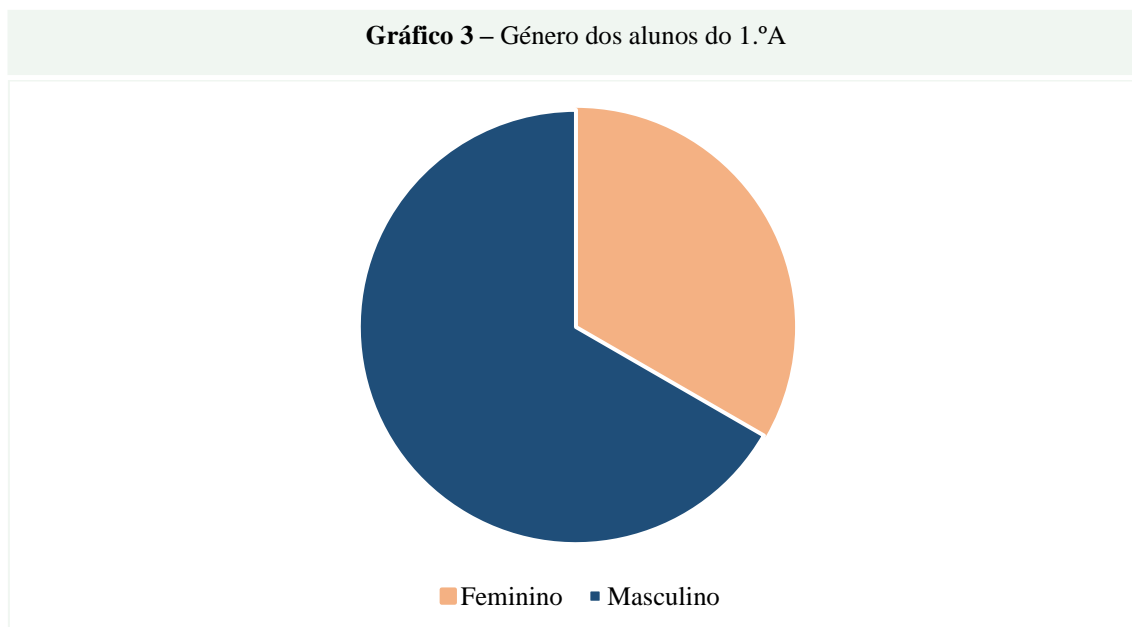
## Capítulo 7 | Intervenção Pedagógica em contexto do 1.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico

Tal como os anteriores, este capítulo visa a abordagem crítica e reflexiva, da prática pedagógica III (PP III), realizada em contexto de 1.º CEB, na turma do 1.ºA.

Esta ocorreu na mesma instituição, na EB1/PE das Figueirinhas, sob orientação científica da Professora Adérita Fernandes e da professora cooperante Lília Gouveia. Contou com uma intervenção de três dias semanais, num total dez semanas. As duas primeiras destinaram-se à observação do grupo e as restantes à intervenção pedagógica. De referir que houve semanas em que se interveio uma quantidade diferente de vezes, para efeitos de reposição horas.

### 7.1 | Caracterização da Turma <sup>11</sup>

A turma do 1.ºA é constituída por 18 alunos – 6 elementos do género masculino e 12 do género feminino –, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos (gráfico 3). A maioria frequentou a EPE na EB1/PE das Figueirinhas, excetuando-se três alunos.



Trata-se de um grupo heterogéneo, principalmente no que diz respeito à maturidade dos diferentes elementos. Em traços gerais, o 1.ºA apresentou-se como uma

<sup>11</sup> Dados recolhidos do PCT do 1.ºA e das reflexões obtidas a partir do contacto intensivo com a turma.

turma curiosa, atenta e interessada. Ao nível do saber estar, os alunos são muito ativos, mas também muito conversadores.

No que concerne aos métodos de trabalho, a grande maioria dos alunos revela vontade de aprender, tratando-se de alunos participativos e empenhados nas atividades propostas. Revelam uma boa dinâmica de trabalho, porém, há alunos que evidenciam algumas fragilidades, nomeadamente quatro alunos que apresentam uma maior imaturidade, sendo que um deles apresenta um comportamento específico: é pouco estável emocionalmente, apresenta uma grande necessidade da rotina, recusa-se a trabalhar perante a dificuldade, evita o bom relacionamento com os colegas, exige a atenção permanente do adulto, demonstra comportamentos inesperados, entre outros. Os alunos participam ativamente no trabalho de grupo, embora ainda se detete alguma resistência em aceitar e respeitar as ideias do outro.

Quanto à organização do tempo pedagógico (tabela 8), a componente curricular do 1.ºA ocorre no turno da manhã, iniciando-se às 8:15h e terminando às 13:15h. As atividades de enriquecimento curricular decorrem no turno da tarde, das 13:30h às 18:30h.

**Tabela 8 – Horário escolar do 1.ºA**

HORAS	2ª FEIRA	3ª. FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
8:15h	<u>Português</u> Sala 11	<u>Português</u> Sala 11	<u>Apoio ao Estudo de Matemática</u> Sala 11	<u>Apoio ao Estudo de Português</u> Sala 11	<u>Apoio ao Estudo de Português</u> Sala 11
8:45h			<u>Matemática</u> Sala 11	©EA Sala 10	<u>Matemática</u> Sala 11
8:45h					
9:45h					
9:45h 10:15h	<u>LANCHE</u>				
10:15h 11:15h	<u>Matemática</u> Sala 11	<u>Matemática</u> Sala 11	<u>Português</u> Sala 11	<u>Português</u> Sala 11	<u>Estudo do Meio</u> Sala 11
11:15h 12:15h		©EF Pavilhão	<u>Biblioteca / Português</u> Sala 11	<u>Matemática</u> Sala 11	
12:15h	©ING	©TIC/ Português/ <u>Matemática/</u>	©Educação Física <u>/ Português /</u>	<u>Estudo do Meio</u>	<u>EA / Português / Matemática /</u>

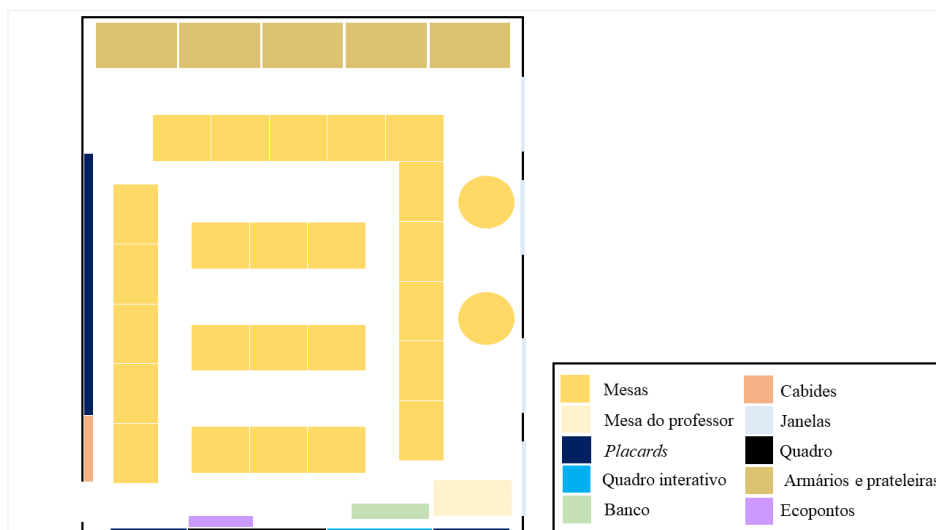
<b>13:15h</b>	Sala 5	<u>Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento</u> Sala 9	<u>Matemática / Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento</u>	Sala 11	<u>Estudo do Meio/ Cidadania e Desenvolvimento</u> o Sala 11
<b>13:30h 14:30h</b>	<b><u>ALMOÇO</u></b>				
<b>14:30h</b>	<u>Estudo</u>	<u>MA</u>	<u>Estudo</u>	<u>EP</u>	<u>Clube</u>
<b>15:30h</b>	Sala 10	Sala 6	Sala 10	Sala de EP	Sala EP
<b>15:30h 16:00h</b>	<b><u>LANCHE</u></b>				
<b>16:00h</b>	<u>TIC</u>	Língua Inglesa	<u>Biblioteca</u>	<u>Clube</u>	<u>Clube</u>
<b>17:00h</b>	Sala 9	Sala 10	Sala 5	Pavilhão	Sala EP
<b>17:00h</b>	EP	Português	<u>EFM</u>	<u>Estudo</u>	<u>Estudo</u>
<b>18:00h</b>	Sala EP	Sala 7	Pavilhão	Sala 9	Sala 9
<b>18:00h</b>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>	<u>OTL</u>
<b>18:30h</b>	Sala EP	Sala 5	Sala 10	Sala 9	Sala 9
<b>LEGENDA:</b>					
© – Aula inserida no Curricular.					
EMD – Expressão Musical e Dramática.			EFM – Educação e Expressão Física e Motora.		
EA – Educação Artística			ING – Inglês.		
MA – Modalidade artística.			OTL – Ocupação de tempos livres.		
TIC – Tecnologias de informação e comunicação.			EP – Expressão Plástica		

## 7.2 | Caracterização da Sala

A sala do 1.ºA caracteriza-se como um espaço amplo, colorido e bem iluminado. Encontra-se organizado como ilustra a figura 1. Conta com uma organização muito semelhante à sala descrita no capítulo anterior, visto que pertence à mesma escola. Esclareça-se que esta sala é partilhada com a turma da 3.ºA, que a ocupa no turno da tarde.

