

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Lucia da Silva Barreto**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2022



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Maria Lucia da Silva Barreto**

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

ORIENTAÇÃO

Ana Maria França Kot-Kotecki





Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo 2021/2022

**Maria Lucia Da Silva Barreto**

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

**Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Freitas Kot-Kotecki**

Funchal e UMa, setembro de 2022



*"O que fazer quando a vida muda nossos planos?  
Respirar, entender que tudo faz parte de um plano perfeito,  
sabendo que há bênçãos por trás disso e confiar,  
sempre confiar".*

Paulo Coelho



## AGRADECIMENTOS

*“Existem pessoas que tornam nossa caminhada mais significativa pela companhia, pelo apoio, pelo carinho e porque nos tornam melhores”*

(Autor desconhecido)

Uma vez finalizado este curso, chega o momento de expressar a minha sincera gratidão a todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram com o seu aporte ao longo do mesmo.

Em primeiro lugar, agradeço às pessoas mais importantes da minha vida, os meus pais, as minhas irmãs, sobrinhos e, especialmente aos meus filhos, fonte da minha inspiração, pelo apoio incondicional e por confiarem que sempre há um motivo para seguir em frente apesar das adversidades da vida.

Agradeço, também, à Professora Doutora Guida Mendes, minha orientadora do estágio na valência da Educação Pré-Escolar, e à Professora Adéríta Fernandes, na valência do 1.º Ciclo de Ensino Básico, pelo apoio, pela disponibilidade e pelas suas valiosas sugestões e orientações que me proporcionaram.

À professora Bela Menezes, pela sua gentileza ao fazer a correção gramatical dos textos do presente trabalho.

Às instituições educativas, Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Jorge e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira, membros da Direção e Professoras Cooperantes, expresso a minha profunda gratidão pela confiança, receptividade e acompanhamento durante o processo de estágio.

Deixo, também, o meu profundo agradecimento a todas as crianças/alunos, parte fulcral deste percurso, que tornaram possível a concretização das Práticas Pedagógicas. Inequivocamente, esta acabou por ser uma experiência repleta de afetos e de partilha na qual a aprendizagem recíproca foi determinante para o crescimento pessoal e profissional.

Obrigada à professora Ana França, pela sua orientação e disponibilidade durante o período de redação do Relatório de Estágio.

Por fim, obrigada à Universidade da Madeira, a todos os professores e colegas de curso. Realmente foi um desafio realizar estudos de pós-graduação nesta instituição uma vez que implicou ultrapassar barreiras idiomáticas e geracionais.



## RESUMO

O presente relatório de estágio visa a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este centra-se na reflexão e avaliação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas valências da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Jorge e Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira.

Segmentado em duas partes distintas que se complementam mutuamente, este relatório tem como objetivo principal a apresentação do enquadramento teórico e metodológico que fundamentaram e sustentaram o âmbito das Práticas Pedagógicas, conferindo maior destaque a esta última vertente. Neste sentido, foram partilhadas, elucidadas e refletidas algumas experiências significativas de aprendizagem, produto de uma série de estratégias surgidas à luz das necessidades e interesses das crianças. Assim, com base na metodologia de Investigação-Ação no contexto de Educação Pré-Escolar procurou-se dar resposta à questão: “Como promover o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das modificações na organização do ambiente educativo? Relativamente à valência do 1.º Ciclo de Ensino Básico, tencionou-se dar resposta às necessidades detetadas nas turmas do 1.º e 3.º ano recorrendo ao trabalho cooperativo alicerçado numa metodologia interdisciplinar, com o intuito de promover valores e áreas de competências consagrados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

*Palavras-Chave:* Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação-Ação; Reflexão; Aprendizagem Cooperativa; Interdisciplinaridade



## ABSTRACT

This internship report aims to obtain the master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. This involves the reflection and evaluation of Pedagogical Practices developed in the valences of Childhood Education and the 1st Cycle of Basic Education, developed in the Basic School of the 1st Cycle with Preschool and Day Care center of São Jorge and Basic School of the 1st Cycle with Pre-School of Ladeira.

Segmented into two distinct parts that complement each other, this report has as main objective the presentation of the theoretical and methodological framework that supported and supported the scope of Pedagogical Practices, giving greater emphasis to this last aspect. In this sense, some significant learning experiences resulting from a series of strategies arising in the light of children's needs and interests were shared, elucidated and reflected. Thus, based on the Methodology of Action-Research in the context of Pre-School Education, we tried to answer the question: "How to promote development and learning from changes in the organization of the educational environment? Regarding the valence of the 1st Cycle of Basic Education, it was intended to meet the needs found in the classes of the 1st and 3rd year using cooperative work based on an interdisciplinary methodology, in order to promote values and areas of competencies enshrined in the Profile of Students to the Exit of Compulsory Schooling.

*Keywords:* Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Action Research; Reflection; Cooperative Learning; Interdisciplinarity



## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>III</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>V</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>VII</b>
<b>SUMÁRIO .....</b>	<b>IX</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>XIII</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS .....</b>	<b>XIX</b>
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS .....</b>	<b>XXI</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>XXIII</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 - Organização e Gestão Curricular .....</b>	<b>5</b>
1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo.....	5
1.2. A Educação Pré-Escolar .....	7
1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar .....	8
1.2.2. Organização do Ambiente Educativo.....	11
1.3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	18
1.3.1. Organização Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	19
1.3.2. Aprendizagens Essenciais .....	21
1.3.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	22
1.3.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular.....	24
1.4. A Liderança do Docente na Gestão Pedagógica.....	27
1.4.1. Conceitos de Gestão, Liderança e Formação Docente .....	27
1.4.2. Visões do Docente enquanto Líder.....	29
1.4.3. Paradigmas da Liderança e Flexibilidade Curricular .....	32
<b>Capítulo 2 - Pressupostos Teóricos inerentes à Prática Pedagógica .....</b>	<b>35</b>

2.1. Planificação .....	35
2.2. Avaliação das Aprendizagens.....	37
2.3. Estratégias inerentes à Prática Pedagógica.....	41
2.3.1. Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais .....	41
2.3.2. Interdisciplinaridade no âmbito dos DAC.....	43
2.3.3. Estimulação da Leitura e da Escrita .....	45
<b>Capítulo 3- Metodologia de Investigação-Ação.....</b>	<b>51</b>
3.1. A Investigação-Ação .....	51
3.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	52
3.2.1. Observação Participante .....	52
3.2.2. Entrevistas .....	53
3.2.3. Registos Fotográficos .....	53
3.2.4. Análise de Documentos.....	53
3.2.5. Diários de Bordo.....	54
3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados.....	54
<b>PARTE II - ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 4- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>57</b>
4.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....	57
4.1.1. Caraterização do Meio Envolvente .....	57
4.1.2. Caraterização do Estabelecimento Educativo .....	59
4.1.3. Caraterização da Sala .....	61
4.1.4. Caraterização do grupo.....	64
4.1.5. Caraterização / Cooperação das famílias.....	68
4.1.6. Caraterização da Equipa Pedagógica.....	69
4.2. Projeto de Investigação-Ação.....	70
4.2.1. Enquadramento do Problema .....	70
4.2.2. Questão de Investigação-Ação .....	72
4.2.3. Estratégias de Intervenção.....	72
4.2.4. Fases do Projeto.....	74
4.2.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	75

4.3. Experiências Significativas de Aprendizagem .....	78
4.3.1. Brincar livremente .....	78
4.3.2. Elaboração de um quadro interativo de presenças .....	82
4.3.3. Lenda de São Martinho .....	86
4.3.4. O Corpo Humano .....	90
4.4. Avaliação das crianças .....	97
4.5. Projeto com a Comunidade Educativa .....	99
4.6. Reflexão da Prática Pedagógica I .....	105
<b>Capítulo 5- Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>111</b>
5.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....	111
5.1.1. Caracterização da Sala .....	111
5.1.2. O Tempo Pedagógico. Rotina Diária.....	113
5.1.3. Caracterização da turma.....	113
5.1.4. O Contexto Familiar .....	114
5.2. Ação Pedagógica na Sala do 1.º Ano .....	115
5.2.1. As Necessidades da Turma.....	115
5.2.2. Estratégias de intervenção .....	116
5.3. Experiências Significativas de Aprendizagem .....	116
5.3.1. Correspondência som-grafema.....	116
5.3.2. A atividade “Maracujá, laranjas e cerejas” .....	120
5.3.3. As Estações do Ano.....	122
5.3.4. Agrupando Sólidos Geométricos.....	125
5.4. Avaliação da Turma do 1.º Ano .....	130
5.4. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	134
5.6. Reflexão da Prática Pedagógica II.....	138
<b>Capítulo 6- Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>143</b>
6.1. Contextualização do Ambiente Educativo .....	143
6.1.1. Caracterização do Meio.....	143
6.1.2. Caracterização da Escola.....	145
6.1.3. Caracterização da Sala .....	146

---

6.1.4. Caracterização da turma .....	148
6.1.5. O Contexto Familiar .....	149
6.2. Ação Pedagógica na Sala do 3.º A .....	150
6.2.1. As Necessidades da Turma.....	150
6.3. Experiências Significativas de Aprendizagem .....	151
6.3.1. O livro “ <i>A Arca do Tesouro</i> ”, obra literária articuladora de conteúdos .....	151
6.3.2. Uma experiência com os DAC: “ <i>À Descoberta do Natal Madeirense</i> ” .....	168
6.4. Avaliação da Turma do 3.º Ano “A” .....	176
6.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa.....	180
6.3. Reflexão da Prática Pedagógica III .....	183
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>187</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>191</b>
<b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....</b>	<b>199</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Operacionalização do currículo através das OCEPE .....	10
Figura 2. Matriz curricular-base para o 1.º CEB .....	20
Figura 3. Esquema conceptual do PASEO .....	23
Figura 4. Esquema conceptual de Competências .....	24
Figura 5. Avaliação Formativa .....	39
Figura 6. Etapas para a integração dos princípios de Aprendizagem Cooperativa .....	43
Figura 7. Localização da Freguesia de São Jorge no Município de Santana.....	58
Figura 8. Meio envolvente da EB1/PE/C de São Jorge.....	59
Figura 9. EB1/PE/C de São Jorge.....	60
Figura 10. Áreas Interiores da Escola.....	60
Figura 11. Áreas Exteriores da Escola.....	61
Figura 12. Planta da Sala da Pré-Escolar.....	62
Figura 13. Alguns espaços da sala da Pré-Escolar .....	62
Figura 14. Brincar livremente com folha de outono.....	78
Figura 15. Observação participante .....	78
Figura 16. Brincando com materiais recicláveis .....	80
Figura 17. Brincar livremente.....	81
Figura 18. Desfrutando do parque infantil de Ribeira Funda .....	81
Figura 19. Decoração de cartões. Crianças de 3 anos .....	83
Figura 20. Recortando os cartões. Crianças de 5 anos .....	83
Figura 21. "Cartão Interativo de Presenças" .....	84
Figura 22. Reação das crianças perante os novos "Cartões interativos de presenças" .....	84
Figura 23. Atividade com castanhas.....	87
Figura 24. Desenhos da Lenda de São Martinho.....	88
Figura 25. Consciência fonológica de palavra.....	89
Figura 26. Desenhos da figura humana .....	90
Figura 27. Manipulação de livros sobre o corpo humano .....	91

Figura 28. Movimentos ao som e letra da música .....	92
Figura 29. Desenho da silhueta de um colega .....	92
Figura 30. Representação do Esqueleto Humano .....	93
Figura 31. Identificação das partes do corpo no <i>placard</i> .....	94
Figura 32. Contornando a silhueta de um colega .....	94
Figura 33. Delineando a figura humana com materiais recicláveis.....	94
Figura 34. Representação da figura humana utilizando um espelho (5 anos de idade)....	95
Figura 35. Exploração na Biblioteca e leitura da história de <i>Pinóquio</i> .....	95
Figura 36. Fantoche e desenhos do Pinóquio (5 anos de idade).....	96
Figura 37. Elaboração de um <i>puzzle</i> .....	97
Figura 38. Autoavaliação.....	99
Figura 39. Debulhar do milho.....	101
Figura 40. Preparação das «searinhas» com as auxiliares .....	101
Figura 41. Preparação das «searinhas» com a família.....	101
Figura 42. Observação, rega e poda das plantas de trigo .....	101
Figura 43. Presépio da localidade de Ribeira Funda .....	102
Figura 44. Início da caminhada .....	102
Figura 45. Uma criança a mostrar aos colegas a fazenda do seu pai.....	102
Figura 46. Observação dos elementos durante o trajeto.....	103
Figura 47. Colheita de elementos para o .....	104
Figura 48. Planta de azevinho própria da época natalícia .....	104
Figura 49. Apanhado de galhos de Alegria-Campo.....	104
Figura 50. Montagem da Lapinha de Escadinha .....	105
Figura 51. Plano da Sala de Aula do 1.º Ano .....	112
Figura 52. Sala do 1.º ano.....	112
Figura 53. “ <i>O Javali Januário</i> ” .....	118
Figura 54. Listagem de palavras dadas pelos alunos com "J" .....	118
Figura 55. Dinâmica grupal: Completar a frase .....	119
Figura 56. Cartões ilustrados .....	120
Figura 57. Organização das palavras com "J" e com "G" por sílabas .....	120
Figura 58. Leitura de palavras com "J" para formar as equipas .....	121

Figura 59. Dinâmica grupal .....	121
Figura 60. Afixação das dezenas no quadro .....	122
Figura 61. Dinâmica "Galeria/Parede Grafitti" .....	123
Figura 62. Tabela de registo das características das.....	124
Figura 63. Maquete: Estações do ano.....	124
Figura 64. Organização dos cartazes da "Galeria" das estações do ano.....	124
Figura 65. Sólidos geométricos elaborados com palitos .....	126
Figura 66. Dominó de sólidos geométricos .....	126
Figura 67. Faces dos sólidos geométricos nas planificações.....	127
Figura 68. Construção de sólidos geométricos com a família.....	128
Figura 69. Classificação dos sólidos geométricos .....	128
Figura 70. Processo de elaboração da maquete de sólidos geométricos.....	129
Figura 71. Exposição das maquetes de sólidos geométricos .....	130
Figura 72. Grelha de Autoavaliação do trabalho grupal.....	132
Figura 73. Limpeza do Calhau de São Jorge .....	135
Figura 74. Leituras sobre a conservação dos oceanos .....	135
Figura 75. Hipóteses: Como foi parar esse material até o mar?.....	136
Figura 76. Experiência "A flutuação" com os materiais recolhidos na praia. ....	137
Figura 77. Postal <i>pop-up</i> sobre o Mero .....	137
Figura 78. Maquete "Mar, nosso Mar" .....	138
Figura 79. Localização da Freguesia de Santo António no Município do Funchal.....	143
Figura 80. Localização da EB1/PE da Ladeira.....	144
Figura 81. EB1/PE da Ladeira .....	145
Figura 82. Planta da sala do 3.º A.....	146
Figura 83. Espaços da Sala do 3.º A.....	147
Figura 84. Livro <i>A Arca do Tesouro</i> .....	152
Figura 85. Apresentação prévia dos objetivos.....	153
Figura 86. Requisitos para o trabalho em grupo (Lopes & Silva, 2009).....	154
Figura 87. Início da leitura do livro "A Arca do Tesouro".....	155
Figura 88. Produção de textos narrativos .....	156
Figura 89. Caixa dos desafios.....	157