De notar que ao iniciar a PP as carteiras se encontravam dispostas a pares. No entanto, quando se iniciou a minha intervenção, a sala já se encontrava com as mesas

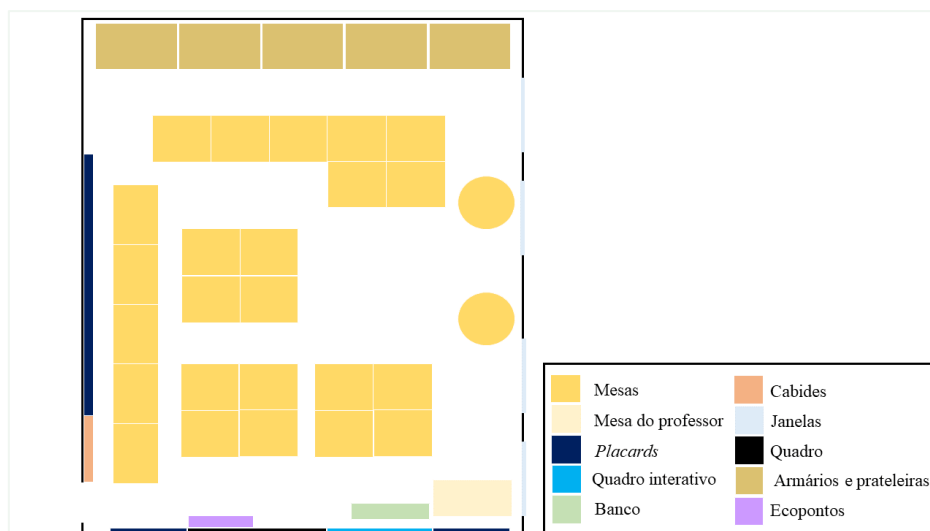
dispostas em forma de U, contando com uma abertura, na parte traseira, para facilitar a circulação. No centro, encontram-se três filas de três carteiras. Esta foi, de facto, a organização das carteiras mais utilizadas, excetuando-se em contexto de trabalho de grupo, cuja disposição era alterada para a que surge representada na figura 49.



**Figura 49** – Caraterização da sala do 1.ºA

Importa referir que esta disposição foi delineada pela professora cooperante e que os alunos ficam, habitualmente, nos mesmos lugares. No entanto, compreende-se que a sala de aula para além do local onde se dá a ação pedagógica é também uma parte desse mesmo processo. Assim, ressalva-se que esta organização apresentou um caráter flexível, sendo alterada sempre que necessário, a fim de ultrapassar um ensino meramente transmissivo (Formosinho & Machado, 2008).

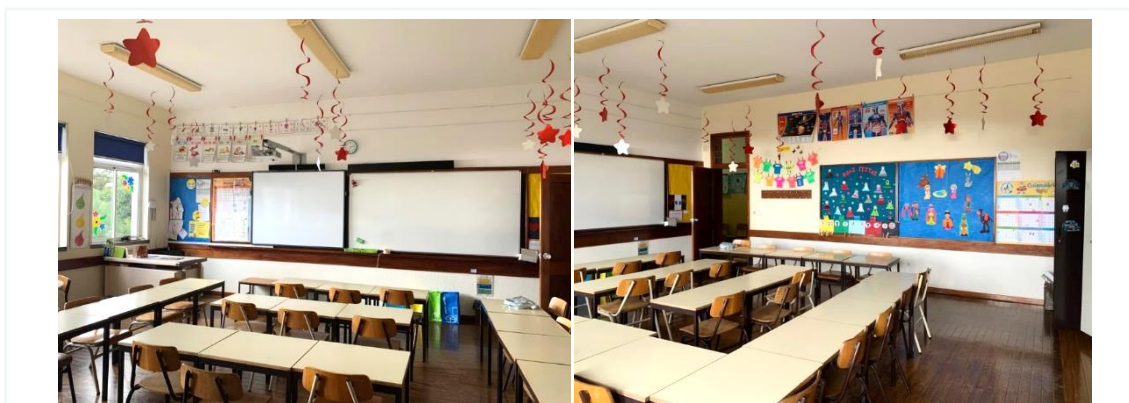
Em conformidade com o que se acabou de elucidar, em contexto de trabalho de grupo alterou-se a planta da sala para a organização ilustrada na figura 50, a fim de facilitar este tipo de trabalho. Com as mesas agrupadas desta forma, os alunos conseguiam comunicar mais facilmente com os restantes elementos do grupo.



**Figura 50** – Disposição das carteiras em contexto de trabalho de grupo

Em contexto de jogo, utilizou-se a parte de trás da sala, local que dispunha de mais espaço livre, pelo que não era necessário alterar a disposição das mesas.

A sala do 1.ºA apresenta um quadro branco e nas suas laterais encontram-se dois *placards* (fig. 51), um para cada turma, onde são afixadas diversas informações, nomeadamente o registo da rotina de saúde oral da turma, o quadro silábico e o cartaz das boas-vindas. Em cima dos quadros, surgem dois varais, onde se colocam as letras e os ditongos já trabalhados pelo 1.ºA, e um relógio. A sala possui, também, os três ecopontos. Ao terminar a PP III, a sala recebeu um quadro interativo, ferramenta que permitiu dar uma maior dinâmica às atividades desenvolvidas, facilitando a partilha de histórias, vídeos e canções, bem como a realização de exercícios e a prática da leitura.

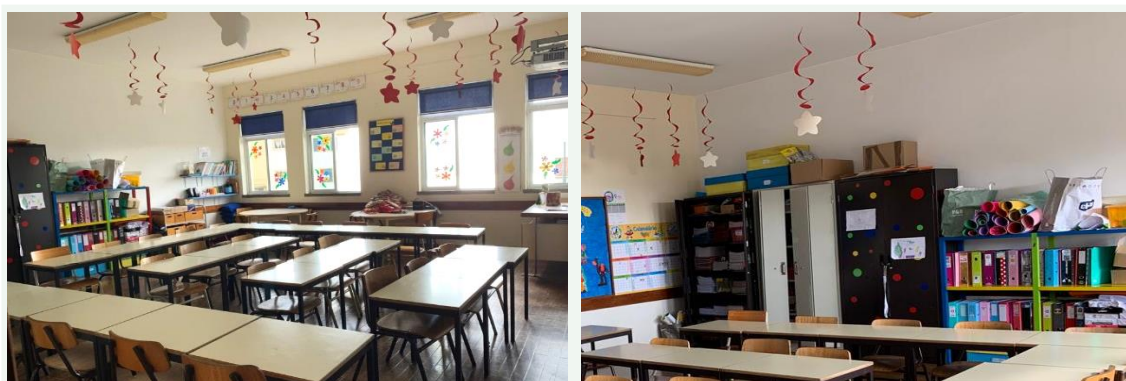


**Figura 51** – *Placards*, informações e cartazes presentes na sala do 1.ºA

Numa das paredes laterais encontram-se dois *placards* para a afixação dos trabalhos dos alunos (fig. 3), bem como um outro varal, que exhibe os cartazes respeitantes

aos conteúdos abordados pela turma do 3.º ano. Aqui, também se encontra o cartaz dos aniversários do 1.ºA, os cabides e o calendário.

Na parede paralela à anteriormente descrita, surgem os cartazes *Semáforo do Comportamento* e o *Cartaz das Boas Maneiras* (fig. 52).



**Figura 52** – Armários e prateleiras de arrumação da sala do 1.ºA

No que concerne à arrumação, cada turma apresenta um armário onde se armazenam os manuais escolares, os cadernos, as cartolinas, papéis coloridos e diversos materiais manipulativos (fig. 52). A sala apresenta um terceiro armário, com duas prateleiras, em que se encontram as capas de argolas dos alunos das duas turmas e um quarto, este mais pequeno, em que se colocam, de forma organizada pelas diversas gavetas, materiais diversos, tais como tesouras, colas, réguas, lápis de cor, de cera e de filtro. Junto à janela, surgem duas prateleiras onde se colocam as histórias, as colunas e materiais manipulativos, como o ábaco.

### 7.3 | Momentos de Aprendizagem

As atividades realizadas na PP III foram desenvolvidas à luz das AE e dos programas do 1.º CEB: a Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1.º Ciclo (ME, 2004), o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) e as Metas Curriculares Ensino Básico – Matemática (Bivar et. al, 2012). Considerou-se, também, o Projeto Educativo de Escola, as orientações da docente cooperante e da orientadora científica, bem como os interesses e necessidades do 1.ºA.



que, muitas vezes, surge no céu depois de chover. As crianças logo referiram o arco-íris. Deu-se um reforço positivo à turma e aproveitou-se a sua intervenção para lançar o desafio de descobrirmos como é que surge o arco-íris. Os alunos reagiram com grande entusiasmo. De facto, como refere Silva (2009), as atividades experimentais além de serem extremamente elucidativas dos fenómenos naturais, apresentam, também, uma forte componente lúdica. Esclareceu-se que, para essa descoberta, iríamos necessitar de um copo de água, uma lanterna e de uma folha branca (fig. 53).



**Figura 53** – Materiais necessários à experiência

Organizou-se, então, os alunos por quatro grupos de trabalho, a partir do sorteio dos cartões com os nomes. Assim que os grupos estavam formados, distribuiu-se os protocolos e materiais pelas mesas e explorou-se, os mesmos, de forma coletiva. De referir que o protocolo apresentava imagens, a fim de possibilitar que a turma de 1.º ano de escolaridade acompanhasse a leitura. De facto, esta foi uma estratégia que veio facilitar o decorrer da atividade, visto que permitiu que os alunos, ao indicar os nomes referentes às imagens, complementassem a leitura que ia sendo feita pelo adulto. A preocupação dos protocolos apresentarem imagens prendeu-se com o facto de que, além das experiências realizadas devam apresentar rigor científico, devem, também, de ser explicadas a partir de uma linguagem adequada ao grau de escolaridade. É fulcral que as atividades experimentais sejam adaptadas à faixa etária das crianças, às características específicas da turma e aos recursos disponibilizados pela escola. Cabe ao professor fazer essa adaptação, visto que é o indivíduo dotado das ferramentas metodológicas necessárias para esse processo (Silva, 2009).

Após a leitura dos protocolos, cada grupo, com os respetivos materiais, iniciou a atividade: colocaram a folha de papel atrás do copo de água e colocaram a lanterna ligada

à frente do copo (fig. 54). Esclareceu-se que poderiam, também, movimentar a folha branca como lhes fosse mais conveniente para a visualização das cores.



**Figura 54** – Concretização da atividade experimental

A atividade correu de acordo com o planeado. Todos os grupos conseguiram ver as cores do arco-íris, ainda que uns com maior facilidade do que outros, devido às lanternas que cada grupo apresentava. Assim, para que todos os grupos tivessem a oportunidade de verificar, de forma clara e nítida, as cores do arco-íris, circulou-se pelos mesmos disponibilizando a lanterna de um telemóvel, que, sendo mais forte, permitia uma melhor visualização das cores.

Ulteriormente, cada aluno realizou o registo daquilo que observou na imagem no protocolo (fig. 55).



**Figura 55** – Realização do registo da atividade no protocolo

Neste momento, foi curioso visualizar a forma como os alunos procederam ao registo: muitos deles registaram um arco-íris na forma como este surge na natureza ao invés daquilo que realmente visualizaram – as cores presentes no arco-íris, mas em linhas retas. Desta forma, foi perceptível que os alunos registaram as suas expectativas perante a atividade e não aquilo que realmente observaram. Quando se constatou esta questão, alertou-se que o que havia sido solicitado foi o registar daquilo que realmente viram. No entanto, muitos dos alunos já haviam terminado o registo com o arco-íris. Alguns deles, para solucionar esta questão, desenharam, à frente, o registo real daquilo que verificaram (fig. 56).



**Figura 56** – Exemplo de um registo de observação no protocolo

Tendo em conta que, naquele dia, o sol estava a permitir uma boa iluminação natural na sala, cada aluno deslocou-se até à janela da sala e, a partir da luz solar, repetiram a experiência. As cores do arco-íris, neste contexto, foram fáceis de identificar. Neste momento, os alunos compreenderam que o fenómeno verificado no copo ocorre realmente na natureza.

Numa fase final, projetou-se o mapa de conceitos referente ao conteúdo abordado (fig. 57) e explorou-se os conceitos nele presentes. Como refere Valadares (2014), importa que o mapa de conceitos revele uma hierarquia de conceitos em coerência com o assunto abordado e com o contexto em que o mesmo decorreu. Deve, ainda, elucidar as relações significativas entre os conceitos sob forma de proposições corretas do ponto de vista científico, o que demanda uma cuidadosa seleção das palavras de ligação. O mapa de conceitos apresentado ao 1.ºA foi construído à luz destes pressupostos. Tratando-se de



**Figura 57** – Exploração coletiva do mapa de conceitos

uma turma de 1.º ano, selecionou-se também uma imagem ilustrativa do processo.

Perante a boa análise do mapa de conceitos por parte dos alunos, foi possível verificar que a turma compreendeu, de facto, o fenómeno do surgimento do arco-íris. Pediu-se, por fim, que os alunos contassem a quantidade de cores presentes no arco-íris – sete cores no total, número este introduzido nas duas semanas precedentes a esta atividade experimental.

---

Importa referir que a atividade originou alguma agitação, como é normal em atividades desta natureza. A gestão do grupo foi, de facto, a maior dificuldade encontrada. No entanto, considera-se que foi uma atividade bem-sucedida que, pelo seu dinamismo, garantiu o interesse e a participação dos alunos, bem como a consolidação do conteúdo abordado. Todavia, sentiu-se que alguns alunos ficaram um pouco desapontados com o que foi possível visualizar a partir da experiência, pois expectavam visualizar um arco-íris na forma em que o mesmo surge na natureza. Constatou-se, também, que a aposta no trabalho de grupo foi uma dinâmica que ofereceu momentos favoráveis à aprendizagem dos alunos. O estímulo do pensamento da criança e da sua capacidade reflexiva foi, também, uma preocupação constante, sendo que para isso se colocou questões abertas ao longo de toda a atividade experimental.

Deu-se continuidade à aula com uma atividade Matemática de decomposição de números a partir das barras *cuisenaire*, em que se solicitou que, numa primeira fase, seleccionassem as barras que apresentam as cores que constituem o arco-íris – a barra vermelha, a amarela, a verde clara, a azul e a laranja (fig. 58) – e que, posteriormente, me indicassem o cardinal que cada uma delas representa. Desta forma, realça-se que a interdisciplinaridade foi, também, uma preocupação apresentada.



**Figura 58** – Seleção das barras *cuisenaire* que apresentam as cores do arco-íris e identificação dos respectivos cardinais

### 7. 3. 2 / *Saltar a Somar*

Admitindo-se a pertinência da estruturação de atividades de aprendizagem relevantes que envolvam os alunos e que lhes permita perceber a sua utilidade (Cardoso,

2019) realizou-se atividade *Saltar a somar*<sup>13</sup>. Esta atividade deu grande relevância à interligação da Matemática e da Educação Física e decorreu no exterior, no pátio coberto da escola. Foi desenvolvida com o objetivo primordial de introduzir o conteúdo da adição a partir da reta numérica.

A opção de se realizar uma prática interdisciplinar para introdução deste conteúdo teve como aspeto basilar o conhecimento de que a Educação Física se afirma como um apoio aos diversos domínios escolares, criando condições favoráveis ao desenvolvimento social da criança – através da interação com os companheiros – e estabelecendo um equilíbrio nas experiências escolares, visto que aproxima as crianças das atividades da própria infância, o que as cativa (ME, 2004).

Assim, para a realização da atividade *Saltar a somar*, dividiu-se a turma em quatro grupos compostos por quatro e cinco elementos. Depois, distribuiu-se quatro cordas, na vertical, pelo espaço e solicitou-se aos alunos que se colocassem, em fila, atrás das cordas. Objetivando-se promover a noção de lateralidade, explicitou-se que quando fosse indicado “direita” tinham de saltar para o lado direito da corda e que quando ouvissem “esquerda”, deveriam saltar para o lado esquerdo da mesma. Com esta atividade verificou-se que, de facto, alguns alunos ainda apresentam alguma dificuldade em diferenciar a direita da esquerda.

Ulteriormente, solicitou-se que efetuassem a seguinte sequência rítmica de deslocamentos (fig. 59): pé coxinho direito duas vezes, dois pés juntos duas vezes, pé coxinho esquerdo duas vezes – indicando a sequência em voz alta. As crianças reagiram com grande entusiasmo a esta fase da atividade. Alguns alunos revelaram uma considerável falta de coordenação nos movimentos efetuados.

---

<sup>13</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta D, Apêndice 35.

---



**Figura 59** – Realização da sequência rítmica de deslocamentos

Numa fase seguinte, voltou-se a dividir a turma em dois grandes grupos, de forma aleatória. Colocou-se, desta vez, apenas duas cordas horizontal e traçou-se, com giz, 10 linhas na vertical, a fim de construir uma reta numérica. Em momentos de planificação, havia sido idealizado colocar 10 cordas na vertical, sobre as que estava na horizontal, no entanto, como o chão do pátio coberto era já quadriculado, desenhar as linhas com o giz tornou-se mais prático.

Quando a reta numérica, representada pela corda, estava já preparada, colocaram-se os cartões com os números de 0 a 9. Primeiramente, pediu-se aos alunos que saltassem pela reta numérica contando os números por ordem crescente, em voz alta (fig. 60).



**Figura 60** – Contagem progressiva pela reta numérica, a partir de "saltos de coelho"

Quando todos os alunos realizaram a contagem progressiva, passou-se à contagem regressiva. Para isso, solicitou-se que andassem de costas e que retrocedessem na reta numérica, contando os números por ordem decrescente (fig. 61).



**Figura 61** – Contagem regressiva pela reta numérica, a partir do andar de costas

No que concerne às contagens progressiva e regressiva, todos os alunos as efetuaram de forma correta, evidenciando grande confiança ao realizar a contagem. De facto, este é um conteúdo que havia sido trabalhado com grande frequência em contexto de sala de aula. Quanto ao seu desempenho na realização dos movimentos solicitados, os alunos do 1.ºA revelaram alguma dificuldade em andar de costas e em colocar os pés, com precisão, onde se encontrava cada cartão numérico.

Numa fase final, solicitou-se que resolvessem diversas adições, saltando pelos diversos números de pés juntos até atingirem o resultado dessa mesma adição. Foi a partir desta fase da atividade que foi, efetivamente possível, a introdução da adição na reta numérica. Após a explicação, os alunos entenderam a lógica do exercício, que consistia em irem diretamente para a casa que representa o número com o primeiro aditivo indicado e depois saltar a quantidade de vezes do segundo aditivo ouvido. Como elucidam Mendes et al. (2016), este tipo de abordagem pode beneficiar o ensino das matérias curriculares detentoras de uma componente eminentemente teórica, visto que muitas vezes são lecionadas sem qualquer contextualização, desconectadas da própria realidade.

Referentemente ao papel da Educação Física nas práticas integradas no currículo, Cone, Werner e Cone (2009) defendem que o movimento é, de facto, um veículo

---

integrador e contextualizador da aprendizagem dos conceitos abstratos. Na mesma ordem de ideias, Panguazi e Beighle (2010) consideram que os conceitos dos diversos conteúdos disciplinares podem ser integrados na Educação Física, colocando-a como suporte das aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula.