Figura 90. Exercícios com o relógio analógico .....	157
Figura 91. Letra da canção “Era uma vez um coração” .....	158
Figura 92. Medição das pulsações .....	159
Figura 93. Dançando com a música.....	159
Figura 94. Registo das pulsações antes e após da música .....	159
Figura 95. Texto lacunar da canção "Era uma vez um coração" .....	159
Figura 96. Demonstração do Sistema Circulatório.....	160
Figura 97. Experiências “Bombeio e batimentos do coração” .....	160
Figura 98. Introdução da atividade experimental sobre as emoções .....	163
Figura 99. Produção escrita: As emoções de Maria .....	163
Figura 100. Mistura de cores .....	164
Figura 101. Mistura de purpurina, gel, água e estrelas.....	165
Figura 102. Potes da calma.....	165
Figura 103. Partilha de informação .....	166
Figura 104. Construção da tabuada do 9 em grande grupo .....	166
Figura 105. Conhecimentos prévios sobre as tradições do.....	169
Figura 106. Pesquisa da informação em pares .....	169
Figura 107. Classes de palavras identificadas nos textos pesquisados.....	170
Figura 108. TAF: “Caça ao intruso” .....	170
Figura 109. “Descobre a palavra organizando os múltiplos” .....	171
Figura 110. Abordagem da obra <i>Uma Escadinha para o Menino Jesus</i> .....	172
Figura 111. Experiência com searinhas .....	173
Figura 112. Registo da evolução das searinhas .....	174
Figura 113. Vê de Gowin .....	175
Figura 114. Elaboração das figuras do presépio.....	175
Figura 115. Pintura do papel para o presépio .....	175
Figura 116. Montagem do presépio de rochinha com os alunos .....	176
Figura 117. Rega das searinhas colocadas nos presépios.....	176
Figura 118. TAF “Tabuada em 5 minutos” .....	178
Figura 119. TAF "Caça ao Intruso" .....	178
Figura 120. Autoavaliação (Pronomes pessoais).....	179

Figura 121. Aplicação <i>Plickers</i> .....	180
Figura 122. Trabalho cooperativo entre os docentes e os alunos .....	181
Figura 123. Presépio de rochinha e de escadinha .....	181
Figura 124. Ensaio da dança " <i>Romagem de Natal</i> " .....	182
Figura 125. Apresentação da dança .....	182



**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1. Rotina Diária da sala da Pré-Escolar .....	64
Quadro 2. Distribuição de atividades de enriquecimento curricular .....	64
Quadro 3. Horário das Auxiliares.....	69
Quadro 4. Cronograma .....	75
Quadro 5. Horário do 1.º Ano.....	113
Quadro 6. Grelha de Autoavaliação .....	132
Quadro 7. Grelha de Coavaliação.....	132
Quadro 8. Espaços da EB1/PE da Ladeira .....	145
Quadro 9. Horário da Turma do 3.º A .....	147



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	114
Gráfico 2. Profissões dos encarregados de educação .....	115
Gráfico 3. Resultados da autoavaliação do trabalho cooperativo.....	131
Gráfico 4. Autoavaliação: Benefícios do trabalho grupal .....	133
Gráfico 5. Porque gostas de trabalhar em grupo?.....	133
Gráfico 6. Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	149
Gráfico 7. Profissões dos encarregados de educação .....	150



## **LISTA DE SIGLAS**

- AE – Aprendizagens Essenciais
- AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
- AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular
- CEB – Ciclo do Ensino Básico
- DAC – Domínios de Autonomia Curricular
- DB – Diário de Bordo
- DRE – Direção Regional de Educação
- DGS – Direção Geral da Saúde
- EB1/PE – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar
- EB1/PE/C – Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche
- EPE – Educação Pré-Escolar
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME-Ministério de Educação
- OAE – Organização do Ambiente Educativo
- OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PAA – Plano Anual de Atividades
- PCG – Projeto Curricular de Grupo
- PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PAT – Plano Anual de Turma
- PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
- PEE – Projeto Educativo Escolar
- PP – Práticas Pedagógicas
- PPI – Prática Pedagógica I
- PPII – Prática Pedagógica II
- PPIII – Prática Pedagógica III
- RAM – Região Autónoma da Madeira
- TAF – Técnica da Avaliação Formativa
- TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação



## INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado com o propósito de obter o grau de mestre, surge no findar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade da Madeira. Este contempla a reflexão e avaliação das Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas valências da Educação de Infância e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O relatório está estruturado em duas partes que se complementam mutuamente já que o enquadramento teórico e metodológico, explanado na Parte I, fundamenta o âmbito das Práticas Pedagógicas, elucidadas na Parte II, tendo-se conferido maior destaque a esta última vertente.

A Parte I contempla o enquadramento teórico e metodológico e abrange três capítulos. O Capítulo 1, denominado ‘Organização e Gestão Curricular’, explana o quadro de referência oficial do Sistema Educativo de Portugal, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo de Ensino Básico, além de que refere aspetos inerentes à Liderança do Docente na Gestão Pedagógica. O Capítulo 2, por sua vez, centra-se nos Pressupostos Teóricos inerentes à Prática Pedagógica, sendo abordada a temática da Planificação, Avaliação das Aprendizagens e Estratégias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao Capítulo 3, este versa sobre a Metodologia de Investigação-Ação, dando-se especial destaque aos aspetos teóricos relativos à mesma, à sua conceptualização, às técnicas e recolha de dados e aos métodos de análise e tratamento de informação.

A Parte II considera o âmbito das Práticas Pedagógicas e está organizada em três capítulos, a saber: Capítulo 4, Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar, realizada na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche de São Jorge; Capítulo 5, Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico, também desenvolvida na EB1/PE/C de São Jorge e Capítulo 6, Práticas Pedagógicas no 3.º Ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico, concretizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Ladeira. Nestes três capítulos será efetuada uma caracterização das instituições, dos meios envolventes, dos grupos/turmas e das respetivas salas.

Ainda nesta segunda parte, serão partilhadas, descritas e refletidas algumas experiências significativas de aprendizagem, produto de uma série de estratégias surgidas à luz das necessidades e interesses das crianças. Assim, com base na metodologia de Investigação-Ação no contexto da Educação Pré-Escolar, procura-se dar resposta à questão: “Como promover o

desenvolvimento e a aprendizagem a partir das modificações na organização do ambiente educativo?”. Relativamente à valência do 1.º Ciclo de Ensino Básico, tenciona-se dar resposta às necessidades detetadas nas turmas do 1.º e 3.º anos, recorrendo ao trabalho cooperativo alicerçado numa metodologia interdisciplinar, com o intuito de promover valores e áreas de competências consagrados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Por fim, serão apresentadas as Considerações Finais com algumas reflexões gerais relativas às vivências obtidas ao longo destes anos de formação.

**PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E**  
**METODOLÓGICO**



## Capítulo 1 - Organização e Gestão Curricular

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

John Dewey

Este capítulo explana o quadro de referência oficial do Sistema Educativo. Em primeiro lugar, apresentar-se-ão algumas considerações relevantes sobre: a Lei de Bases do Sistema Educativo; a Educação Pré-Escolar, nomeadamente as Orientações para a Educação Pré-Escolar com ênfase na Organização do Ambiente Educativo; o 1.º Ciclo de Ensino Básico e sua Organização Curricular, Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Em segundo lugar, serão referidos alguns aspetos inerentes à Liderança do Docente na Gestão Pedagógica.

### 1.1. Lei de Bases do Sistema Educativo

O ponto de partida a ter em consideração para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica é precisamente a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) porque é o instrumento legal central das políticas públicas educativas em Portugal que visam o desenvolvimento de todos os cidadãos. A LBSE (Lei nº 46/86 de 14 de outubro) é constituída por 67 artigos, divididos por diferentes capítulos, secções e subsecções. É uma lei estruturante que foi promulgada doze anos após o 25 de Abril, que contempla os aspetos educativos mais relevantes no novo sistema democrático, e cujo compromisso tem permanecido vigente por mais de 30 anos, se bem que com três adequações. As primeiras, em 1997 e 2005, estiveram relacionadas com o ensino superior e com a formação inicial de professores, e a última alteração, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos de idade, e com a consagração da universalidade da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade. Esta Lei de Bases assenta nos princípios da universalidade, da obrigatoriedade e da gratuitidade do ensino básico, bem como na reorganização do sistema educativo em educação pré-escolar, escolar e extraescolar, em correspondência com os princípios

humanistas, direito à educação e democratização do ensino já consagrados na Constituição de 1976. Desta forma, todos os portugueses têm acesso à educação que irá responder às necessidades provenientes do meio social e que irá promover o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, respeitando a sua personalidade num exercício de liberdade, responsabilidade, autonomia e solidariedade. Por outras palavras, a ideia é incentivar “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3068)

Cabe aqui lembrar que o sistema educativo em Portugal está organizado em Educação pré-escolar, educação escolar (compreende os ensinos básicos, secundário e superior) e o ensino extraescolar, sendo o foco de nossa atenção, no presente relatório, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Daí a importância de se analisar a organização e os currículos inerentes a estes níveis de educação.

A Educação Pré-Escolar (EPE) é dirigida a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos até à entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), ou seja, até os 5/6 anos de idade. De acordo com Roldão e Marques (2000), a EPE é uma componente educativa, social e preventiva do insucesso escolar e visa promover a igualdade entre todos os educandos. A LBSE, no seu Artigo 5.º, contempla, por exemplo: (1) o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada criança; (2) a promoção da segurança afetiva de cada indivíduo; (3) a potencialização da formação moral e da responsabilidade; (4) a viabilização da integração da criança nos diferentes contextos sociais; a observação e seguimento dos diferentes contextos que envolvem as crianças para garantir o seu bom sucesso nas interações sociais; (6) a promoção das capacidades expressivas e comunicativas da criança; (7) a implementação de hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro). Outro aspeto a considerar pelo Estado é assegurar a concretização de uma rede pré-escolar, bem como proporcionar o devido apoio às instituições da EPE associadas à rede pública, “subvencionando, pelo menos, uma parte dos seus custos de funcionamento” (Lei N.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3069).

O 1.º CEB é constituído por quatro anos de escolaridade (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano), estando a cargo de um professor(a) titular. No Artigo 7.º são explicitados os propósitos deste ciclo de ensino, destacando-se maioritariamente: (1) o desenvolvimento de interesses, as aptidões, o pensamento crítico, a criatividade, o sentido moral e a sensibilidade estética, em harmonia com os valores da solidariedade social; (2) a interligação da teoria aprendida com a prática; (3) a potencialização do desenvolvimento físico e motor; (4) o reconhecimento da importância das

atividades manuais, assegurando a promoção da educação artística; (5) a promoção da aprendizagem de atitudes autónomas; (6) a criação de condições favoráveis que promovam o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. Todos estes propósitos são comuns ao 2.º e 3.º CEB.

## **1.2. A Educação Pré-Escolar**

Segundo a LBSE, “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº 46/86 de 14 de outubro). No Artigo 2.º da Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, nº 34 (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar), está consagrado o princípio geral desta etapa educativa:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (p. 670)

Apesar de a Educação Pré-Escolar (EPE) ter um carácter opcional, esta é essencial, sendo o seu principal objetivo facultar às crianças o enriquecimento de experiências e a aquisição de novos conhecimentos, de forma lúdica. Silva et al. (2016) consideram que na EPE está presente a articulação das aprendizagens, com uma gestão flexível dos espaços, sendo que as crianças são induzidas a participar ativamente na planificação das mesmas ao utilizarem o método de projeto e outras metodologias ativas, de forma rotineira. O trabalho desenvolvido nesta etapa educativa deve interligar-se com os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e nas etapas posteriores, ou seja, a aprendizagem e a formação dos indivíduos deve ser contínua, para evitar o isolamento dos diferentes níveis de ensino. Ressalve-se, contudo, que a EPE não deve ser assumida como uma preparação para a escolaridade obrigatória, embora tenha uma notável relação com o 1.º CEB. Por conseguinte, a EPE deve proporcionar uma educação de excelência a todas as crianças, geradora de sujeitos livres, responsáveis e autónomos, onde todos devem ter as mesmas oportunidades, criando, assim, “uma sociedade mais justa e mais coesa” (Silva et al.,

2016, p. 5). Por sua vez, Vasconcelos (1997) refere que os propósitos da EPE não se limitam às áreas do desenvolvimento pessoal e social da criança, mas abrangem, também, o desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. De tal forma que a criança é considerada “uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática” (p.13).

Relativamente à Região Autónoma da Madeira (RAM), foi estabelecido o Estatuto das Creches e Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da R.A.M. aprovado no Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio. Este Estatuto visa “atender, por um lado, aos princípios enunciados na lei quadro da educação pré-escolar e, por outro, às especificidades próprias da Região já que a valência creche se encontra sob tutela da Secretaria Regional de Educação”.

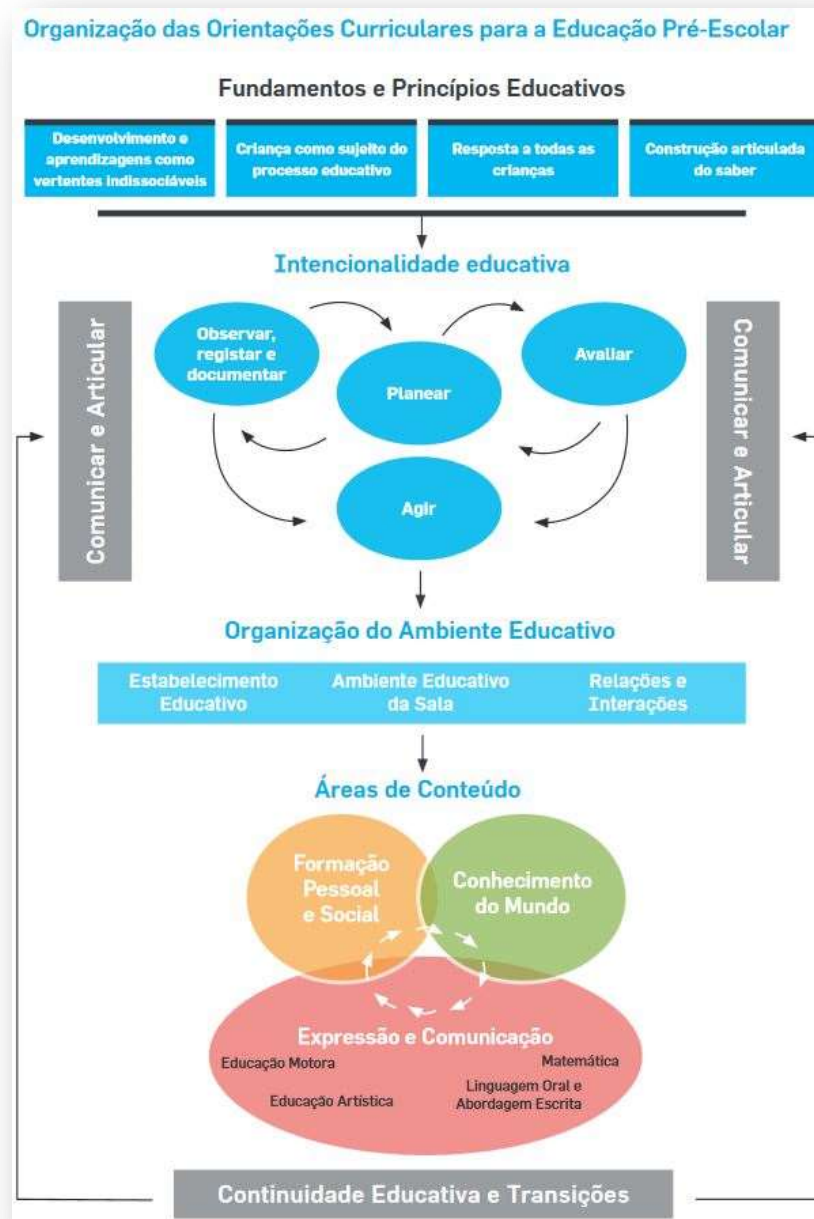
### **1.2.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Com a homologação da LBSE, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, estabeleceu-se o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens em idade escolar. Esta disposição legal veio a outorgar igualdade de oportunidades educativas, um direito consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças, no seu Artigo n.º 28. Posteriormente, com o surgimento da Lei-Quadro da EPE, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, esta valência passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, embora sem carácter obrigatório (Marchão, 2012). Com base nestes dois documentos, houve a necessidade de elaborar um manifesto que orientasse a ação pedagógica dos educadores. Foram então aprovadas através do Despacho n.º 5220/97 as primeiras Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que vigoraram durante dezanove anos, até à saída do Despacho n.º 9180/2016, que aprovou as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar após a necessidade de reformular as orientações vigentes anteriormente.