Beneficiando de uma atividade lúdica, dinâmica e significativa, realizada a partir do jogo, da utilização dos cartões, da concretização dos conceitos, do próprio corpo e da cooperação entre a Educação Física e a Matemática, considera-se que os alunos contaram com momento favorável à aprendizagem do conteúdo da adição na reta numérica. O corpo emergiu, neste contexto, como mediador da própria aprendizagem. Terminada a atividade, concluiu-se que os alunos do 1.ºA apresentavam, ainda, alguma dificuldade em distinguir a sua direita da esquerda e em se concentrar na própria atividade. Não obstante, executaram os saltos a pés juntos de forma equilibrada, evidenciando um bom ritmo e compreenderam, de facto, com grande facilidade, as indicações dadas em cada etapa da atividade.

### 7.3.3 | *Matilde e o Melão*

Reconhecendo-se que a literatura infantil se apresenta como um território que destaca os jogos de linguagem e a experimentação da língua e que esta ocupa um lugar central na arquitetura textual (Bastos, 2005), para a introdução da consoante m na turma do 1.ºA utilizou-se o poema *Matilde e o melão* de Luísa Ducla Soares<sup>14</sup>. Bastos (2005) enfatiza que é principalmente na poesia que as características indicadas anteriormente se insinuam com maior intensidade.

As AE (ME, 2018) esclarecem que, no âmbito da educação literária, os alunos devem de se familiarizar com literatura de referência, de forma a desenvolver múltiplas capacidades de apreciação. Na mesma ordem de ideias, o Programa e Metas Curriculares De Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) defende que a compreensão de textos e o estímulo à apreciação estética são promovidos pelas ações de ouvir ler e de ler textos de literatura. Assim, para a exploração do poema efetuou-se a leitura modelo de forma expressiva. Depois, questionou-se sobre quem é e o que aconteceu no poema. A

---

<sup>14</sup> A planificação da presente atividade encontra-se na Pasta D, Apêndice 36.

turma desde logo afirmou que o poema era sobre Matilde e sobre um melão que atropelou cem pessoas, sete gatos e um cão.

Ulteriormente, mostrou-se as imagens referentes à família silábica da consoante m no quadro interativo. Considerando-se que o poema anteriormente trabalhado abordava uma fruta, optou-se por utilizar, para tal exploração, as imagens presentes na figura 62. De notar que as imagens surgiram, primeiramente, sem legenda, de forma a que a turma identificasse os seus nomes. Só depois a legenda surgiu, com letras impressas, procedendo-se à exploração das palavras escritas.



**Figura 62** – Exploração da família silábica do m a partir de imagens

Perante estas imagens (fig. 62) os alunos logo concluíram que todas as palavras – maracujá, melão, mirtilo, morango e muitas – se iniciam pelo som m. Solicitou-se, posto isto, a identificação das sílabas em que tal som se encontrava. Para tal, solicitou-se a divisão silábica das palavras a partir do bater de palmas e os alunos fizeram-no sem grande dificuldade.

Passámos ao desenho da letra. Numa primeira fase desenhou-se a letra m minúscula no quadro e, depois, no ar. Efetivamente, é essencial que os alunos conheçam os elementos mínimos que compõem os sinais gráficos, visto que todos os grafemas, tanto na letra impressa como na manuscrita, são constituídos por pequenas secções “(segmentos de recta, linhas oblíquas, círculos, linhas curvas, etc.) articuladas entre si por características gráficas particulares” (Baptista et al., 2011, p. 38).

Compreendendo-se que a questão da escrita não pode surgir de forma isolada, após o desenho da letra seguiu-se a leitura da família silábica da consoante m. Para isto,

---

registrou-se a mesma no quadro e procedeu-se à sua leitura, por ordem e de forma salteada. Os alunos fizeram-no, na sua maioria, de forma fluida e intuitiva.

Com esta atividade constatou-se que a maioria dos alunos do 1.ºA começava a dominar o sistema linguístico, pois pela sua convivência com as regras – ao testá-las e ao elaborar as suas próprias hipóteses – começavam a compreender as regularidades que se encontram na escrita. Compreende-se que o ensino explícito e sistemático da dimensão caligráfica surge como um processo. Nesta sequência de ideias, não basta que a criança tenha contacto com o desenho da letra, visto que este é apenas uma das vertentes do contacto com o grafema na iniciação à escrita. Para o desenvolvimento da consciência gráfica interessa, efetivamente, que haja uma manipulação do material de escrita, a partir de caracteres móveis, de caracteres recortados e modelados ou gravados em areia, plasticina ou barro, por exemplo (Baptista et. al, 2011).

Assim, numa fase seguinte, mostrou-se um saco de massa aos alunos. Questionou-se o nome do conteúdo do saco, a letra e a sílaba pela qual se iniciava tal palavra. Os alunos, perspicazmente, indicaram que era um saco de massa, sendo que massa era uma palavra que se inicia pela letra m e pela sílaba ma. Depois de se atribuir um reforço positivo às intervenções dos alunos, distribuiu-se um m manuscrito por cada um deles e solicitou-se que o preenchessem, a partir da colagem de massa, efetuada em coerência com as setas (fig. 63).



**Figura 63** – Colagem de massa no manuscrito da letra m

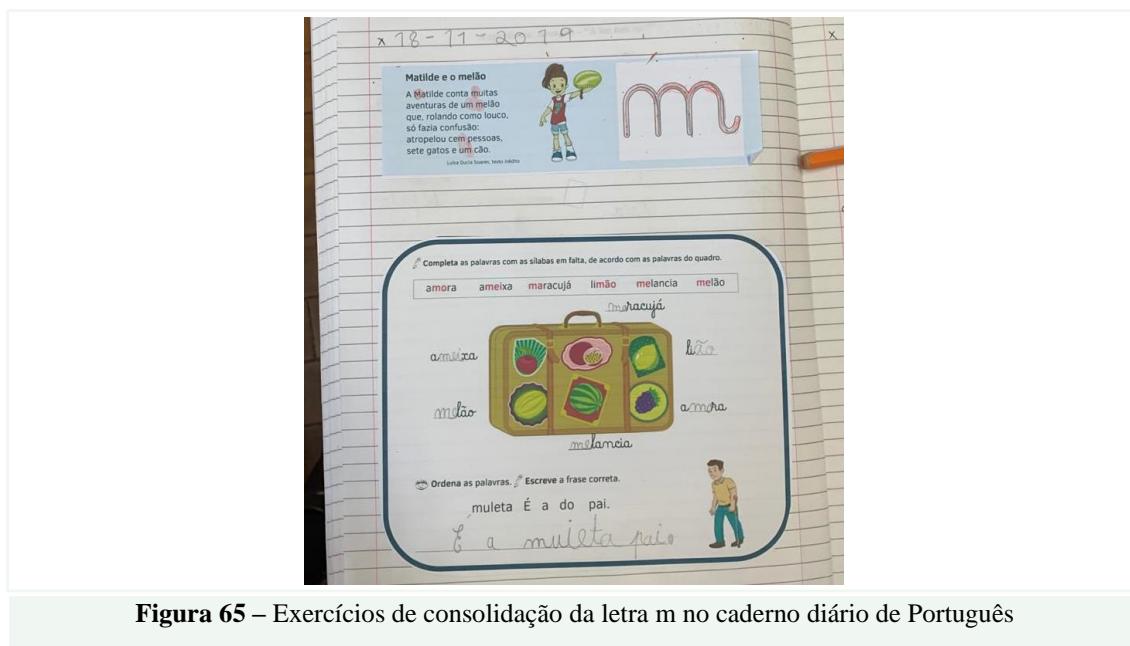
Quando todos terminaram a colagem, recolheu-se os trabalhos, que foram afixados no *placard* da sala (fig. 64).



**Figura 64** – Artefactos dos alunos exposto no *placard* da sala

Com o intento de se consolidar o grafismo da consoante, desenhou-se o m, de forma livre, na sebenta e, depois, no caderno diário de Português. Nesta última fase, desenharam-no por cima do tracejado e, depois, de forma autónoma. Para tal, colou-se previamente uma folha de registo da atividade. Também se procedeu à escrita da família silábica do m. De notar que o desenho da letra numa superfície pressupõe uma gestão eficaz do espaço gráfico. Baptista et al. (2011) explicam que, ao fazê-lo, os alunos começam a possuir o controlo de múltiplos elementos como (1) o controlo do espaçamento e das relações de proporcionalidade, (2) a perceção do eixo horizontal e a orientação da esquerda para a direita, (2) tomar a linha como elemento estruturador do espaço e de organização, bem como mediadora do tamanho da letra e da sua verticalidade. Tais componentes são essenciais para a aprendizagem da escrita.

Numa fase final, realizou-se os exercícios propostos no caderno diário (fig. 65), a partir dos quais os alunos rodearam todos os m minúsculos encontrados no poema *Matilde e o melão*, de Luísa Ducla Soares e completaram as palavras com as sílabas em falta – ma, me, mi, mo ou mu.



**Figura 65** – Exercícios de consolidação da letra m no caderno diário de Português

A aprendizagem da escrita requer sempre o conhecimento de um alfabeto dual, o maiúsculo e o minúsculo (Baptista et. al, 2011). Sendo que a turma apresentou um bom ritmo de trabalho, no dia seguinte iniciou-se a exploração do m maiúsculo, a partir da canção *A Matilde e o melão*, recurso presente na *Escola Virtual*. Para isso, recordou-se, primeiramente, o poema trabalhado no dia anterior. Depois, introduziu-se cada verso da canção, ainda sem a melodia e marcou-se a respetiva pulsação nas pernas, processo repetido pelos alunos. Só depois se cantou os versos já com a melodia, cantando-se a canção na totalidade. Ulteriormente, visualizou-se o vídeo da canção, presente na *Escola Virtual*.

A partir deste recurso, destacou-se a palavra “Matilde”, escrevendo-a no quadro. Explorou-se o som da sua letra inicial e questionou-se o motivo por estar com letra maiúscula.

*É porque é um nome próprio! (1.ºA, em coro)*

**DB, segunda-feira, 18 de novembro de 2019**

Após tal pertinente interação, passou-se ao desenho da letra m maiúscula no ar. Depois, questionou-se ao 1.ºA se havia algum menino na turma que apresentasse a letra

m como inicial do nome, sendo que os alunos desde logo se manifestaram indicando o nome dos colegas que a apresentam como inicial.

Passou-se ao treino do desenho da letra. Para tal, os alunos desenharam a letra m maiúscula nos sacos de tinta (fig. 66), na sebenta e, por fim, no caderno diário de Português.



**Figura 66** – Desenho da letra m maiúscula no saco de tinta

Ulteriormente, o 1.ºA realizou alguns exercícios de consolidação da letra m maiúscula, a partir do registo colado previamente no caderno diário de Português e de uma ficha do caderno de atividades de Português, que contou com a respetiva correção coletiva, a partir do quadro interativo.

Numa perspetiva de continuidade da abordagem da consoante m, desenvolveu-se uma atividade em articulação com a Matemática, objetivando-se trabalhar o cardinal de um conjunto. A partir do trabalho de grupo, atribuiu-se uma cartolina constituída por dois grandes círculos a cada grupo. Distribuiu-se, também, diversas imagens (dois frutos a cada grupo) – amoras, ameixas, maracujás, limões, melancia, melão, mangas, mirtilos. Após se solicitar que separassem os dois frutos pelos dois conjuntos, os alunos registaram o cardinal de cada conjunto e preencheram a sílaba em falta no nome dos frutos que cada grupo recebeu – ma, me, mi, mo ou mu. O resultado surge na figura 67.

---



**Figura 67** – Artefactos das crianças exposto no corredor da escola

Considera-se que as atividades anteriormente explanadas contaram com uma importante componente lúdica, que regulou toda a ação pedagógica, de forma a introduzir os conteúdos planejados para aqueles dois dias. Pretendeu-se, de facto, operacionalizar estratégias contextualizadas, de forma a motivar os alunos para a aprendizagem significativa dos conteúdos abordados.

## 7. 4 | Projeto de Investigação-Ação

### 7. 4. 1 | Enquadramento da Problemática

Pela observação desenvolvida nas primeiras semanas de estágio e, também, pelo interesse da docente cooperante, considerou-se pertinente dar continuidade à temática das emoções com o 1.ºA. De facto, a turma já tinha participado num projeto sobre as emoções no 1.º Período. Não obstante, foi notório que as crianças do 1.ºA apresentavam, ainda, alguma dificuldade em identificar e em gerir as suas emoções. Episódios em que as crianças choravam e que evidenciavam algumas ansiedades provenientes do seu meio familiar foram constantes, principalmente numa criança em específico. Neste contexto, elaborou-se a seguinte questão problema:

*Como ajudar as crianças do 1.ºA a reconhecer e a controlar as suas emoções?*

#### 7. 4. 2 | Estratégias de Intervenção Pedagógica

*Se entendermos a educação como um processo de aprendizagem para a vida, a educação emocional mostra-se imprescindível porque contribui para o bem-estar pessoal e social.*

(Paiva, 2018, p. 12)

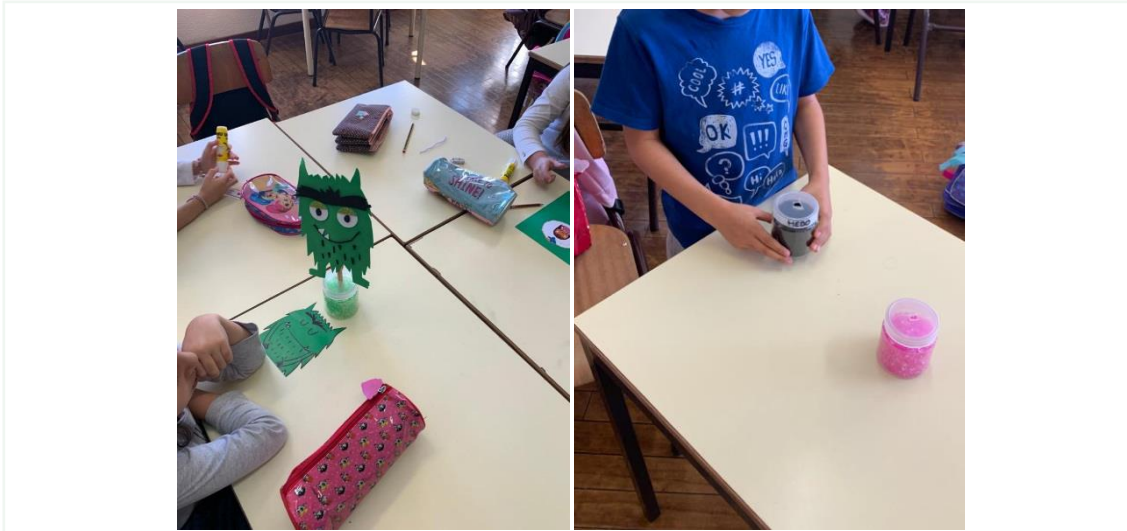
Delinearam-se diversas estratégias para dar resposta à problemática detetada, objetivando-se a promoção da IE das crianças do 1.ºA. Elucide-se que, mais uma vez, se recorreu à literatura infantil para trabalhar esta problemática. Selecionou-se as obras *Como te sentes hoje?* de Molly Potter e *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, que possibilitam à criança conhecer, identificar, nomear e gerir as diferentes emoções. São várias as emoções explanadas na primeira obra, todavia, aquelas que exploradas foram a alegria, a calma, a tristeza, a raiva e o medo – emoções que contam presença em ambos os livros.

##### **1. Identificação das emoções pela obra *O Monstro das Cores* de Anna Llenas**

– Optou-se por iniciar a exploração das emoções com o 1.ºA a partir da compreensão daquilo que os alunos consideravam ser as emoções. A turma indicou, de forma perspicaz, que as emoções são aquilo que sentimos dentro de nós, referenciando diversas ações que evidenciamos quando as sentimos – chorar ou estar sozinhos quando estamos tristes e sorrir quando estamos felizes, por exemplo.

Passou-se, assim, à realização de uma atividade de identificação do nome das emoções (fig. 68). Para tal, utilizou-se a obra *O Monstro das Cores* de Anna Llenas, história já trabalhada anteriormente com a turma, solicitando aos alunos, previamente organizados em grupos de trabalho, que associassem os fantoches às respetivas emoções – a alegria, a tristeza, a calma, o medo e o amor – e frascos.

---



**Figura 68** – Identificação das emoções pela obra *O Monstro das Cores* de Anna Lennas

Cada grupo ficou responsável por uma emoção e os alunos procederam à tarefa sem qualquer dificuldade. Entenda-se que, tal como explana Neves (2019), o reconhecimento das próprias emoções e sentimentos é um elemento fulcral ao desenvolvimento da IE. Também Pérsico (2010) nota que identificar e dar um nome às emoções que emergem é a melhor forma de adquirir consciência de si mesmo, pois, este processo – realizado pelo neocórtex – é o primeiro passo para um favorável controlo emocional. Este controlo consiste, essencialmente, no seu reconhecimento e consciência da emoção que vivemos quando ela surge. A consciência emocional, passa, assim por identificar aquilo que sentimos e aquilo que os outros sentem, por perceber o que causou esses sentimentos e, por fim, por conhecer o efeito provável dos nossos sentimentos nos outros (Steiner & Perry, 2000).

Apesar de a turma ter identificado corretamente as emoções presentes na obra, foi perceptível que quando as mesmas são vivenciadas por cada uma das crianças, estas apresentam maior dificuldade em identificá-las, reconhecendo apenas se é uma emoção positiva ou negativa.

**2. Exploração de estratégias para a gestão das emoções, presentes na obra *Como te sentes hoje?* de Molly Potter** – Para fazer face à questão supramencionada, introduziu-se a obra *Como te sentes hoje?* de Molly Potter (fig. 69), que faculta diferentes estratégias para lidar com as diferentes emoções.



**Figura 69** – Obra *Como te sentes hoje?* de Molly Potter

Depois de se analisar a sua capa, a partir da projeção da obra no quadro interativo – em que os alunos referiram as diferentes emoções perante as diferentes expressões das crianças aqui presentes – exploraram-se diferentes estratégias para maximizar as emoções positivas, bem como diferentes sugestões para combater as negativas. De facto, se a criança não processar as suas emoções irá sempre sentir-se da mesma forma quando passar por uma situação semelhante (Potter, 2019).

**3. A construção do *Cartaz das Emoções*** – Para a construção do *Cartaz das Emoções* (fig. 70), distribuiu-se as imagens presentes na obra *Como te sentes hoje?* de Molly Potter aos diferentes grupos, imagens referentes às estratégias associadas a cada emoção. Depois, solicitou-se aos grupos que preenchessem as lacunas presentes no nome da emoção que lhes correspondeu (com sílabas que já conheciam) – numa primeira fase a lápis de carvão e, posteriormente, a feltro. O objetivo primordial foi o de ser as próprias crianças a construir o *Cartaz das Emoções*, para tornar a atividade mais significativa. Para finalizar, deveriam colar as imagens na cartolina.