As OCEPE constituem um documento que contempla diferentes perspetivas das conceções de aprendizagem, de infância e, ainda, diversas recomendações no que diz respeito à prática docente neste nível de educação primordial para o desenvolvimento integral das crianças. Contudo, as OCEPE “não constituem um programa a cumprir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo, que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, este documento procura garantir uma prática educativa apropriada às

caraterísticas e às necessidades de cada criança. As OCEPE (Figura 1) compreendem três secções principais: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. O enquadramento geral corresponde à primeira secção, contemplando: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância; a importância da intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo. Na secção imediata, revelam-se as áreas de conteúdo, especificamente: a Área de Formação Pessoal e Social, a de Expressão e de Comunicação e a do Conhecimento do Mundo, que são cruciais para assegurar o desenvolvimento global da criança. Finalmente, é exposta a secção relativa à continuidade educativa e transições, na qual se destaca a importância de haver uma ligação entre aprendizagens e conhecimentos, com o intuito de assegurar o sucesso de todas as crianças na transição para o 1.º CEB.

Figura 1. Operacionalização do currículo através das OCEPE



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

As OCEPE (2016) apresentam ideias para tornar as experiências de aprendizagem concretizadas na EPE em momentos estimuladores, singulares e desafiadores, facultando às crianças aprendizagens significativas que lhes serão úteis ao longo da vida. Neste sentido, Formosinho (2013) recorda a importância de as crianças de cinco, quatro e três anos frequentarem a pré-escola porque, nela e através dela, se estimulam competências e destrezas, se

aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura. Todas estas experiências adquiridas na EPE propiciam a construção das aprendizagens por parte das crianças, fundamentalmente através das brincadeiras e interações com seus pares e demais intervenientes do processo educativo.

### **1.2.2. Organização do Ambiente Educativo.**

A Organização do Ambiente Educativo (OAE) é definida pelas OCEPE como o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5). Trata-se de uma “perspetiva sistémica e ecológica” que tem como base uma simbiose das relações entre o ser humano e o meio no qual está envolvido, influenciando-se mutuamente. Como bem referem as OCEPE, tendo em conta os diferentes sistemas de interação, torna-se fulcral na educação pré-escolar considerar nesta OAE: a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala (grupo, espaço e tempo) e as relações entre os diferentes intervenientes.

Relativamente à organização do estabelecimento educativo, o Projeto Educativo do Estabelecimento constitui o instrumento orientador das ações pedagógicas a empreender na instituição, considerando as ações e relações entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

No que diz respeito à organização do grupo, há diferentes fatores que influenciam o seu funcionamento, como por exemplo, características individuais de cada criança, género, idades e dimensão do grupo. O espaço interior tem, também, primordial importância na organização do grupo, pois é “a expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (p.26) e deve responder às necessidades e interesses das crianças, proporcionando-lhes materiais de qualidade, segurança e funcionalidade. O espaço exterior reveste, igualmente, potencialidades educativas a serem consideradas na ação pedagógica, em particular, os espaços exteriores do estabelecimento e do seu entorno comunitário e natural.

A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala. Esta organização constitui o suporte do

desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças possam escolher, fazer e aprender (Silva, et al., p.24).

Com efeito, a importância da OAE e a sua influência no bem-estar, no envolvimento e na aprendizagem das crianças requer que o/a educador/a reflita sobre o modo como os Princípios da Pedagogia para a Infância, explanados nas OCEPE, estão presentes nessa organização. Deste modo, uma das primeiras formas de intervenção do/a educador/a é a criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que promova a autonomia e diversidade de aprendizagens. A criação de um ambiente físico e psicologicamente seguro, que ofereça oportunidades de aprendizagem em todas as áreas e domínios curriculares a cada uma das crianças, é uma forma de o educador/a combater as desigualdades sociais e culturais e de proporcionar uma educação mais justa e mais equitativa.

### **1.2.2.1. O espaço educativo da sala**

As crianças têm o direito de se desenvolver em ambientes e em “espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12). Inseridas num contexto físico e social, estão a ser permanentemente influenciadas de forma positiva e negativa pelo meio que as envolve. A este propósito diz Zabalza (1992):

O espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas. Será facilitador, ou pelo contrário limitador, em função do nível de congruência relativamente aos objectivos e dinâmica geral das actividades postas em marcha ou relativamente aos métodos educativos e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho. (p. 120)

Bruner (1999, p. 137) afirma que o espaço na educação pré-escolar funciona como “uma comunidade de aprendizagem onde a mente e a sensibilidade são compartilhadas. É um lugar para aprendermos juntos sobre o mundo real e sobre os mundos possíveis da imaginação. Deve ser um lugar onde as crianças possam descobrir o uso da mente, da imaginação, dos materiais e possam aprender o poder de fazer isso juntos”.

A organização do espaço e do tempo enquanto dimensões interligadas da OAE da sala, conforme Silva et al. (2016), são elementos de base das interações no grupo, disponibilidade dos materiais e distribuição do tempo que possibilitam uma série de alternativas para as crianças selecionarem o que desejam fazer e aprender. Deste modo, compete ao educador refletir sobre as “oportunidades educativas que esse ambiente oferece, ou seja, que planeie intencionalmente essa organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Silva et al., 2016, p.24).

Conforme as OCEPE, sempre é importante que o educador reflita sobre a funcionalidade e intenção de cada espaço educativo para poder fundamentar as razões pelas quais foi possível fazer essa organização, evitando-se assim os “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (p. 26). Na verdade, quando são dadas oportunidades às crianças para agirem com autonomia e independência, elas não usam o espaço de acordo com os pressupostos prévios dos adultos que os equipam e organizam; pelo contrário, tornam-no significativo, na medida em que interagem com os elementos disponibilizados nas diferentes áreas, atribuindo aos mesmos outras funcionalidades a partir dos seus interesses, conhecimentos prévios e a partir das interações com os seus pares.

### **1.2.2.2. Os materiais**

De acordo com Maura, 2008, citado por Valadas (2017, p. 31), o ambiente educativo deve ser rico nos materiais que oferece, sem exceder na sua quantidade. Estes devem estar em bom estado físico e serem adequados e diversificados de acordo com os interesses, capacidades e perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento do grupo e com valor pedagógico.

Convém realçar que os materiais pedagógicos são fundamentais para promover o brincar, o jogar e o aprender com bem-estar, além de que constituem um pilar central para a mediação

pedagógica do educador junto da criança, permitindo (ou não) o uso dos sentidos inteligentes e das inteligências sensíveis (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 45).

Pelas razões acima expostas, esses materiais devem ser cuidadosamente escolhidos e terão que obedecer a critérios de natureza estética e ética, refletindo as culturas mais imediatas das crianças e das suas famílias, mas também as culturas mais distantes (outras culturas), convidando a criança à exploração.

Tal como está definido nas OCEPE, a “escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Além disso, a sua organização deve ser de fácil acesso para as crianças, promovendo a sua autonomia e independência, assim como a partilha e a cooperação.

O/a educador/a, ao criar um ambiente educativo em que a organização dos espaços e dos materiais é diversificada e estimula a curiosidade e os interesses da criança e lhe permite escolher como, com quem e com quem brincar, está a promover o envolvimento da criança e a criar oportunidades de realizar aprendizagens integradas nas várias áreas e domínios curriculares.

Importa, ainda, verificar a intencionalidade de cada material, bem como as suas potencialidades “para desencadear na criança um processo multidimensional» (Rovira, 2008, p.354). Acrescenta a mesma fonte que «os materiais educativos servirão de apoio no processo ensino aprendizagem e deverão possibilitar à criança aquelas ações que lhe permitam mover-se, observar, criar, imaginar, analisar, comparar, comunicar-se e relacionar-se” (p. 354) com os outros.

Rovira (2006) chama também à atenção para o facto de que estes materiais devem apresentar uma relação concreta com as atividades, as áreas curriculares e as áreas da sala a que se destinam.

Tanto a organização do espaço como a seleção dos materiais são indispensáveis na ação pedagógica e, como tal, exigem dos educadores uma observação ativa e atenta sobre os interesses e as necessidades das crianças para o fazer, porque deles vão depender os estímulos e as múltiplas oportunidades de construção pessoal e social da criança.

### 1.2.2.3. Espaços exteriores

Para além do espaço da sala, o espaço exterior torna-se num manancial de recursos relevantes para a ação pedagógica.

Como se refere, e bem, nas OCEPE, “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador, /a que o espaço interior” (Silva et. al., 2016, p. 27).

Convém referir uma frase de Nicol (2010), citada por Paulino (2017), sobre o ambiente natural: “As crianças são encorajadas a apreciar o mundo natural de modo a ajudá-las a valorizar os seus presentes e compreender os seus processos e padrões das estações. A beleza da natureza, das plantas, dos insetos e animais é transmitida às crianças com entusiasmo e maravilha” (p. 22). Também citados pela mesma autora, Ucedo e Zaldívar (2013) dizem que nas escolas Waldorf o ambiente educativo é “construído enquanto meio para se estabelecer a perfeita harmonia dos sentidos e, deste modo, imprimir um especial olhar e contacto com a natureza. Esta exposição oferece à criança as mais variadas possibilidades e potencialidades de expressar o mundo espiritual em forma de pensamentos” (p. 22).

Por outro lado, de acordo com Duque e Pinho (2015), os programas que incidem no contacto direto da criança com a natureza promovem, ainda, uma consciencialização para os problemas ambientais, fomentando sempre um envolvimento positivo com o meio natural, respeitando-o e incentivando as crianças a se preocuparem mais com o mundo que as rodeia.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas no contexto exterior, melhoram o modo como as crianças aprendem, potenciando melhorias no "desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, favorecendo o desenvolvimento da concentração, da autodisciplina, do raciocínio e da capacidade de observação, mas também de competências sociais, de leitura, de escrita, de matemática e de ciências naturais" como aborda [Moss (2012) e Webster (2011), Welss, (2000)], citados por (Duque & Pinho, 2015). Além disto, a criança tem a possibilidade de desenvolver uma maior atividade física do que dentro da sala, tornando-se mais saudável. Desta forma, as crianças aprendem mais através dos movimentos, sendo estes, os principais veículos para a aprendizagem.

#### 1.2.2.4. Relações entre os diferentes intervenientes

As relações entre os diferentes intervenientes estão devidamente contempladas nas OCEPE de Silva et. al. (2016), como é referido de seguida:

Numa perspetiva sistémica e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo. O ambiente educativo da sala de jardim de infância e do estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional. (p. 28)

Nas OCEPE são considerados quatro tipos de relacionamentos: relações entre crianças; relações entre crianças e adultos; relações com pais/famílias; relações entre profissionais e relações com a comunidade.

Nas relações entre crianças e adultos é muito importante que o educador confira especial atenção às interações entre elas e o potencial de aprendizagem que decorre neste contexto. A este propósito, Vygotsky faz referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), um conceito importante na perspetiva sociocultural, isto é, “a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial sob a orientação de adultos mais experientes ou em colaboração com colegas mais competentes” (Smith, Cowie e Blades, 1998, p.489). Matta (2001) acrescenta ainda que, dentro da ZDP, quando há interação com um adulto ou outra criança com mais competências e conhecimentos, estes dão orientações que conseguem auxiliar a criança na estruturação de um problema, sendo neste período que podem, assim, decorrer as aprendizagens mais complexas das crianças.

As relações com pais/famílias são, igualmente, muito importantes para estabelecer ligações entre ambos os contextos (família-escola). Com efeito, as OCEPE pontualizam:

A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que é coeducador da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (p. 28)

Daí a importância de planificar estratégias que permitam a aproximação dos encarregados de educação com a equipa docente para potenciar esforços em prol do desenvolvimento das crianças.

No que diz respeito às relações entre profissionais, torna-se relevante o trabalho em equipa. Para que este seja possível, tem de se ter em consideração que cada pessoa tem as suas próprias características e, como tal, as suas competências, níveis de compromisso e interesses são também diferentes. Deve por isso mesmo existir respeito pela diferença de cada membro integrante, tendo em consideração que todas essas diferenças contribuem para uma dinâmica coletiva. Esta colaboração surge associada à melhoria do conhecimento profissional e a uma maior eficácia do desempenho docente, tanto a nível pessoal, como de grupo. Trabalhar em equipa não é apenas estar numa mesma sala com crianças. Os seus membros intervenientes devem criar um objetivo comum, mantendo entre si um diálogo interativo e profícuo para conseguirem chegar ao objetivo final sem que ocorram desentendimentos. Finalmente, as relações com a comunidade, conforme as OCEPE, favorecem o desenvolvimento educativo das crianças.

Para além da contribuição da comunidade para a aprendizagem das crianças, o estabelecimento educativo beneficia da colaboração com organizações, serviços e recursos da comunidade próxima e alargada (autarquias, serviços de saúde, segurança

social, polícia de segurança pública, centros culturais e desportivos, instituições de ensino superior, etc.) para realizar as suas finalidades educativas. (p. 30)

### **1.3. O 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos. O 1.º CEB é a etapa do EB que contempla o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano de escolaridade, iniciado a seguir da EPE. Neste sentido, é de primordial importância propiciar uma transição entre estas etapas de educação que permita à criança “uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Silva et al., 2016, p. 97). Torna-se, pois, indispensável a estimulação de atividades que favoreçam a construção de novas aprendizagens a partir dos conhecimentos prévios das crianças adquiridos na fase anterior. Cabe ao professor titular e à equipa de profissionais nas distintas áreas especializadas orientar todo este processo.

Em síntese, o 1.º CEB é um período fundamental no percurso escolar dos alunos. Este tem como propósito a formação geral de todos, garantindo a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, a capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, bem como a promoção da realização individual, em congruência com os valores da solidariedade social (Lei n.º 46/86, 1986). Segundo o Ministério da Educação (2004), o Ensino Básico, constitui-se como:

(...) etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (p.11)

Para concretizar todo este ideário educativo, é contemplada uma estrutura curricular baseada nas diferentes disciplinas e respectivas cargas horárias, que devem ser geridas pelos docentes e pessoal diretivo em cada instituição. Daí a razão de ser dos novos lineamentos relativos à Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) que orientam esta gestão a partir da contextualização de cada realidade educativa, com base nas Aprendizagens Essenciais (AE) e no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

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

A organização curricular e os programas do 1.º CEB têm vindo a ser alterados durante todos estes anos de forma a melhorar a qualidade educativa nesta etapa de escolaridade. O Decreto-Lei 176/2014, de 12 de dezembro, determina a carga horária inerente ao 1.º CEB (Figura 2). No que diz respeito ao 1.º e 2.º ano de escolaridade, as disciplinas de Português e de Matemática têm uma carga horária semanal de sete horas cada.

Relativamente ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico Motora, estas apresentam uma carga horária semanal de três horas, sendo destinado um mínimo de uma hora e meia para o Apoio ao Estudo. O mesmo decreto contempla uma hora educativa de Oferta Complementar e a integração, de forma transversal, das áreas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Cidadania e Desenvolvimento. A Educação Moral e Religiosa é uma componente do currículo facultativa, com uma carga horária de uma hora.

Figura 2. Matriz curricular-base para o 1.º CEB

1.º Ciclo (a)

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

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

- (a) Este ciclo de ensino integra, nos quatro anos de escolaridade, a oferta obrigatória de Atividades de Enriquecimento Curricular, de frequência facultativa, com uma carga horária semanal definida nos termos da legislação em vigor na Região Autónoma da Madeira, a desenvolver no ensino básico, com natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural;
- (b) A carga horária semanal indicada constitui uma referência para cada componente de currículo;
- (c) É dada a possibilidade à escola de prever coadjuvações na Educação Artística e na Educação Física, sempre que adequado, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis;
- (d) O Apoio ao Estudo constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação;
- (e) A(s) nova(s) componente(s), criada(s) pela escola no tempo destinado à Oferta Complementar, apresenta(m) identidade e documentos curriculares próprios;
- (f) Áreas de integração curricular transversal, potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo;
- (g) Cada escola gere, no âmbito da sua autonomia, os tempos constantes da matriz, para que o total da componente letiva incorpore o tempo inerente ao intervalo entre as atividades letivas com exceção do período de almoço;
- (h) Disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa;
- (i) Com a carga horária semanal de 1 hora.

Nota. Retirado de Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho (Anexo)

Para além desta carga horária, são contempladas as atividades de enriquecimento curricular, opcionais, entre cinco e sete horas e meia semanais. No total, são estipuladas entre vinte e duas e vinte e cinco horas semanais. Relativamente ao 3.º e 4.º ano de escolaridade, a oferta educativa referente ao Português e à Matemática é, igualmente, de sete horas semanais. Ao Inglês são atribuídas duas horas, ao Estudo do Meio, às Expressões Artísticas e Físico Motoras três horas e ao Apoio ao Estudo uma hora e meia. De igual forma, os alunos podem contar com

uma Oferta Complementar de uma hora semanal. Paralelamente, a Educação Moral e Religiosa é uma componente do currículo facultativa, com uma carga horária de uma hora, incluindo as Atividades de Enriquecimento Curricular que podem abarcar entre três e cinco horas e meia. Toda esta carga horária dá um somatório final de vinte e quatro e vinte e sete horas semanais. Por outro lado, também são consideradas horas mínimas para que os professores desenvolvam as suas práticas educativas.

### **1.3.2. Aprendizagens Essenciais**

Durante muitos anos, os conteúdos de algumas disciplinas do 1.º CEB têm vindo a sobrecarregar os programas, isto é, o conhecimento triplicou em cada área científica e gerou um “transbordamento curricular” (Nóvoa). Houve necessidade de selecionar os conteúdos e proceder a um emagrecimento curricular criterioso e inteligente, diferenciando o que é essencial do acessório. Assim, tornou-se relevante a seletividade de conhecimentos essenciais, criando-se então o documento das AE. Deste modo, é possível: a) promover a consolidação das aprendizagens; b) disponibilizar mais tempo para poder adquirir e aplicar conhecimentos em novas situações; c) ter mais tempo para o desenvolvimento de competências essenciais como a leitura crítica e a pesquisa autónoma de informação; d) favorecer a inclusão dos alunos com mais dificuldades, interligando os conteúdos disciplinares com outros temas, de modo a relacioná-los com o meio envolvente dos alunos. Consequentemente, implementa-se o “emagrecimento curricular”, enfatizando-se o que é essencial aprender e ensinar como uma forma de enriquecer o processo de ensino. Em síntese, o documento das AE agrega um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver em cada disciplina de cada ano de escolaridade, em articulação com as áreas de competência presentes no documento do PASEO. Todo este conhecimento, essencial, indispensável e necessário para os alunos, é passível de ser utilizado e transferido de forma interdisciplinar.

As AE, em articulação com as opções resultantes da dimensão de autonomia e flexibilidade curricular das escolas, constituem a matriz das orientações curriculares do sistema para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. Para além dos conhecimentos a adquirir, as AE consideram o conjunto de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por

referência o ano de escolaridade ou de formação (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). É de salientar que cada disciplina se articula horizontalmente com os conhecimentos de várias disciplinas num específico ano de escolaridade e respetivo ciclo e na sua continuidade e articulação vertical. A este propósito, as AE explicitam: o que os alunos devem saber, ou seja, os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos; os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento, ou seja, as operações/ações necessárias para aprender e o ‘saber fazer’ não só a ele associado como também à mobilização dos conhecimentos adquiridos (Roldão et al., 2018, p.2). Em síntese, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC), e mais especificamente a partir do ano letivo 2018/2019, a partir do Decreto-Lei (DL) suprarreferido, é conferida a cada escola uma maior autonomia e flexibilidade para gerir o currículo de acordo com a realidade local e para desenvolver as planificações e avaliações em cada ano de escolaridade com base nas AE. Por conseguinte, as instituições educativas são estimuladas a conjugar esforços junto dos alunos, famílias e comunidade, a fim de dinamizar o trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as AE. Neste sentido, no relatório de Costa et al. (2022) é reconhecido o valor deste documento curricular das AE “no desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos, na melhoria das aprendizagens de todos os alunos e na implementação de metodologias ativas.” (p. 97). Evidenciou-se neste trabalho que a maioria dos professores concorda que a adoção das AE permite a adaptação do currículo às necessidades dos alunos, diversificação de estratégias de ensino e avaliação, consolidação de aprendizagens, promoção da diferenciação pedagógica, inclusão dos alunos e trabalho colaborativo entre os professores.

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

A partir de 1960 a percentagem de homens e mulheres que não sabem ler nem escrever baixou progressivamente. Após os anos 70, o sistema educativo português tem vindo a melhorar de forma significativa. Evidencia-se uma mudança do modelo industrial da educação por um modelo social da educação, mudanças estas também perceptíveis a nível mundial. Daí o emergir de uma nova conceção educativa assente no Preâmbulo do documento do PASEO. Diz este estudioso que um perfil de base humanista «significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais».

Este documento estruturante, de referência educativa, foi homologado em julho de 2017 (Despacho n.º 6478/2017), atendendo às necessidades da realidade social, com a intenção de possibilitar que os alunos adquirissem um desenvolvimento integral contemplado na LBSE. Por este motivo, o documento em questão fundamenta-se em princípios a partir dos quais estão delineadas competências e valores que devem ser desenvolvidos durante o percurso dos doze anos de escolaridade (Figura 3), tendo, por isso, a finalidade de todos os alunos conseguirem alcançar um “conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre” (Despacho N.º 6478/2017, p. 15484). A intenção destas linhas orientadoras é que todos os alunos culminem a escolaridade obrigatória, independentemente do seu percurso de formação, estando, por isso, organizado em “Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências” (Martins, et al., 2017, p. 9). Relativamente aos Princípios, estes relacionam-se com a concretização e gestão curricular da escola referentes a todas áreas disciplinares. Por sua vez, a Visão, interligada e resultante dos princípios, clarifica o que se pretende que os alunos adquiram à saída da escolaridade obrigatória. No que se refere aos Valores, estes são orientações, comportamentos e condutas delineadas como apropriadas, ou seja, são “entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Martins et al., 2017, p. 9).

**Figura 3.** Esquema conceptual do PASEO



Nota: Retirado de Martins (2017, p. 11)

As áreas de competências dizem respeito aos conhecimentos, capacidades e atitudes que devem ser potencializadas nos alunos (Figura 4). Deste modo, as competências a desenvolver são sustentadas pelos princípios implícitos na visão do aluno cuja finalidade é desenvolver ferramentas cognitivas, emocionais e sociais nos alunos que lhes possibilitem ingressar no mercado de trabalho ou prosseguir, de forma positiva e com sucesso, os seus estudos. Cabe destacar que as áreas de competências não requerem uma hierarquia interna entre as mesmas, não estando nenhuma delas associada a uma área curricular específica.

**Figura 4.** Esquema conceptual de Competências



Nota: Retirado de Martins (2017, p. 19)

Numa fase prévia à elaboração deste documento orientador, foi necessária a consulta de referenciais internacionais, nomeadamente da União Europeia, assim como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação relativa às competências essenciais a adquirir pelos alunos para poder exercer uma cidadania plena numa sociedade cada vez mais exigente. Perante esta panorâmica fica o desafio colocado aos docentes para adaptar as suas PP de acordo com o propósito do PASEO: “que promovam o espírito crítico, a autonomia, a solidariedade e atenção aos outros, a capacidade de tomar decisões e de viver numa sociedade plural e em constante mudança” (Pereira & Leite, 2019, p. 120).

#### **1.3.4. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Durante estas últimas décadas, a Educação em Portugal tem vindo a progredir, combatendo altos índices de abandono e insucesso escolar. Porém, tem ainda muitos desafios a vencer, a fim de garantir uma educação de qualidade, contextualizada em novos requerimentos sociais e avanços científicos mundiais. Precisamos de cidadãos ativos, com competências sociais, intelectuais e físicas, que lhe permitam agir satisfatoriamente na resolução dos problemas

quotidianos. Face a esta nova realidade, têm sido iminentes as reformas do currículo educativo focado no desenvolvimento de competências mobilizadoras de conhecimento, de capacidades e de atitudes adequadas a desafios contemporâneos.

Com a implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) no Ensino Básico, autorizado no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, é atribuído o papel central à instituição, aos seus alunos e aos professores, facilitando a gestão do currículo de modo contextualizado, autónomo e flexível. Através do Decreto-Lei n.º 55/2018 e do Decreto-Lei n.º 54/2018, ambos de 6 de julho, foram definidos os princípios organizativos do currículo que visam a inclusão e participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Surgem assim os princípios de AFC como uma possibilidade de outorgar uma maior autonomia às Escolas no que diz respeito à tomada de decisões que ajudem os alunos a alcançarem as competências do PASEO. Entendeu-se ser esta a melhor via para dar resposta a essas exigências da nossa sociedade.

De acordo com Roldão (1999) a flexibilização do currículo consiste em organizar o ensino de uma “forma aberta” (p.54), focando a atenção no que se pretende ensinar e organizando o currículo de forma flexível. Assim, cabe às escolas e aos docentes estruturar e planificar as ações educativas, de forma autónoma, em correspondência com as necessidades dos alunos, utilizando métodos, instrumentos, técnicas e recursos diversificados, que facilitem a construção das aprendizagens por parte dos alunos.

No Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho são estabelecidas as orientações que visam a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com base numa abordagem multinível das necessidades educativas dos alunos, incremento do carácter formativo da avaliação e concretização de uma educação inclusiva. Neste novo currículo também se considera: os docentes como agentes de desenvolvimento curricular, coautores e corresponsáveis na gestão do currículo, garantindo o envolvimento de alunos e encarregados de educação; a gestão interdisciplinar e articulada do currículo através do planeamento, operacionalização e avaliação de projetos em conjunto que englobem as aprendizagens das diferentes disciplinas; a natureza transdisciplinar das aprendizagens; a educação para a cidadania e para o desenvolvimento; a integração da avaliação na gestão do currículo, ao serviço do ensino e das aprendizagens, assegurando, deste modo, a complementaridade entre avaliação interna e externa.

A flexibilidade curricular pretende, então, garantir a todos o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo, aumentando a equidade e a inclusão e melhorando a qualidade das aprendizagens por via da adequação às especificidades do aluno e da Escola, da contextualização interdisciplinar dos conhecimentos, da valorização da aprendizagem centrada no aluno, da promoção de aprendizagens ativas e significativas e do desenvolvimento de competências complexas, como por exemplo, questionar saberes, integrar conhecimentos, comunicar eficientemente e resolver problemas.

Nesta perspetiva, os professores, enquanto agentes do desenvolvimento curricular, podem refletir sobre as opções a tomar, adequando-os aos contextos comunitários e proceder à sua exequibilidade e avaliação (alínea d) do número 1 do artigo 4.º do Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). A flexibilidade curricular implica, portanto, uma mudança no papel do professor, o qual, segundo Cosme (2009), deverá assumir-se como um interlocutor qualificado do aluno no seu processo de construção de conhecimento. Um outro aspeto considerado na flexibilidade curricular é a concretização do trabalho colaborativo docente, em três vertentes: a coadjuvação, a permuta temporária e o trabalho em equipas educativas, ou seja, grupos de docentes de diferentes áreas disciplinares que lecionam à(s) mesma(s) turma(s). A constituição de equipas educativas funcionais permitirá rentabilizar o trabalho dos professores e aumentar a sua eficácia.

Este aspeto é fundamental para desenvolver o PAFC que, na perspetiva de Cosme (2018), corresponde a uma nova conceção do aluno e do professor. No PAFC torna-se imprescindível a integração curricular entre disciplinas. Neste sentido, um dos princípios subjacentes ao Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, consiste na “promoção de uma maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e ensino secundário, assumindo uma gestão integrada e sequencial do currículo” (artigo 4.º, alínea f.)” (Cohen & Fradique, 2018, p.50). Assim, a “interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 1999, p.47). Segundo Cohen e Fradique (2018), mediante a interdisciplinaridade, as características das unidades curriculares são conservadas. Dizem aqueles que a articulação entre várias áreas disciplinares, permite interligar competências e conteúdos, de forma a promover uma aprendizagem coerente a favor da resolução de problemas. Esta interligação de conteúdos permite a rentabilização do tempo no processo de ensino aprendizagem.