---



**Figura 70** – Construção do *Cartaz das Emoções*

Atenta-se, ainda, que o *Cartaz das Emoções* explanava, visualmente, as diversas estratégias a que podiam recorrer para deter um maior controlo sobre as emoções sentidas. Entenda-se que falar de controlo das emoções não passa, em momento algum, pela sua repressão. Reprimir as emoções significa, como esclarece Pêrsico (2010), a sua negação e o não ter consciência de que estamos tristes, zangados ou ansiosos. O que se pretende é que estejamos conscientes dessas mesmas emoções para conseguirmos evitar que estas se instalem novamente, encarando os estímulos que as provocam de forma a evitar que se tornem crónicas (Moreira, 2009). O *Cartaz das Emoções* apresentou-se como facilitador deste processo.

#### 4. A *Tabela das Emoções do 1.ªA* – Uma outra estratégia desenvolvida foi o registo

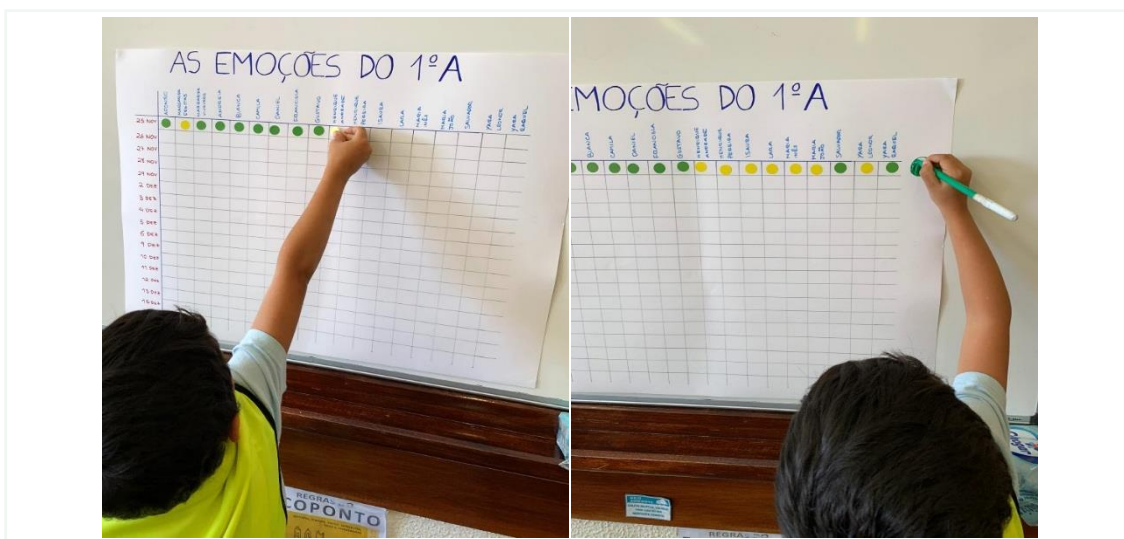
	ADRIUS	MALAGAR	ESTRUS	MARQUELA	ANDREIA	ELIAGA	CRISTINA	DANIEL	REGIANUS	GUSTAVO	WALTER	RODRIGUS	BEATRIZ	ISABELA	LARA	MARIA	FRANCA	SALVADOR	PAULA	ESTRUS	ANDREIA	
25 NOV																						
26 NOV																						
27 NOV																						
28 NOV																						
29 NOV																						
2 DEZ																						
3 DEZ																						
4 DEZ																						
5 DEZ																						
6 DEZ																						
9 DEZ																						
10 DEZ																						
11 DEZ																						
12 DEZ																						
13 DEZ																						
15 DEZ																						
16 DEZ																						

**Figura 71** – *Tabela das Emoções do 1.ªA*

diário das emoções na *Tabela das Emoções do 1.ªA* (fig. 71).

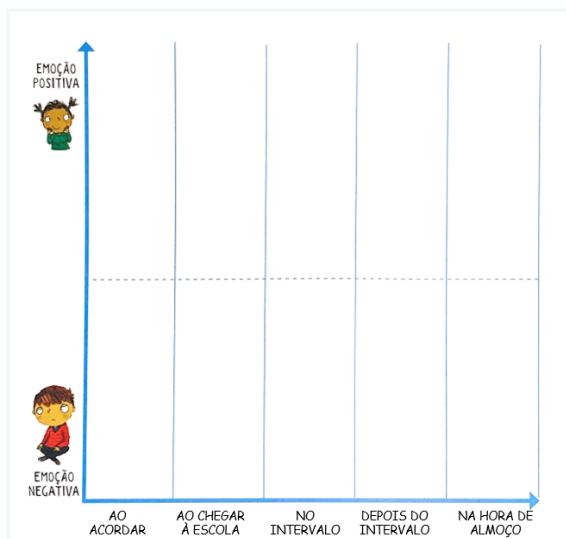
Aqui, o objetivo é o de registar, após o intervalo, a emoção sentida – a partir de autocolantes com as cores representativas das diferentes emoções – com o intuito de que as crianças percebam que as emoções são variáveis ao longo do tempo.

Na verdade, durante o dia vivenciamos diferentes estados emotivos, apesar de muitas vezes nem nos darmos conta dessas alterações. Enquanto uns têm uma grande facilidade em passar de uma determinada emoção para outra, outros apresentam maior dificuldade em ultrapassar as emoções vividas, sobretudo as que não são positivas (Pérsico, 2010). Além disto, a *Tabela das Emoções do 1.ºA* permitiu exploração do conceito matemático de frequência absoluta – todos os dias se procedia à contagem dos autocolantes com as diferentes cores, a fim de verificar qual a emoção mais sentida pela turma naquele momento. Após este levantamento, um aluno – geralmente o chefe de semana – ilustrava um círculo, a feltro, com a cor representativa da emoção mais sentida, aquando da realização desta marcação de estados emotivos, pela turma (fig. 72).



**Figura 72** – Marcação das emoções na *Tabela das Emoções do 1.ºA*

**5. O Gráfico das Emoções individual** – Para complementar todas as outras estratégias, e com o intuito de que alunos pudessem realizar, também, um registo individual, atribuiu-se um *Gráfico das Emoções* (fig. 73) a cada criança.



**Figura 73** – Gráfico das emoções para registo individual

Diariamente, no fim do turno, procedeu-se ao registo das emoções sentidas ao acordar, ao chegar à escola, no intervalo, depois do intervalo e na hora de almoço (registo efetuado posteriormente). Caso as emoções fossem positivas, o registo deveria ser efetuado na parte superior do gráfico; se fossem negativas, na sua parte inferior.






O delinear das estratégias enunciadas procurou, essencialmente,

desenvolver espaços promotores da IE das crianças, visto que o conhecimento e a compreensão daquilo que está a sentir lhe proporciona sentimentos de tranquilidade e de segurança (Neves, 2019).

## 7.5 | Avaliação da Compreensão dos Conteúdos por parte dos Alunos

Com a intenção de avaliar o desempenho dos alunos do 1.ºA, utilizou-se o *Plano Semanal* como TAF. Tratando-se de uma grelha de autoavaliação, o *Plano Semanal* (fig. 20) apresentou-se como um guia de trabalho para os alunos e para o docente (Lopes & Silva, 2012).

Tal como sugere o nome da TAF, optou-se por entregar aos alunos o *Plano Semanal* no início de cada semana. Não obstante, o seu registo era efetuado todos os dias, no fim do turno. Tratando-se de alunos do 1.º ano de escolaridade, o seu preenchimento, ainda que individual, foi sempre orientado pelo adulto em contexto de grande grupo. Importa, ainda, enfatizar que o *Plano Semanal* contava com imagens ilustrativas das diversas atividades realizadas, como mostra a figura 74.

O que vamos fazer/atividades	✓ 2ª feira	✓ 3ª feira	✓ 4ª feira	✓ 5ª feira	✓ 6ª feira
Leitura e escrita 					
Matemática 					
Desenho e pintura 					
Exercícios 					
Atividades práticas e jogos 					

Código: 😊 Correu bem!      😊 Estou a melhorar!      😊 Posso fazer melhor!

**Figura 74 – Plano Semanal**

Para um maior entendimento do *Plano Semanal*, numa fase inicial, esclareceu-se aos alunos os significados das diversas figuras presentes no mesmo e pediu-se que colorissem as caras, que surgiam na sua parte inferior, com as seguintes cores – azul para “Correu bem!”, verde para “Estou a melhorar!” e amarelo para “Posso fazer melhor!”. É de realçar que a seleção das cores foi feita a partir das escolhas da turma.

Depois de tal código estar estabelecido, informou-se que os alunos deveriam preencher, diariamente, o *Plano Semanal* com um círculo colorido, sendo a cor selecionada respetiva ao desempenho em que se autoavaliavam nas diversas atividades realizadas.

Considera-se que o *Plano Semanal* foi uma importante ferramenta de autoavaliação, visto que forneceu aos alunos as bases necessárias para a melhoria do seu trabalho em contexto de sala de aula. De facto, o objetivo principal da sua utilização foi o de possibilitar a melhoria contínua da aprendizagem da turma, a partir do envolvimento direto dos alunos no próprio processo de avaliação. Pela sua utilização, os alunos ficaram conscientes da qualidade do trabalho que desenvolviam, tornando-os conscientes dos seus pontos fortes e das áreas em que têm de melhorar. No que diz respeito ao docente, esta grelha de autoavaliação forneceu um importante *feedback* relativo à eficácia da PP desenvolvida (Lopes & Silva, 2012).