Sendo os professores autônomos na gestão do currículo, estes podem dispor de diferentes alternativas pedagógicas que facilitem a concreção do PAFC. Uma delas é o trabalho por projeto, designadamente Domínios de Autonomia Curricular (DAC) no qual o aluno é o principal agente na construção de conhecimentos em ambientes de aprendizagem diferenciados e colaborativos, cabendo ao professor um mero papel de mediador de todo este processo. A avaliação formativa assume uma função reguladora do ensino e da aprendizagem, fundamentando adequações e readaptações. Neste sentido, o *feedback* torna-se a peça central para ultrapassar dificuldades e promover potencialidades, como uma forma de autorregulação das aprendizagens.

#### **1.4. A Liderança do Docente na Gestão Pedagógica**

Enquanto docentes, muitas vezes questionamo-nos: “Porque é que, apesar da nossa preparação académica e conhecimento curricular, não conseguimos impactar significativamente nas aprendizagens dos nossos educandos?” Hipoteticamente, uma das respostas a esta interrogação poderia estar vinculada com as estratégias utilizadas no processo de ensino, mas também com o estilo de liderança adotado pelos docentes. Neste sentido, Hunter (2006) considera que “Liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las de forma que coloquem o seu coração, mente, espírito, criatividade e excelência ao serviço de um objetivo” (p. 20).

##### **1.4.1. Conceitos de Gestão, Liderança e Formação Docente**

Face aos novos desafios colocados às escolas, importa reestruturar os diferentes espaços de aprendizagem e, evidentemente, as salas de aula. Estes espaços devem propiciar a dinamização de estratégias inovadoras e estimulantes para todos os alunos, considerando as características particulares de cada indivíduo, as suas necessidades, interesses e estilos de aprendizagem. Estamos perante o paradigma da “escola para todos” que precisa de uma diferenciação curricular inclusiva exigindo “dos professores e da escola uma prática reflexiva assente na e para a diversidade (Lopes, 2010. p. 2), uma vez que o currículo é considerado “como fundador da prática institucional da escola” (Roldão, 2003, p. 9). Assim sendo, os educadores/professores devem assumir uma gestão pedagógica mais consciente que requer uma maior preparação profissional e pessoal. No primeiro caso, estamos a falar de uma preparação e conhecimento no âmbito curricular, didático e conceptual (relativo às diferentes áreas disciplinares

educativas), determinantes para realizar uma gestão escolar efetiva. No segundo caso, consideram-se todos esses valores humanos e habilidades comunicacionais necessários para poder concretizar, satisfatoriamente, as propostas curriculares assentes nas disposições legais do Ministério de Educação, muitas vezes determinantes da liderança docente.

Ora, os termos “liderança” e “gestão” têm sido alvo de diferentes interpretações. Alguns autores afirmam que a liderança é um elemento particular da gestão, outros consideram que esta diz respeito às funções inerentes à liderança e, por fim, argumentam que ambos os conceitos se direcionam para a organização escolar (Bento & Ribeiro, 2013). Não obstante, apesar das dicotomias entre os dois termos, na perspectiva dos autores anteriormente referidos “nem todos os gestores são líderes e nem todos os líderes são gestores” (p. 19).

Relativamente à gestão pedagógica, esta deve ter como fundamento o currículo ou o conjunto de aprendizagens fundamentais a seguir nos diferentes níveis de educação para formar os cidadãos conforme aos requerimentos do país, durante um período determinado de tempo (Roldão & Almeida, 2018). Cabe às escolas e aos docentes realizar a gestão do mesmo: planificar, organizar, direcionar e avaliar as ações pedagógicas inerentes ao processo de ensino aprendizagem. As instituições educativas assumem a função de garantir e organizar todas as aprendizagens que devem ser promovidas, atendendo às disposições legais que, para tal fim, têm sido concebidas no nosso sistema educativo. Assim, a gestão do currículo implica “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão & Almeida, 2018, pp. 8-9), à luz dos princípios da Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A fim de gerir o currículo, é indispensável tomar decisões conducentes ao sucesso escolar. Por essa razão, Roldão e Almeida (2018), tendo em conta alguns debates significativos referentes à gestão do currículo, consideram que não é possível e eficaz que o mesmo continue a ser gerido de forma uniforme e estereotipada. Evidentemente, e como bem referem as autoras, as decisões e a gestão central permanecerão a nível nacional. No entanto, muitas decisões curriculares virão a estar a cargo das instituições escolares e dos professores. Desta forma, cabe às escolas e ao seu pessoal docente a responsabilidade da gestão local do currículo, profissionalmente e de maneira contextualizada. Assim sendo, os profissionais da educação devem assumir uma prática educativa cada vez mais reflexiva que comporte conhecimentos

favoráveis para enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Nóvoa (1995) defende a ideia de uma formação docente, uma vez que a prática profissional reveste uma série de problemas complexos “que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver). Estes problemas apresentam características *únicas*, exigindo, portanto, respostas *únicas*, logo, o profissional competente deve possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo (p. 27).

### 1.4.2. Visões do Docente enquanto Líder

Esta capacidade de reflexão da prática docente é indispensável para que os educandos alcancem as competências contempladas nos diferentes documentos orientadores do sistema educativo (Cohen & Fradique, 2018), a partir de uma gestão eficiente do currículo. A este propósito, Balduzzi (2015) afirma que “tener conciencia de lo que se ha hecho y su incidencia positiva o negativa en la formación de los alumnos es esencial para contribuir al éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 148). O docente, enquanto gestor do currículo, deve realizar planos de aula estratégicos, com base nos objetivos e recursos pedagógicos dirigidos a atender as necessidades de cada educando. Nesta perspectiva, a liderança dos docentes será determinante para que as crianças/alunos aprendam de forma prazerosa sob um ambiente de segurança onde impere a disciplina e a responsabilidade individual (Cardoso, 2019, p. 123).

Evidentemente que o carisma dos docentes influenciará todo este processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, Bento e Ribeiro (2013) pontualizam que durante muito tempo o conceito de liderança era associado a uma condição de personalidade inerente ao indivíduo desde o seu nascimento. Atualmente a noção de liderança “deriva de uma atitude e de um contexto e depende, em grande parte, da aprendizagem social do indivíduo” (Bento & Ribeiro, 2013, p. 11). De modo que, cada docente revelará um estilo de liderança diferente consoante as suas características pessoais e formação profissional. De fato, a expressão e conceitos relacionados com a liderança escolar são pouco conhecidos, pois “são fenómenos relativamente recentes, tendo sido incorporados no discurso educativo no final da década de oitenta” (Waite & Nelson, 2005, p. 391). De acordo com Bento e Ribeiro (2013), não existe consenso entre os diferentes estudiosos da temática sobre a definição de liderança. Eles referem uma série de definições, de alguns autores, com enunciados similares na sua conceptualização, que abaixo transcrevemos:

“significa mobilizar pessoas”; “influenciar pessoas”; “influência interpessoal”; “influenciar outros”; conquistar as pessoas”; “conquistar corações”; etc., sendo a palavra “influenciar” a mais frequente. Em síntese, consiste na “capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objetivos definidos de uma maneira voluntária e consciente. É assim, uma capacidade de transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulam a iniciativa desenvolvendo e atingindo os objetivos pretendidos”. (Bento & Ribeiro, 2013, p. 13)

Partindo da ideia de que as habilidades de liderança podem ser adquiridas a partir da formação e da introspeção pessoal, reitera-se a necessidade de as escolas fomentarem a atualização permanente dos docentes para garantir o sucesso escolar. Quer isto dizer que as escolas devem facultar aos professores a formação adequada que lhes permita uma melhor “gestão de conflitos, nomeadamente em sala de aula, competências para lidar com a diversidade, tecnologias didáticas, entre outras” (Cardoso, 2019, p. 128). De acordo com Arruda, et al (2019), a liderança no âmbito pedagógico não deve estar associada ao autoritarismo, com a imposição do pensamento ou com os critérios do docente. Muito pelo contrário, trata-se de um conceito associado à liberdade de pensamento do educando, visto que “implica disseminar valores e princípios nas mentes daqueles que anseiam por conhecimento e ser a luz que guia o desenvolvimento do conhecimento e da razão” (Arruda, et al, 2019, p. 179). Estes autores salientam a conceção de liderança pedagógica para Paulo Freire, que assume a relação recíproca educador-educando como eixo central do processo de ensino aprendizagem onde os docentes aprendem com as crianças/alunos e estes, por sua vez, aprendem enquanto ensinam. Assim, “o educador é um líder a partir do momento em que tem consciência do seu papel em conduzir o processo de ensino-aprendizagem, em ser um facilitador perante os educandos na construção da tecitura da rede do conhecimento” (Arruda, et al, 2019, p. 180). Considerando os estilos de liderança tradicionais (autocrática, democrática e liberal), podemos inferir, então, a primazia da liderança democrática no contexto pedagógico.

Esta perspetiva vai ao encontro da proposta de Cardoso (2019): “Queremos uma escola em que a democracia seja uma prática reiterada. Uma escola que apele e fomente o diálogo e a participação de todos, sendo ela própria um espaço de cidadania” (p. 128). Por tal razão, este

autor considera de vital importância a gestão do espaço de aprendizagem, isto é, a disposição das diferentes ações que os docentes devem ter em conta para organizar os educandos: o espaço, o tempo e os materiais para promover as aprendizagens e harmonia nos comportamentos do grupo. Para o efeito, os alunos precisam conhecer as regras e participar no estabelecimento de acordos coletivos que irão definir limites sobre o que podem ou não fazer. Por conseguinte, neste espaço de aprendizagem devem prevalecer três aspetos fundamentais: organização, para que cada um saiba o que deve ou não fazer; bom ambiente, onde impere a calma e a afetividade; respeito pelas ideias de todos, forjadoras de novas aprendizagens (Cardoso, 2019). Desta forma, os docentes acabam por ter um papel relevante na condução deste processo marcado por uma atitude forte, firme e positiva, cuja capacidade de liderança poderá fazer a diferença, sendo “uma liderança natural, em que, de preferência não tenha de invocar o seu estatuto de professor para se impor” (Cardoso, 2019, p. 134).

Cabe destacar as características de um “bom docente”, aquele que é sempre bem recordado pelos seus alunos e que, de alguma forma, tem exercido influência sobre eles. Estamos a falar de um docente entusiasta, serviçal, comunicativo, disponível, empático, confiável, humilde, inovador, visionário e comprometido, capaz de liderar os seus alunos, que não mostram tudo o que são, o que sentem, pensam e padecem. Por isso, é essencial conhecê-los mais e fomentar uma educação mais centrada nas crianças para tratar de identificar as suas necessidades. Assim, o professor como líder na sala de aula deve saber lidar da melhor maneira possível com seus alunos, que apresentam os mais diversos comportamentos e características próprias. Por outro lado, pode ainda tomar iniciativas para apoiar a escola e os seus colegas sobre a base de relacionamentos interpessoais de qualidade onde impere a comunicação efetiva com toda a comunidade educativa. À luz de Harmitt (s.d),

O professor líder é aquele que serve de fonte de inspiração e arrebanha seguidores para um determinado projeto dentro da escola. Ele pode dar direcionamento ao grupo de professores, diagnosticando e desenvolvendo o potencial da equipe, provendo recursos em termos de conhecimento, planejando, organizando e avaliando durante todo o processo. (p. 1)

O professor, enquanto líder, é capaz de enxergar as possibilidades de uma situação enquanto outros só conseguem ver as dificuldades, tendo assim uma atitude proativa, com propostas inovadoras na solução de problemas.

### **1.4.3. Paradigmas da Liderança e Flexibilidade Curricular**

No transcurso do tempo o paradigma da liderança tem sofrido algumas alterações. De acordo com Hunter (2014), podemos fazer uma analogia com o âmbito educativo a partir do paradigma servicial focado nas organizações. Assim, numa pirâmide organizacional vertical, os níveis inferiores, habitualmente, estão ao serviço dos níveis superiores, os empregados ao serviço dos chefes, estes ao serviço das necessidades do gerente, e por aí fora, todos de costas para o cliente. No contexto educativo acontece algo semelhante, os docentes estão ao serviço do diretor e este ao serviço das autoridades educativas, muitas vezes de costas voltadas às necessidades dos alunos. No caso dos clientes, estes podem fugir para outra empresa, no caso dos alunos, podem perder a motivação pelos estudos. Desta forma, Hunter (2014) propõe um novo paradigma de liderança no qual fica invertida a pirâmide organizacional, onde os níveis superiores estão ao serviço dos níveis inferiores e, todos eles, por sua vez, ao serviço do cliente para se conseguir a maior satisfação. Fazendo a analogia com a educação, as autoridades devem estar ao serviço dos docentes e todos, pela sua vez, ao serviço das necessidades dos educandos. Esta é a melhor forma de os alunos se sentirem acompanhados e saberem a quem recorrer quando precisarem de ajuda. A partir desta analogia, Barcena (2016) propõe então três aspetos a considerar na liderança da gestão pedagógica: que os alunos queiram trabalhar com entusiasmo e motivação, com base na experiência e criatividade dos docentes para incentivar as aprendizagens; que conheçam o seu mundo envolvente, a partir das informações, notícias e novidades que possam satisfazer as suas necessidades e interesses; que possam contar com diferentes recursos e materiais disponibilizados pelos docentes para adquirir novas aprendizagens. Daí a importância da formação permanente dos docentes nas diferentes áreas (intelectuais e emocionais), de modo a exercerem um impacto positivo nos educandos. É evidente que, para alcançar um tal feedback das crianças, o docente deverá colocar a sua formação, tanto as estratégias quanto os recursos inovadores, ao serviço das necessidades dos alunos.

Para além desta visão democrática da liderança na gestão pedagógica, mas também muito relacionada com a mesma, podemos referir a liderança transformacional (Bass, 1985), que pode ser assumida pelos docentes, a fim de dinamizar a implementação da diferenciação curricular inclusiva na praxis escolar. Neste sentido, estamos perante um tipo de liderança participativa, flexível e democrática, mais virada para o plano educativo e mais focada na promoção da aprendizagem de todos os alunos no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento (Leithwood, 1994, como afirma Lopes, 2010). Esta deve ser uma visão em que a ação pedagógica contempla, como eixo central, a diferenciação curricular inclusiva, com metodologias diferenciadas consideradas na flexibilidade curricular, respeitando as diferenças, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma organização educativa onde todos aprendem juntos, preconizando e promovendo a igualdade de oportunidades na base da equidade (Roldão, 2003). Como bem sublinha Rodrigues (2003), citado em Lopes (2010), a “diferenciação pressupõe (...) que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objetivos e competências diferentes” (p. 93). Desta forma, sobressai a liderança curricular do professor como decisor curricular, envolvendo intenções e práticas concretas na sala de aula (Roldão, 1999). Este modelo de liderança irá determinar uma maior autonomia docente acompanhada de uma variedade de competências e responsabilidades (Flores & Flores, 2000). Por outro lado, a “liderança escolar assumida pelo professor como gestor do currículo ao nível de escola, fica comprometida, uma vez que as suas decisões são condicionadas pelas orientações prescritas no currículo formal” (Lopes, 2010, p. 13).

Posto isto, estamos perante a necessidade de “mudar a escola (...) a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida” (Alarcão, 2001, p.19, citado em Lopes, 2010), a criação de uma escola democrática e inclusiva, com uma liderança escolar democrática e participativa de cariz transformacional e concebida como uma organização que aprende e que seja reflexiva. Este último aspeto está relacionado com “saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino” (Guerra, 2000, p. 9). Segundo este mesmo autor, trata-se de uma aprendizagem centrada nas premissas seguintes: os professores aprendem; a escola aprende; os alunos ensinam os professores; os alunos aprendem uns com os outros; os professores aprendem juntos; todos aprendemos uns com os outros. Tudo isto se traduz numa aprendizagem reflexiva partilhada por alunos e professores, operacionalizada através de uma meta *curriculum* para a escola, cujo

objetivo central é, por um lado, as aprendizagens escolares e, por outro, a formação enquanto cidadãos, na construção de “uma escola melhor para uma sociedade mais justa” (p. 17). É sempre bom ensinar, mas é muito mais enriquecedor, aprender. Todos crescem!

Em síntese, as funções de gestão e liderança são complementares e, como afirma Rego e Cunha (2007), “devem coexistir” (p. 207), dado que ambas são primordiais para a eficácia e eficiência das organizações. Neste sentido, o sucesso de uma organização e do processo de ensino aprendizagem está dependente de pessoas que planeiem e assumem a gestão de recursos e de meios de forma “racional”, mas também de outras que, a partir de uma componente emocional, dinâmica e criativa, consigam influenciar e orientar os educandos, para que melhor se atinjam os objetivos previstos. Portanto, as funções desempenhadas por um bom gestor e um bom líder são indispensáveis para o sucesso educativo, apesar de um bom gestor poder não ser um bom líder e vice-versa, como afirmam Bento e Ribeiro (2013).

Certo é que a liderança assumida pelos docentes será determinante na gestão pedagógica, uma vez que a sua responsabilidade reside em prestar especial atenção nos interesses e motivação dos educandos em contexto de sala de aula, com uma verdadeira vocação de serviço. As crianças precisam de um bom modelo de liderança que inspire confiança e que propicie um ambiente favorável de cooperação e afetividade interpessoal. Para o efeito, os docentes requerem uma atualização constante no âmbito curricular, disciplinar e didático, fundamentais para uma ótima gestão. Esta, pela sua vez, será fortalecida com a reflexão permanente da ação pedagógica e a formação contínua na área emocional e interpessoal, alicerces da liderança democrática e transformacional, sendo estes os estilos mais ajustados ao âmbito educativo. Todas estas considerações serão cruciais para garantir a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores contemplados nas OCEPE e no PASEO.

## Capítulo 2 - Pressupostos Teóricos inerentes à Prática Pedagógica

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender,  
nem tão pequeno que não possa ensinar”.*

Esopo

No presente capítulo elucidam-se os pressupostos teóricos que sustentam a organização do processo de ensino-aprendizagem, com especial referência à planificação, avaliação das aprendizagens e estratégias associadas à prática pedagógica.

### 2.1. Planificação

A fim de organizar o trabalho pedagógico, em consonância com as diferentes diretrizes e intenções educativas, é essencial prever uma série de elementos explanados através da planificação de atividades escolares, de forma a rentabilizar o tempo e a favorecer a sequência didática com articulação dos conteúdos a desenvolver. Para apoiar esta ideia, Zabalza (2001) concebe a planificação como “uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48). Com base nesta planificação, os docentes devem dar respostas a uma série de questões relativas àquilo que é importante que os alunos aprendam, que atividades devem ser realizadas e como verificar as aprendizagens obtidas (Silva & Lopes, 2015). Neste sentido, estes autores consideram indispensável uma planificação em que se contemplem: a seleção de objetivos de aprendizagem; a seleção de conteúdos; a estruturação de atividades, métodos/estratégias para atingir os objetivos propostos; estipulação de métodos/estratégias de avaliação para supervisionar a aprendizagem e a definição de atividades de remediação. Todos estes elementos estão interrelacionados, sendo a etapa de avaliação a que irá determinar os objetivos alcançados durante todo o processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Cosme et al (2021), a planificação pode assumir diferentes níveis:

-**anual/semestral/trimestral**, exercício que implica a colaboração dos docentes de cada grupo disciplinar. Nesta planificação devemos garantir a sequência curricular, e, por isso, é a primeira oportunidade para que os professores se assumam como gestores do currículo;

-**aula**, em que cada professor reflete, sozinho ou em equipa educativa, sobre as suas opções pedagógicas. A este nível acrescenta-se a planificação de um projeto de articulação curricular que beneficia da colaboração dos professores pertencentes àquela mesma equipa pedagógica ou Conselho de Turma. Na planificação do projeto ou da aula, o professor, assumindo-se como interlocutor qualificado, decide sobre a sequência didática mais adequada, ou seja, sobre a forma como vai organizar o seu trabalho pedagógico. (p. 92)

A fim de dinamizar as aprendizagens significativas onde sejam os próprios alunos a construírem o seu conhecimento será fulcral que em cada um destes níveis seja contemplado o encadeamento, quer de conteúdos e aprendizagens, quer da organização metodológica de todo o processo de ensino aprendizagem (Cosme et al., 2021).

Cabe referir que a teoria da aprendizagem significativa foi apresentada em 1963 quando o psicológico educacional e neurologista David Ausubel publicou um trabalho intitulado “The psychology of Meaningful Verbal Learning”. Consiste numa teoria psicológica acerca da aprendizagem do ser humano (Valadares & Moreira, 2009), “que trata, especificamente, do processo de ensinoaprendizagem de conceitos a partir dos conceitos que o estudante traz do dia-a-dia” (p. 34). Valadares e Moreira (2009) consideram que existem ambientes de aprendizagem facilitadores da aprendizagem significativa e é importante que nas escolas impere essencialmente “um espírito de livre comunicação, de troca de ideias, sugestões e resultados de experiências anteriores ou malsucedidas” (Dewey cit. por Valadares & Moreira, 2009, p. 84).

Assim sendo, a planificação deve ser um processo flexível, de forma tal que o docente possa realizar os ajustes necessários perante os imprevistos surgidos no decorrer da ação educativa, permitindo que as estratégias sejam melhoradas conforme a realidade do grupo

(Pacheco, 2001). Em síntese, sendo a planificação um processo de tomada de decisões no que diz respeito às estratégias mais pertinentes a serem desenvolvidas para estimular as aprendizagens das crianças e dos alunos, as mesmas devem: adaptar-se às circunstâncias imprevistas do contexto escolar; responder às necessidades e interesses dos alunos e promover as competências individuais e sociais previstas nas OCEPE e no PASEO.

## **2.2. Avaliação das Aprendizagens**

A avaliação das aprendizagens vem garantir que todos os alunos possuam os saberes e fortaleçam as capacidades e atitudes que estão conjecturadas no PASEO, de acordo com o Artigo 1.º do Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho. Segundo Pacheco (1996), “a avaliação apresenta-se como um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que adoptarmos (...)” (p. 129). Cardinet, 1993, in Lopes & Silva, 2012, participa da mesma opinião de Pacheco ao afirmar que a avaliação é a base para o estudo do desenvolvimento da aprendizagem. Assim, o êxito dos estudantes dependerá das avaliações concretizadas pelos docentes. Daí a importância de ter em consideração a avaliação do trabalho diário dentro da sala de aula, que permite verificar e ponderar as tarefas que estão a ser desenvolvidas, a fim de determinar se os alunos estão a concretizar os processos pretendidos e, ainda, os ajudar a «encontrar os caminhos necessários para que consigam atingir as metas estabelecidas para o nível de ensino que frequentam” (Lopes & Silva, 2012, p. 2).

Por sua vez, no Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho, Artigo 22.º, apresentam-se as seguintes finalidades da avaliação: melhorar a intervenção pedagógica a nível das aprendizagens, dos resultados esperados e dos processos de avaliação; orientar a trajetória escolar e autenticar as aprendizagens realizadas, contempladas no PASEO; utilizar procedimentos, técnicas e instrumentos diversificados para determinar o desempenho dos alunos e efetividade do processo de ensino levado a cabo; aplicar formas de recolha de informação que forneçam informação sobre as intervenções pedagógicas a fim de promover o sucesso escolar; aferir a prossecução dos objetivos curriculares e certificar aprendizagens e potenciar a qualidade do ensino e da aprendizagem a partir da análise dos dados recolhidos nos instrumentos concebidos para tal fim.

Com base nestes aspetos, importa salientar que existem três formas diferentes de conceber as avaliações: avaliação para as aprendizagens, avaliação como aprendizagem e avaliação das aprendizagens. A avaliação para a aprendizagem tem como função dar a conhecer

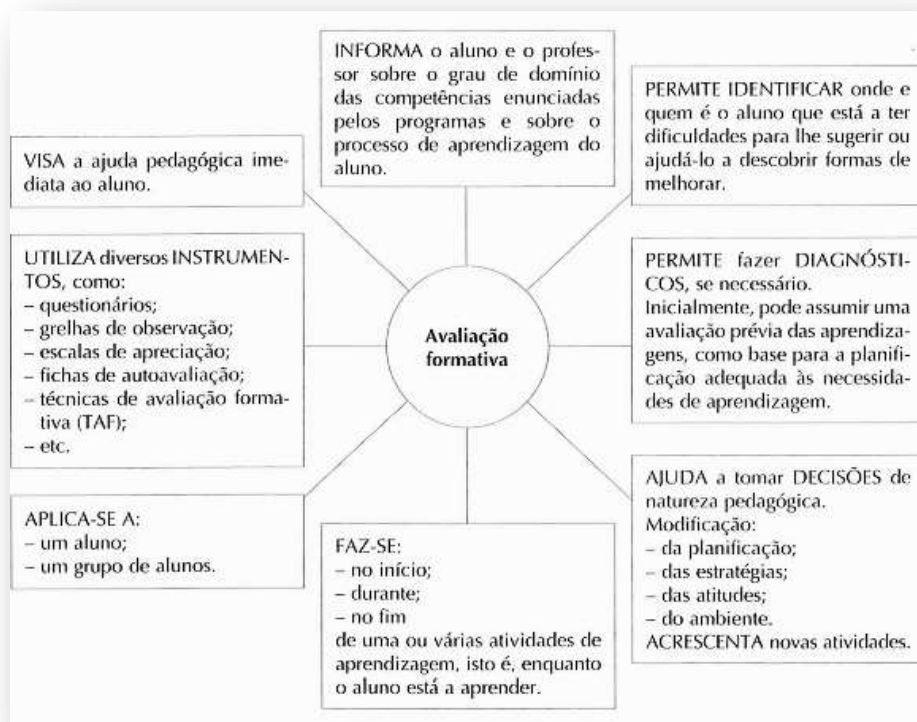
aos alunos os objetivos de aprendizagem que se espera que alcancem. Nesta avaliação, o docente pode reconhecer as lacunas na aprendizagem dos alunos e ajudá-los a desenvolver as suas capacidades (Lopes & Silva, 2012). A avaliação como aprendizagem coloca o aluno como elemento principal no processo de aprendizagem. Nesta avaliação, os alunos controlam a sua aprendizagem de modo a atingir os objetivos pretendidos, assim como estão envolvidos na autoavaliação e heteroavaliação (Lopes & Silva, 2012). A avaliação da aprendizagem é o processo a partir do qual o professor parte dos conhecimentos adquiridos pelos alunos para examinar os objetivos de aprendizagem alcançados. A avaliação é feita através da classificação de exames ou provas com o intuito de informar o aluno, os encarregados de educação e o sistema educativo (Lopes & Silva, 2012). Neste último caso, também podemos falar de uma avaliação para determinar o ponto de situação das aprendizagens que devem ser mobilizadas pelos estudantes.

A avaliação formativa é um tipo de avaliação considerada importante no processo de ensino-aprendizagem. Esta é concebida como a avaliação para as aprendizagens e a avaliação como aprendizagem, cujo objetivo é de que os alunos sejam conduzidos a um melhor rendimento escolar. Assim, Lopes & Silva (2009) indica:

A avaliação formativa é um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem com maior efeito na melhoria do rendimento escolar dos alunos. A sua utilização possibilita ao professor feedback para adequar o ensino às necessidades reais de aprendizagem dos alunos e a estes possibilita-lhes feedback para melhorarem a sua aprendizagem. (p.1)

Lopes & Silva (2012) referem que a avaliação formativa proporciona uma série de vantagens uma vez que permite: aos professores conhecer melhor os educandos, planificar o ensino ajustando o ritmo e os desafios (objetivos) de aprendizagem às características do grupo; aos alunos compreender a forma como aprendem melhor, a partir da autoavaliação e do *feedback* eficaz que os ajude a desenvolver o seu potencial de aprendizagem.

Figura 5. Avaliação Formativa



Nota: Retirado de Lopes & Silva (2012, p. 14)

Assim, a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, formando uma tríada indissociável: ensino-aprendizagem-avaliação. Para reforçar esta ideia e garantir a qualidade da avaliação, Fernandes (2005) julga necessário: articular estes processos de ensino, da aprendizagem e da avaliação; considerar o rigor na avaliação, diversificando estratégias, tarefas de avaliação e avaliadores; envolver o aluno no processo de avaliação; realizar uma avaliação ao serviço da aprendizagem a partir do *feedback*; ter em conta a complementaridade entre a avaliação formativa (mobilizada para dar *feedback* aos alunos, para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem) e a avaliação sumativa (mobilizada para o balanço das aprendizagens e da classificação dos alunos).

A avaliação formativa é essencialmente um processo contínuo e interativo, portanto é importante referir quais os momentos para a sua operacionalização que se encontram elencados (Ferraz et al, 1994). Antes do processo de ensino aprendizagem, é possível diagnosticar a situação dos alunos para determinar as ações que devem ser contempladas no decurso do

processo de ensino-aprendizagem, é possível acompanhar os alunos, de forma contínua, com o intuito de os orientar nas diferentes atividades previstas, consoante as necessidades individuais. Após pequenos períodos de aprendizagem, é possível induzir os alunos a refletirem sobre as suas fragilidades e acertos, procedendo a uma reorientação do trabalho. Por fim, depois de um período mais longo, é possível realizar um balanço das aprendizagens, daí resultando uma reorganização de atividades com base nas diferenças e necessidades dos educandos. Deste modo, a avaliação formativa indica o caminho a seguir na seleção de novas estratégias para colmatar as dificuldades dos alunos, além de que oferece oportunidades ao pensamento reflexivo.

Evidentemente, o *feedback* é a estratégia ou a “peça central” da avaliação pedagógica que permitirá ao aluno orientar o seu percurso, determinar o seu estado e quais os esforços que tem de fazer para atingir os objetivos estipulados. Com o *feedback*, os professores procuram ajustar as estratégias de ensino que favoreçam as aprendizagens pretendidas. De acordo com Fernandes (2005),

Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações de seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível, quer reconhecendo os seus progressos e sucessos, quer ajudando a ultrapassar os seus pontos fracos. (p.83)

No que respeita a avaliação formativa, esta pode ser implementada a partir das seguintes estratégias: uso de imagens e símbolos; *feedback* escrito; destaques e comentários em Post-it; anotações para dar *feedback* verbal; realização de conferências de 3 minutos ou reunião individual; sessões de *feedback* em grupo e criação de oportunidades de recuperação (Lopes & Silva, 2012).