## **7. 6 | Reflexão Crítica à Prática Pedagógica em contexto de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A presente reflexão crítica pretende desenvolver uma introspeção relativamente à intervenção desenvolvida no âmbito do 1.º ano do 1.º CEB. A nível pessoal, foi evidente alguma reticência em relação à PP III, uma vez que nunca tivera contacto com o 1.º ano de escolaridade, nem com alunos que se encontrassem numa fase tão inicial do processo de ensino-aprendizagem. Esta situação despertou, de facto, alguma ansiedade em relação ao desafio que se avizinhava. De notar que o período de observação foi, neste contexto, um momento fulcral, pois permitiu conhecer a realidade e a dinâmica de uma turma de 1.º ano, bem como dos próprios alunos e da docente cooperante.

A PP III procurou primar pelo lúdico, pelo seu dinamismo e pela promoção do papel ativo da criança na sua própria aprendizagem. O intento principal foi o de promover um bom clima de aprendizagem na sala de aula. Silva et al. (2018) indicam que para tal ambiente seja concebível é necessário que se desenvolva as competências sociais dos alunos, tais como: o saber ouvir atentamente os colegas, o utilizar de um tom de voz suave, o saber esperar pela sua vez de falar, o encorajar o outro, o saber questionar de forma pertinente, o aceitar as opiniões dos colegas, o saber gerir os conflitos e o saber partilhar materiais e ideias. Nesta senda, apostou-se no trabalho de grupo, estratégia que ajudou os alunos a treinar diversas competências, como a liderança, e que permitiu que assumissem diferentes papéis, cooperando, partilhando aquilo que sabem e ajudando-se uns aos outros (Silva, et al., 2018; Cardoso, 2013).

Em conformidade com o que se acabou de enunciar, torna-se pertinente que a escola ofereça atividades que desenvolvam as capacidades necessárias para que os alunos se tornem emocionalmente aptos, isto é, que sejam capazes de conhecer e de controlar os próprios sentimentos, bem como de reconhecer e de saber lidar com os dos outros (Cardoso, 2019). Neste sentido, tal como na PP anterior, desenvolveu-se um projeto de IA baseado na questão da IE. Esta foi uma problemática que a professora da turma do 1.ºA já havia trabalhado anteriormente, pelo que se considerou pertinente a sua continuidade. Sem dúvida que esta é uma questão fulcral para o desenvolvimento harmonioso da criança. Todavia, muitas vezes não é trabalhada no contexto escolar, visto que o currículo dá uma maior ênfase às competências cognitivas – ao desenvolvimento da capacidade do raciocínio, de leitura, de escrita, de cálculo, de raciocinar de forma abstrata, por exemplo – em detrimento da componente emocional da criança.

Inicialmente, uma das maiores preocupações foi a de perceber como abordar esta questão a crianças do 1.º ano de escolaridade. A literatura para a infância teve, aqui, um papel fundamental sendo que, a partir dela, se procurou aprofundar o vocabulário emocional do 1.ºA. Pelas obras *Monstro das Cores* de Anna Llenas e *Como te sentes hoje?* de Molly Potter pretendeu-se ajudar as crianças a nomear as emoções, a identificar os seus estados emocionais e promoveu-se momentos em que as mesmas pudessem falar sobre eles. Entenda-se que é importante que desde cedo se perceba que as competências cognitivas dependem também das competências emocionais e da forma como cada um lida com as suas emoções e que a partir de uma boa gestão entre a parte emocional e a parte cognitiva o desenvolvimento do indivíduo melhora.

Neste contexto, procurou-se dar a possibilidade aos alunos de falar sobre as emoções com os outros. Fizeram-no, principalmente, a partir da exploração do *Cartaz das Emoções* e da *Tabela das Emoções do 1.ºA*. De facto, importa que, tal como questionamos as crianças sobre as suas brincadeiras, sobre o dia de escola e sobre outros aspetos concretos do seu quotidiano, também se borde questões como o que é gostar, o que é não gostar, o que é que é estar zangado, triste e alegre, por exemplo. Conversar sobre estes assuntos permite que a criança gira melhor as suas emoções, impedindo que as guarde só para si. Ao partilhar, a criança aprende a falar sobre isso, o que é fundamental para o desenvolvimento da sua IE.

Pretendeu-se, ainda, estruturar atividades de aprendizagem relevantes, para que os alunos se sentissem envolvidos nas mesmas, visto que, desta forma, geralmente os alunos participam mais ativamente (Cardoso, 2019). Sempre que necessário, rompeu-se com o ritmo previamente planificado, de forma a ser possível certificar-se que as questões dos alunos ficavam todas esclarecidas. Para isto, prolongou-se, algumas vezes, o tempo estipulado na planificação, de forma a garantir que os assuntos fossem bem desenvolvidos e compreendidos pelos alunos.

A maior dificuldade encontrada no decorrer da PP III foi, novamente, a gestão do tempo. Não obstante, pretendeu-se apresentar uma gestão eficiente e flexível do tempo, com intento de não dar espaço para a existência de tempos mortos. Morgado (2003) esclarece estes são períodos em que “a rentabilidade pedagógica é duvidosa”, pelo que “devem, tanto quanto possível, ser eliminados ou minimizados” (p. 112). Houve, também, uma constante preocupação de atender às necessidades de todos os alunos e de lhes dar a oportunidade de realizar interações verbais pertinentes com o adulto e com os colegas.

---

O facto de se ter como tarefa o gerir uma turma, o planificar e o preparar das aulas, a gestão do tempo de aula e dos materiais utilizados foi, evidentemente, uma enorme responsabilidade que proporcionou uma boa bagagem para a prática docente futura. Sinto-me agradecida por ter sido recebida uma docente cooperante tão prestável e acessível, que me auxiliou e orientou em todo o contexto de estágio. As reuniões com a docente cooperante eram quase diárias, em que me era apresentado o seus *feedbacks*, enaltecimentos e sugestões de melhoria. Ademais, os alunos demonstraram sempre muita abertura à minha presença, bem como grande interesse e curiosidade pelas atividades, procurando sempre intervir. Termina-se com a consideração de que a experiência em 1.º ano, apesar de desafiante, foi algo que apresentou grande interesse e que proporcionou uma considerável satisfação. Resta-me agradecer à comunidade docente e não docente da EB1/PE das Figueirinhas por me ter recebido tão bem, como se fosse elemento pertencente à comunidade desde sempre.

## Considerações Finais

---

Terminar esta jornada significa o alcançar de um sonho e o abrir do coração às novas oportunidades que se avizinham. Findada a partilha e reflexão das aprendizagens desenvolvidas ao longo das PP, torna-se fulcral, neste momento, efetuar uma retrospectiva sobre todo o percurso percorrido.

No decurso dos cinco anos de formação docente desenvolveram-se e vincaram-se conhecimentos aprofundados e integrados no domínio da educação, bem como competências, crenças e opções educativas. Compreendeu-se que, para enfrentar os desafios e as questões complexas que a sociedade atual vem colocar à educação, é necessário apresentar uma atitude eminentemente reflexiva, que permite ao docente ponderar sobre as possíveis soluções, bem como sobre as implicações e responsabilidades éticas que tem de encarar.

Considera-se que as PP foram, efetivamente, os momentos mais desafiantes e enriquecedores de todo este processo, visto que exigiram aplicar, em contexto real, aquilo que foi desenvolvido nas diversas unidades curriculares, numa ótica de articulação entre teoria, os pressupostos metodológicos e a PP. A partir de uma postura reflexiva, procurou-se encarar os obstáculos como uma motivação para a sua superação, para o saber fazer melhor e para a mudança.

Neste sentido, a IA afirmou-se como a metodologia que construiu a ponte entre a PP e a reflexão. Considere-se que em todas as PP se procurou planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações do contexto educativo, sendo este processo o ponto de partida para a reflexão da própria ação pedagógica. Assim, procurou-se detetar as problemáticas de cada grupo/turma, a partir das quais se delinearão as questões problema que orientaram todo o processo pedagógico. Numa fase seguinte, estabeleceram-se as estratégias que se consideraram como adequadas, com a intenção de contribuir tanto para a resolução das problemáticas anteriormente evidenciadas, como para a planificação e para o reajustamento da ação pedagógica.

Sempre se objetivou proceder a uma educação de qualidade, que rompesse com o ensino tradicional e que desse primazia ao lúdico e à emoção, sem que o rigor fosse posto em causa. Com isto, ambicionou-se marcar pela diferença, pelo carinho e pela dedicação. Aliás, na minha perspetiva, ser um bom docente é ser capaz de encontrar esse equilíbrio, o equilíbrio entre o rigor e a afetividade: é o saber desempenhar a função que lhe está

subjacente em consonância com aquilo que é definido no seu perfil profissional específico e nos desígnios ministeriais orientadores, mas também o saber aplicar as imprescindíveis doses de carinho, de compreensão e de paixão; é o saber colocar o aluno no centro de todo o processo de ensino-aprendizagem, procurando compreender realmente as suas características, diferenças, ambições e necessidades e considerando-as no desenvolvimento da sua ação pedagógica, de forma a proporcionar aprendizagens realmente significativas; e por último, mas não menos importante, é o saber dar voz à criança, reconhecendo que esta também tem muito a ensinar.

Claro que foram alguns os obstáculos e os desafios emergentes. Considera-se que muito ficou por fazer e por referir no presente relatório, face ao pouco tempo de intervenção a que se teve acesso nas PP e ao limite de palavras imposto para a redação do presente documento, que reprimiu, de certo modo, o maior aprofundamento dos assuntos teóricos aqui tratados. Pela leitura do documento, torna-se claro que se deu um maior destaque à componente pedagógica, visto que se considera que esta é o ponto central da formação docente.