Ora, a “Avaliação Formativa Alternativa”, proposta por Fernandes (2006) é uma referência fundamental para a avaliação a desenvolver com base nos PAFC. Esta avaliação caracteriza-se por comportar “um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade” (*idem*), a partir do qual se impulsionem “os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos que, por sua vez, regulam e controlam os processos de aprendizagem” (*idem*). Assim, para além de uma motivação acrescida, os alunos aprendem a responsabilizar-se,

progressivamente pelas suas aprendizagens “e têm oportunidades para partilhar o que e como compreenderam” (*idem*). Esta avaliação promoverá “uma cultura positiva de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender”.

Durante as minhas intervenções pedagógicas foi possível aplicar diversas técnicas de avaliação formativa, nomeadamente questionário (pergunta/resposta) na aula, bilhetes à entrada e à saída, caça ao intruso, copos coloridos, duas estrelas e um desejo e cartões semáforo. A diversificação de técnicas resultou significativa para estimular o interesse e aprendizagem dos alunos, sendo a técnica pergunta/resposta na sala de aula a mais utilizada. A mesma permitiu colocar constantes desafios para estimular a atenção, raciocínio e pensamento crítico nos alunos, “um aspeto fundamental do processo de ensino-aprendizagem, adquirindo uma função formativa” (Lopes e Silva, 2012, p. 72). Em resumo, de acordo com Cardoso (2019), é apenas com a avaliação formativa que “se consegue trabalhar competências e valores que serão essenciais para a vida futura do aluno” (p. 98).

## **2.3. Estratégias inerentes à Prática Pedagógica**

### **2.3.1. Aprendizagem Cooperativa e Competências Sociais**

Cabe às escolas e aos docentes um dos maiores desafios do nosso tempo relacionado com a forma como devem delinear as diferentes estratégias na sala de aula a fim de criar um ambiente de cooperação e não de competição entre os discentes.

Assim sendo, e concordando com Cardoso (2019), “Queremos, pois, crianças a cooperarem, e não tanto a competirem precocemente. Queremos jovens a quem, mais do que passar conhecimentos, se passem valores de cidadania. Queremos também um ambiente sadio, onde as crianças tenham alegria em aprender” (p. 17).

A aprendizagem cooperativa é definida por Balkcom, 1992, in Lopes & Silva, 2009, como estratégia de ensino realizada com grupos pequenos, onde cada elemento aporta o seu melhor para a compreensão da temática ou atividade abordada sendo responsável pela sua aprendizagem e por ajudar os seus colegas. A partir desta ideia, Lopes e Silva (2009) realçam que os alunos atuam “como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (p. 4). Evidentemente, esta metodologia prepara os alunos para enfrentar situações do seu quotidiano e para as atividades coletivas que irão desempenhar futuramente no

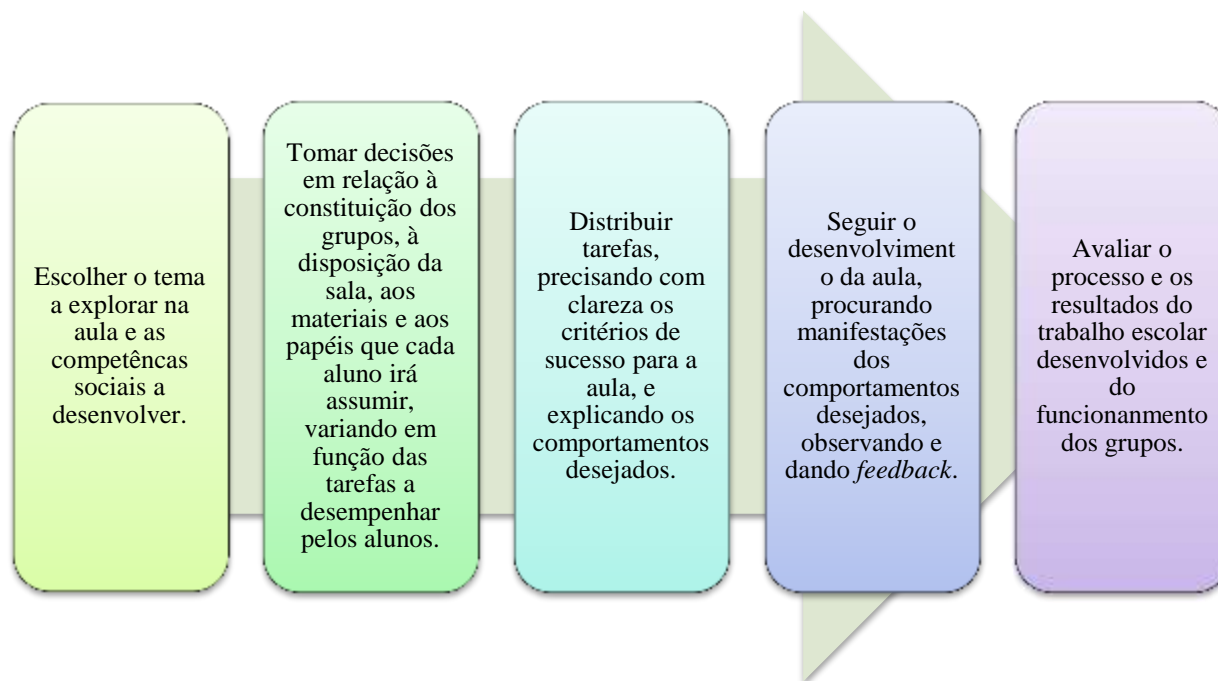
plano laboral e social. Segundo Slavin, 1995, citado em Lopes e Silva, 2009, entre os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa podem ser referidos: Perspetivas de Motivação (os objetivos pessoais serão alcançados se o grupo for bem-sucedido, isto é, se existir ajuda mútua); Perspetivas de Coesão Social (união grupal em prol do sucesso); Perspetivas Cognitivas (as interações entre os alunos melhoram a aprendizagem recíproca).

Ora, com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a AFC confere às escolas e aos seus profissionais a possibilidade de ajustar diferentes dinâmicas pedagógicas de acordo com os desafios do século XXI, direcionadas ao conhecimento científico, pensamento crítico, criatividade, capacidade de resolução de problemas, trabalho cooperativo e capacidade de comunicação oral. Nesta ordem de ideias, o trabalho em equipa irá proporcionar um terreno fértil propício para potenciar cada uma destas intenções educativas.

De acordo com Johnson e Johnson, 1989, citados em Lopes e Silva, 2009, o trabalho cooperativo está fundamentado em cinco princípios: **interdependência positiva**, eixo central da aprendizagem cooperativa, onde o aporte de cada elemento do grupo será determinante para alcançar os objetivos comuns; **responsabilidade individual**, uma vez que cada indivíduo se sente comprometido pela sua aprendizagem e pela aprendizagem coletiva dando o seu melhor para o sucesso grupal; **interação face a face**, a fim de gerar ações de ajuda mútua, compartilhar pontos de vista, experiências e conhecimentos que visem a dissipação de dúvidas sobre os conteúdos abordados; **competências interpessoais**, de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflitos; **avaliação/reflexão**, que favoreça a realização de balanços frequentes sobre o desenvolvimento grupal e produtividade na geração das aprendizagens.

A fim de integrar estes princípios nas aulas, segundo Johnson, Johnson, & Holubeck, 1999, citados in Moreira, 2019, os docentes devem seguir cinco etapas, descritas na Figura 6.

**Figura 6.** Etapas para a integração dos princípios de Aprendizagem Cooperativa segundo Johnson, Johnson, & Holubeck, 1999



**Nota:** Adaptado de Moreira (2019, p. 5)

Esta metodologia de ensino-aprendizagem baseada na aprendizagem cooperativa nem sempre é fácil de ser aplicada, precisamente porque os alunos estão mais habituados à competência interpares e menos habituados ao trabalho grupal. Assim sendo, convém que os docentes apliquem metodologias de aprendizagem cooperativa de um modo progressivo, a fim de gerar uma maior consciência nos alunos sobre a importância da mesma e para que o professor se sinta mais à vontade durante este processo (Johnson et al., 1999).

### 2.3.2. Interdisciplinaridade no âmbito dos DAC

Uma vez que a interdisciplinaridade foi considerada nas três Práticas Pedagógicas, cabe referir então o seu fundamento teórico e a sua importância no decurso do PAFC, mais especificamente, na elaboração de um DAC, contemplados no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Como bem refere Pombo (1994), “a interdisciplinaridade não é uma nova proposta pedagógica” (p. 8), dado que muitos professores já a têm vindo a implementar como uma

iniciativa que os ajuda a integrar os saberes, sem qualquer modelo a seguir mais que a sua vontade de superar barreiras disciplinares a partir da colaboração entre duas ou mais disciplinas. No entanto, muitas experiências realizadas ao respeito distam do conceito de ensino interdisciplinar. Daí a importância de seguirmos as orientações que, neste sentido, oferecem múltiplos estudos, a fim de garantir uma aprendizagem significativa dos alunos. De acordo com este mesmo autor, é difícil estabelecer um consenso no que diz respeito ao conceito de interdisciplinaridade. De facto, não existe consenso numa conceptualização deste termo. Neste sentido, Piaget citado por Pombo (1994), considera que a interdisciplinaridade surgiu como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas. Pombo (1994) defende que a interdisciplinaridade se refere a “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (p.13). Neste sentido, é imprescindível a cooperação entre os docentes para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

O prefixo «inter» não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes. Os especialistas das diversas disciplinas devem estar animados de uma vontade comum e de boa vontade. Cada qual aceita esforçar-se fora do seu domínio próprio e da sua linguagem técnica para aventurar-se num domínio de que não é o proprietário exclusivo. A interdisciplinaridade supõe abertura de pensamento, curiosidade em relação ao que se busca para lá de si mesmo. (Gusdorf in Pombo, 1998, p. 92)

Uma vez que a interdisciplinaridade favorece a compreensão global do mundo que nos rodeia, segundo Cosme (2018), só se justificam os projetos interdisciplinares com base nos DAC, se existir uma relação autêntica, significativa e plausível entre o “património curricular de cada disciplina” e as experiências, desafios culturais e sociais, que os alunos possam experimentar (p. 15). Assim, a articulação entre disciplinas deve contribuir para ampliar a possibilidade de

potenciar a aprendizagem dos alunos, otimizar os procedimentos ou aproveitar o tempo evitando redundar em conteúdos afins às diferentes componentes curriculares.

De tal forma que convém identificar, em primeiro lugar, os temas a desenvolver em cada disciplina e, em segundo lugar, as questões que deverão orientar as atividades a realizar com base nos temas selecionados. Neste sentido, as questões surgidas permitirão operacionalizar o trabalho que será empreendido pelos docentes e alunos, além de que serão o ponto de partida para a reflexão curricular que irá conduzir á articulação entre as disciplinas. Estas questões estruturantes também determinarão as estratégias e recursos que serão mobilizados “para que se criem as condições capazes de gerar ou potenciar aprendizagens significativas e bem-sucedidas.” (Cosme, 2018, p.16). Daí a importância de seguir as opções estabelecidas no artigo 19.º, ponto 2, do Decreto-Lei n.º 55/2018, nomeadamente: a combinação parcial ou total de componentes curriculares; a alternância multidisciplinar e de trabalho colaborativo; o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental; a integração de projetos em blocos e a organização das disciplinas por períodos.

Por fim, importa salientar um aspeto relevante tratado pela autora suprarreferida, o qual tem a ver com um conceito associado com a interdisciplinaridade sumamente importante como desafio curricular, a transdisciplinaridade. Neste sentido, o PASEO será o documento que norteia toda a atividade educativa uma vez que define os princípios, valores e áreas de competências que permitem regular o trabalho educativo. Os descritores operativos podem constituir uma referência destas áreas de competência transversais às diferentes disciplinas. Daí a importância de outro documento que orienta a concretização das ações educativas, as AE, assumido “como um documento de apoio às decisões curriculares dos professores que visa favorecer a autonomia do processo em questão e potenciar a flexibilização das mesmas.” (Cosme, 2018, p.19).

Decerto, “Queremos uma escola que use menos as disciplinas isoladamente, mas que proponha trabalhos numa lógica de projeto, em que a interdisciplinaridade seja a tónica dominante, já que é esta que melhor retrata aquilo que se passa no mundo” (Cardoso, 2019, p.145).

### **2.3.3. Estimulação da Leitura e da Escrita**

Uma das áreas que merece maior atenção dos professores no início do 1.º ciclo de escolaridade é precisamente o ensino da leitura e da escrita. Uma vez que estes processos

constituem os alicerces fundamentais e transversais das diferentes disciplinas curriculares, é importante desenvolver boas práticas orientadas para o sucesso da aprendizagem dos alunos, consoante as suas características individuais.

De acordo com Sim-Sim (2001) “a leitura e a escrita são usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o que significa que têm mesmo de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (p. 51). Assim sendo, o professor desempenha um papel fundamental no ensino destes processos, daí a relevância da seleção do método mais pertinente para tal fim. Por sua vez, é importante considerar que para além deste papel fundamental do professor, também serão determinantes os estímulos proporcionados por bibliotecas, associações culturais, religiosas, desportivas e, predominantemente, o apoio familiar na alfabetização dos seus filhos (Alves, 2015, p. 17).

Antes de descrever os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita, convém referir que autores como Galliano (1979), citado por Fernandes (2016), defendem que o método é um “(...) conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim.” (p. 6). Afirma Dias (2013) que “não existe nenhum método que seja totalmente eficaz com todos os seus alunos e que todos os métodos podem ajudar na aprendizagem” (p. 22). É muito importante que os professores adotem as ferramentas e métodos que considerem mais pertinentes conforme as situações e as características individuais dos alunos. Os docentes têm autonomia curricular, portanto, o poder para adotar a metodologia que considerarem mais adequada, uma vez que não existem receitas predefinidas.

Segundo Morais (1997), o grande debate dos métodos está presente no nosso país há mais de um século, baseando-se essencialmente nas duas posturas históricas que dizem respeito à iniciação da leitura e da escrita: o Método Sintético e o Método Analítico ou Global.

O Método Sintético (ascendente) refere o processo a partir dos elementos mais simples (letras e sons) até às combinações mais complexas como palavras e frases. Pode ser dividido em três tipos: alfabético (a partir das letras para formar sílabas e palavras), silábico (aprender as sílabas para formar as palavras) e fónico (a partir do som da letra). Exemplos: Método Jean-Quirrit (método corporal e gestual), Método João de Deus e Método Fonomímico de Paula Teles.

O Método Analítico ou Global (descendente) consiste em partir de um todo conhecido (uma frase, um texto ou uma história), até a descoberta dos elementos mais simples: letras e sons.