Não se pode deixar de referir, nesta sequência de ideias, a exigência de adaptação que a situação pandémica da COVID-19 veio impor, coibindo-nos das aulas presenciais e colocando-nos em regime de aulas *online*. De facto, esta situação veio limitar, em grande medida, o modo como se terminou o mestrado, bem como a redação do presente relatório, visto que os acessos à informação ficaram condicionados pelo fecho das bibliotecas e da própria Universidade da Madeira. Não obstante, louva-se toda a capacidade de adaptação que os docentes detiveram, reinventando o modo de conceber as aulas e de proceder à respetiva avaliação, de acordo com este novo contexto inesperado.

Consciente de que o percurso ainda agora se iniciou e de que a formação docente deve ser continuada e constantemente atualizada, ambiciono, enquanto docente, percorrer o caminho em falta evidenciando uma atitude crítica, ponderada, de constante questionamento e de reflexão.

### Referências Bibliográficas

- Adenda ao Projeto Educativo de Escola (2017-2018). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas.
- Afonso, P., Conceição, A., Costa, F., Filipe, J., & Serrasqueiro, M. (2008). *Aprender matemática nos primeiros anos. Algumas propostas de tarefas*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Almeida, A. M. (2001). Educação em Ciências e trabalho experimental. Emergência de uma nova concepção. Em A. Almeida, A. Mateus, V. A., J. Serra, M. A. Alves, D. L., . . . R. R., (Re)pensar o ensino das ciências (pp. 51-74). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Lisboa: Asa Editores.
- Alves, R. (2004). *O desejo de ensinar e a arte de aprender*. Campinas: Editora EDUCAR DPaschoal.
- Alzina, R. (Coord.) (2000). *Educación y bienestar*. Barcelona: Editorial Práxis, S.A.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). A liderança dos professores para a equidade e a aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97. Obtido de <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5130/3328>.
- Arruda, E. M., Souto, H. M., & Aragão, W. H. (2019). Liderança do educador e empoderamento do educando como instrumentalização no construto ético-moral-social sob a ótica freiriana. *Informação em Pauta*, 4, 176-191. Obtido de <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/42613>.
- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bariso, J. (2020). *QE. Inteligência emocional*. Porto: Ideias de Ler.
- Bastos, Glória (2005). O poder da palavra: dizer e fazer na literatura para crianças. In Carvalho, Dulce; Vila Maior, Dionísio; Teixeira, Rui de Azevedo, org. - *Des(a)fiando discursos: Homenagem a Maria Emília Ricardo Marques*. Lisboa : Universidade Aberta, p. 61-67

- Bento, A. (2013). *10 Tópicos (e dicas) sobre investigação*. Funchal.
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Funchal.
- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Guarda: Oficinas de S. Miguel.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M. (2012). *Metas curriculares ensino básico - matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. A., & Taylor, L. S. (1991). *Aprendizagem activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brotto, F., O. (1999). *Jogos Cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, A. (1994). *Modelo lúdico de ensino-aprendizagem*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Cardona, M. J. (2008). Para uma pedagogia da educação pré-escolar. Fundamentos e conceitos. *Da investigação às práticas. Estudos de natureza educacional*, VIII(1), pp. 13-34.
- Cardona, M. J., & Guimarães, C. (2012). *A avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Autor e Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora Ltda.
- Cone, T. P., Werner, P., & Cone S. (2009). *Interdisciplinary Elementary Physical Education* (2nd Ed.). Champaign IL: Human Kinetics.
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal. Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, P. C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia. Educação e Cultura*, XIII, pp. 455-479.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas. Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Corominas, F. (2005). *Educar, hoje*. São Paulo: Quadrante.
- Cortesão, L. (1998). *Da necessidade de vigilância crítica à importância da prática da investigação-acção*. *Revista de Educação*, VII (2), pp. 27-33;
- Damião, H. (1997). *Pré, inter e pós acção. Planificação e Avaliação em Pedagogia*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (s.d. ). *Avaliação*. Obtido em 17 outubro de 2020 de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/avaliacao-0>
- Dias, M. H. M. B. (1999). *Avaliação da Aprendizagem – Que significado lhe atribuem os docentes das tecnologias da saúde?*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Cord.), *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*. (pp. 37 – 40). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dick, B. (1999). *What is action research?* Obtido 18 de dezembro de 2018, de Southern Cross University (s.d.): <https://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: especificidades na formação de professores de história. *II seminário internacional. Currículo, avaliação, formação e tecnologias educativas* (pp. 173-

- 186). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- EB1/PE Ribeiro Domingos Dias. (s.d.). Obtido em 15 de dezembro de 2018, de EB1/PE Ribeiro Domingos Dias: <http://escolas.madeira-edu.pt/Default.aspx?alias=escolas.madeira-edu.pt/eb1perddias>.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação. O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferlin, A., & Gomes, D. (2008). *90 idéias de jogos e atividades para sala de aula*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fernandes, A. M.; Antunes, R. J. (2012). Leitura a par. Promoção da leitura. In C. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti (Cord.), *Ler em família, Ler na escola, Ler na biblioteca: Boas práticas*, pp. 37 – 40. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens. Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligência emocional como una habilidade esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), pp. 1-6.
- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Fino, C. N. (2008). Investigação e inovação (em educação). *V Colóquio CIE-UMA. Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 1-16). Funchal: UMA.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J., & Machado, J. (jan-jun de 2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, VIII(1), pp. 5-16.
- Fortin, M. F., Côté, J. & Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidática.
- Goleman, D. (2003). *A inteligência emocional* (12.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Temas e debates - Actividades Editoriais, Lda.

- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Ponte de Lima: Associação de Municípios do Vale do Lima.
- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M; Banet, B.; Weikart, P.D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação
- Jares, X. R. (2007). *Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades*. Porto: ASA Editores, S.A.
- Kamii, C. (1996). *A teoria de Piaget e a educação pré-escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lemos, V., Neves, A., Campos, C., Conceição, J., & Alaiç, V. (1994). *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. (4ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Loureiro, C., Castro, S., Pereira, T., & Guerra, C. (2017). Construir a geometria a partir da educação artística visual. *Revista Educação Matemática em Foco*, 6 - N.º 1, 1-40.
- Lakatos, E. M. & Marconi M. A. (2000). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- Mann, P. H. (1970). *Métodos de Investigação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Marques, R. (1986). *A criança na pré-escola. Efeitos e programas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, P., Martins, F., E., C., M., C., & Casqueiro, A. (2016). A matemática e a educação física em cooperação: uma prática interdisciplinar no ensino básico. Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem (pp. 2417-2428). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Menes, S. (2007). *83 jogos psicológicos para a*

- dinâmica de grupos. Um manual para psicólogos, professores, animadores-socio-culturais* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: PAULUS Editora.
- Menes, S. (2007). *83 jogos psicológicos para a dinâmica de grupos. Um manual para psicólogos, professores, animadores-socio-culturais* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: PAULUS Editora.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Orientações para actividades de leitura. Programa está na hora da leitura. 1.º ciclo*. Lisboa: Ler + Plano Nacional de Leitura.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo*. (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. 1.º ciclo do ensino básico. Educação artística – artes visuais*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Moreira, P. (2009). *Emoções e sentimentos ilustrados*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, P. (2019). *Inteligência Emocional. Uma abordagem prática*. Santo Tirso: Idiotèque.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação. Um desafio para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Motta, D. C. (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia da criança. *Psicologia em Estudo*, pp. 523-532.
- Nacarato, A. M., Mengali, B. L., & Passos, C. L. (2017). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo. Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Roldão, M. C., Estrela, M. T., Morais, A. M., A, A., Neves, I. P., et al. (2018). *Estudos de Currículo*. Porto: Porto Editora.

- Paiva, A. P. (2018). *O monstro das cores. Manual digital do professor*. Belo Horizonte: Aletria.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Porto: Universidade Católica Editora .
- Panguazi, R.P., & Beighle, A. (2010). *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. San Francisco, CA, USA: Pearson Education, Inc.
- Pato, M. H. (2010). *Trabalho de grupo no ensino básico. Guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pérsico, L. (2010). *Guia da Inteligência Emocional*. Lisboa : Bertrand Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Potter, M. (2019). *Como te sentes hoje?* Lisboa: Edicare Editora.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2016-2020). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas.
- Projeto Educativo de Escola - PEE (2017-2021). Funchal: Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Ribeiro Domingos Dias.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio. Reflexões sobre literatura para a infância*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2013). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Ribeiro, A. R. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. . Lisboa: Direção-Geral da Educação.

- Roldão, M. C., & Peralta, H. M. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soler, R. (2011). *Brincando e Aprendendo com os Jogos Cooperativos*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas Lda.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto. 20 Respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa : Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. M. (2009). *Cadernos de Investigação Aplicada n.º 03. Ensino experimental das ciências: uma proposta de actividades para educadores e professores do 1º Ciclo*, pp. 21-33.

Steiner, C., & Perry, P. (2000). *Educação Emocional. Literacia emocional ou a arte de ler emoções* (1.ª ed.). Cascais: Pergaminho.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Valadares, J., & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Venda Nova: Plátano Editora.

Valadares, J. (2014). *Organizadores gráficos facilitadores da aprendizagem significativa*. Caparica: UIED, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

### Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I, de 5 de julho de 2012.

Decreto-Lei n.º 17/2016, *Diário da República* n.º 65/2016, Série I, de 4 de abril de 2016.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018

Despacho n.º 5220/1997, *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, de 4 de agosto de 1997.

Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República* n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.

Despacho n.º 6478/2017, *Diário da República* n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.

Lei n.º 46/1986, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.

Lei n.º 5/1997, *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.