Ainda segundo Amaro (2010), este método pode ser dividido em palavrção (partir duma frase para completar palavras), sentencição (frases com palavras semelhantes no som das sílabas, conjugando-se ao método sintético silábico) ou global (a partir de um texto organizam-se as palavras). Exemplos: Método das 28 palavras e Método Natural.

Segundo Marcelino (2008), citado por Fernandes (2016), os Métodos Mistos surgiram devido à incerteza de que a aplicação de um método “puro” seria o mais ideal. Também foram surgindo diferentes métodos, conforme as características dos alunos. Assim, progressivamente surge o Método Analítico Sintético de orientação Global e o Método Analítico Sintético de orientação Sintética.

Já na perspectiva do Movimento da Escola Moderna, ler é compreender o sentido dos escritos sociais que nos envolvem.

Para além destes métodos também existe o Método Fono-visio-articulatório (“método das boquinhos”), diferente do método fónico, porque enfatiza a imagem da boca.

Ora, conforme os resultados obtidos no estudo realizado por Fernandes (2016),

não existe um método ideal para ensinar os alunos a ler e a escrever (...) existem diferentes métodos que se vão adaptando aos alunos e que, devido às suas adaptações, vão efetivamente resultando durante longos períodos. No entanto as novas estratégias e atualizações só vêm enriquecer de forma positiva o sucesso desta aprendizagem. (p. 41)

Esta autora refere a importância da flexibilidade na aplicação de uma metodologia de ensino da leitura para que seja adaptável à singularidade de cada aluno. Por sua vez, Ferreira (2015) destaca que “Os melhores métodos são os ecléticos por serem flexíveis e combinarem o que têm de melhor todos os outros e por terem em conta as características do ato de ler e as do aprendiz”. Já Lopes (2005) salienta que “Não se trata apenas de saber qual o método mais adequado de abordar o ensino da leitura, mas, igualmente, de dominar os processos que lhe são inerentes e que subjazem todo o trajeto académico subsequente” (p. 107).

Neste sentido, é preciso ter em consideração no ensino da leitura e da escrita a consciência fonológica, definida como a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral (Freitas, 2007). Na opinião desta autora, “as dificuldades na aprendizagem da leitura e da

escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes”. Também Teles (2004), citada por Dias (2013), é de opinião que, para aprender a ler, é necessário ter boas competências fonológicas a partir da pré-escolar, devendo continuar no 1.º CEB. Refere ela que a consciência fonológica é a base para a aprendizagem da leitura e da escrita e, ao ser estimulada precocemente, estamos a contribuir para que as crianças tenham sucesso na aprendizagem. Por conseguinte, a consciência fonológica torna-se também numa estratégia utilizada pelos educadores/professores, cujos elementos centrais são os sons da fala e, progressivamente, os sons das letras.

Um outro aspeto a considerar é a hipótese de escrita onde se encontra o aluno para aplicar as atividades mais adequadas no que diz respeito à consciência fonológica: rimas, aliteração, discriminação auditiva (som/palavra), segmentação, junção, isolamento e manipulação de sílabas, a fim de avançar nas diferentes fases de escrita. Todos estes elementos devem ser trabalhados em todos os métodos de ensino de leitura e escrita referenciados anteriormente, de forma sequencial, desde a identificação até a manipulação das palavras (Spolidorio, 2020).

Desta forma, torna-se fulcral e determinante o conhecimento das diferentes hipóteses de escrita relativas às fases de desenvolvimento deste processo. As investigadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky trabalharam na sua obra: *Os sistemas da escrita no desenvolvimento da criança* (1979) que serviu de base teórica para os estudos realizados sobre esta temática. Os seus pressupostos assentam numa teoria construtivista, que resulta do trabalho de investigação sobre a psicogénese da língua escrita (1985) no qual referem que toda a criança, em idade de alfabetização, passa por quatro fases distintas para completar esse ciclo:

Fase pré-silábica: é aquela em que a criança não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Fase silábica: ocorre quando o miúdo interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de uma sílaba a cada uma das letras; Fase silábico-alfabética: é aquela em que a criança mistura a lógica da fase anterior, com a identificação de algumas sílabas e, por fim, a fase alfabética: que é quando, então, o miúdo domina as letras e as sílabas e consegue realizar a leitura. (Moreira, 2014, p. 13)

Sendo a escrita e a leitura duas atividades inteiramente relacionadas, o processo de ensino-aprendizagem das mesmas acontece em simultâneo. Por conseguinte, as hipóteses de escrita desenvolvidas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky irão orientar os professores sobre a fase na qual se encontram os alunos para decidir qual o melhor método de ensino de leitura a utilizar. A diversificação na aplicação dos métodos favorecerá o desenvolvimento da literacia ou a compreensão de textos para além da alfabetização ou decodificação dos mesmos.

A partir da criação dessas ideias, e considerando as dificuldades evidenciadas no início da escolaridade em algumas crianças, associadas a uma deficiência da consciência fonológica, como é o caso da dislexia, Paula Teles (2008, 2015) tem vindo a desenvolver o Método Fonomímico, aplicado em Portugal com grande sucesso. Para além de ser altamente recomendado a estas crianças, também tem sido eficaz para os outros alunos em geral.

Este método foi concebido para “ensinar e desenvolver cada uma das competências necessárias à aprendizagem da leitura e escrita” (Oliveira, 2018, p. 9), produto da experiência profissional de Teles enquanto professora e psicóloga educacional e da sua experiência pessoal como portadora da condição de dislexia. O principal objetivo deste método é “automatizar as fusões silábicas sequenciais para realizar a descodificação automática e imediata de cada palavra, e, conseqüentemente, a aquisição de uma leitura fluente, compreensiva e expressiva” (op. cit.). Como tal, trata-se de um método ascendente ou sintético. Os objetivos deste método são o desenvolvimento de competências fonológicas, prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, ensino da leitura segundo os princípios recomendados pela neurociência da educação e reeducação das dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e escrita (Teles, 2020). A autora defende que os métodos Fonomímicos-Multissensoriais ativam simultaneamente os diversos sentidos: as crianças ouvem e reproduzem os fonemas, memorizam as lengalengas, os gestos que lhes estão associados (apoio à memória) e a letra correspondente (Teles & Machado, 2006). Este treino permite, segundo a autora (2008), que a criança ative várias vias de acesso ao cérebro (vários *inputs* - canal auditivo, visual e motor).

Neste sentido, o princípio alfabético é enfatizado, desenvolvendo-se a consciência fonológica, e em particular da consciência silábica e fonémica. Reforça-se o ensino da correspondência grafema/fonema, treinando-se a fusão fonémica. Isto é muito importante uma vez que a língua portuguesa envolve diversos sons para uma mesma letra, mas também diversas letras podem corresponder a um mesmo som. Este método apoia o ensino sequencial de sílabas

com o objetivo de conseguir uma decodificação rápida e automática das palavras escritas, competência fulcral para alcançar a compreensão do texto lido. Primeiro, apresenta-se um cartão fonomímico ao aluno, correspondente a um determinado som, depois, apresenta-se a letra em estudo, bem como a imagem que lhe corresponderá e o gesto a reproduzir, sendo que a criança descobre assim, de forma lúdica, a relação entre os sons da linguagem oral e as letras do alfabeto.

Com o intuito de apoiar este ensino sequencial (desde o mais simples ao mais complexo) da leitura e escrita, Paula Teles criou uma coleção de livros para cada uma das habilidades envolvidas nestes processos. Desta forma, apresenta os “Cartões Fonomímicos” e a “Magia dos Sons das Letras” (para a consciência fonológica); o livro do “Abecedário e Silabário” (para o princípio alfabético); “A Magia da Leitura 1, 2 e 3” (Leitura de palavras e textos); o livro das “Trocias Fonológicas” (para diferenciar os fonemas com diferenças mínimas no ponto de articulação); livros e cadernos de “Caliortografia” (para a escrita).<sup>1</sup>

Finalmente, importa salientar que este Método Fonomímico de Paula Teles, para além de fundamentar-se na neurociência da educação e na sua experiência profissional, também segue as Orientações do Ministério da Educação para a Educação Pré-Escolar (Linguagem Oral e Abordagem à Escrita), as Aprendizagens Essenciais do Ensino (Português) e o Decreto-Lei n.º 54/2018 e Lei n.º 116/2019, para o apoio à Educação Inclusiva. Cabe aqui referir que este é o método utilizado no 1.º ano de escolaridade da EB1/PE/C de São Jorge onde foram realizadas as PP.

---

<sup>1</sup> Teles, P. (2020). *Neurociência da leitura. Como é que o cérebro aprende a ler*. Webinar 1. Porto Editora.: <https://youtu.be/R-1bQZFmrUs>

Teles, P. (2020). *O Método Fonomímico. Apresentação da coleção A Magia da Leitura - parte I*. Porto Editora.: <https://youtu.be/CQpDC4UISZE>

Teles, P. (2020). *O Método Fonomímico. Apresentação da coleção A Magia da Leitura - parte II*. [https://youtu.be/wNFPZ\\_jrZOY](https://youtu.be/wNFPZ_jrZOY)

## Capítulo 3- Metodologia de Investigação-Ação

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

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

Neste Capítulo são elucidados os aspetos teóricos relativos à metodologia de investigação-ação que acompanhou o processo das Práticas Pedagógicas, destacando a sua conceptualização, as Técnicas e Recolhas de Dados e os Métodos de Análise e Tratamento de Dados.

### 3.1. A Investigação-Ação

A investigação-ação é um modelo de investigação aplicada no âmbito das ciências sociais. Enquanto processo introspetivo e reflexivo dos problemas reais dentro do contexto escolar, torna-se um recurso de apoio apropriado para os professores que confrontam desafios na sua prática diária. Assim, a investigação-ação vai ao encontro da resolução de preocupações, promovendo mudanças favoráveis a partir da recolha de dados e de uma intervenção em pequena escala, com rigor metodológico, onde o investigador faz parte ativa do processo, a fim de melhorar a qualidade educativa, ampliar conhecimentos e favorecer o seu desenvolvimento profissional.

Com o intuito de direcionar, de forma metódica, o guião de investigação-ação a partir da experiência das PP nas valências da Pré-Escolar e do 1.º CEB, considera-se pertinente partir das recomendações sugeridas por Esteves (2008). O autor define esta metodologia como um “processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (p. 82). Consiste num processo que visa o envolvimento dos professores na análise do seu contexto educativo, a fim de otimizar o desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos.

Por sua vez, Nóvoa (1995) também faz algumas considerações relativamente à importância da investigação-ação na formação dos professores:

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (Perremoud, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (Elliott, 1990). (p. 28)

Evidentemente que a formação integral dos profissionais da educação, a partir da reflexão da sua prática pedagógica, irá refletir favoravelmente no processo de ensino aprendizagem.

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

As técnicas e instrumentos de recolha contemplam o “conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (Moresi, 2003).

### **3.2.1. Observação Participante**

A observação participante é uma técnica na qual o investigador entra em contacto direto e aprofundado com os indivíduos. Esta técnica facilita a compreensão pormenorizada do contexto abordado. Como afirma Serrano (2004), importa, acima de tudo, “conocer las realidades concretas en sus dimensiones reales y temporales, en el aquí y el ahora en su contexto social” (p. 32).

Bogdan e Taylor (1975) definiram a observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador e sujeitos, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.

### **3.2.2. Entrevistas**

Foram estabelecidas algumas entrevistas e diálogos com o pessoal diretivo, docente e encarregados de educação. Ludke e André (1986) consideram que a técnica de entrevista desempenha um papel importante na atividade científica e, mais especificamente, na pesquisa em educação. A entrevista concebida como uma conversa permite captar a informação desejada de uma forma direta e imediata “praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (p. 34), conforme estes autores.

### **3.2.3. Registos Fotográficos**

Também a fotografia assume várias componentes, como seja afetiva, cognitiva, estética, mas também pedagógica e científica. Essa componente é fundamental para o registo da investigação tendo em conta o seu carácter objetivo, explicativo e confirmativo da observação/resultado. Ela facilita a divulgação dos resultados obtidos e, posteriormente, a sua comunicação tanto junto de investigadores como de alunos universitários (aquando da realização de estágios, dissertações ou teses), mas também do público em geral.

### **3.2.4. Análise de Documentos**

Foi importante efetuar uma pesquisa nas documentações, nomeadamente Regulamentos Internos das escolas, Projetos Educativos da Escola (PEE), Projeto Curricular de Grupo (PCG), Projeto Anual de Turma (PAT), documentos relativos ao Ordenamento Jurídico Educativo de Portugal e outros concernentes a recomendações feitas pelos organismos competentes sobre as medidas a seguir perante a pandemia da COVID-19.

Conforme refere Ludke e André (1986), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspetos novos de um tema ou problema” (p. 38). Evidentemente, todos estes documentos são primordiais para fundamentar, de forma pertinente, as afirmações realizadas durante o processo de investigação-ação desenvolvido nas três PP. Como refere o mesmo autor, estes documentos “Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39).

### **3.2.5. Diários de Bordo**

Foram considerados os registos diários de todas as atividades pedagógicas desenvolvidas na sala da pré-escolar, acompanhados de descrições relativas à organização do ambiente educativo como componente essencial do processo de ensino aprendizagem. “O diário é um instrumento auxiliar imprescindível ao professor-investigador. Aquele permite registrar as notas de campo provenientes da observação dos aspetos da sala ou da escola em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 85).

### **3.3. Métodos de Análise e Tratamento de Dados**

Para Máximo-Esteves (2008), o método de análise de dados é o procedimento de busca e de organização dos registos (diários de bordo, fotografias, áudios e notas de campo). Segundo a mesma fonte,

As interpretações iniciais permitem uma compreensão gradual, uma reflexão progressiva sobre as configurações que vão surgindo em torno das questões de partida, o que origina um movimento de vaivém entre os novos dados que vão sendo coligidos e as posteriores interpretações dos mesmos. (p.103)

Neste sentido, para justificar a reflexão em torno da questão inicial, foi realizado o tratamento dos dados a partir do confronto dos registos assentes nos diferentes instrumentos utilizados na investigação, nomeadamente, notas dos diários de bordo, entrevistas, diálogos (voz das crianças, voz da educadora e auxiliares), fotografias das atividades desenvolvidas e documentos suprarreferidos, como referimos mais acima. Por outras palavras, trata-se de um trabalho descritivo cruzado denominado “triangulação da informação”. Deste modo, também foi necessário contrastar os registos referidos com teorias e estudos prévios sobre a Organização do Ambiente Educativa (OAE), na valência da EPE e o Trabalho Colaborativo e AFC, no caso da valência do 1.º CEB, para dar resposta às questões iniciais de investigação.

## **PARTE II - ÂMBITO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**



## Capítulo 4- Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

*“Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia,  
tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar”.*

Jean-Jacques Rousseau

O capítulo seguinte considera as experiências mais significativas da prática pedagógica desenvolvida na vertente de Educação Pré-Escolar. A mesma teve lugar na Escola Básica com Pré-Escolar e Creche de São Jorge (EB1/PE/C de São Jorge). Nesta instituição educativa tive a oportunidade de desempenhar a função de educadora de infância, uma experiência iniciada no dia 02 de novembro de 2020 e finalizada no dia 19 de janeiro de 2021. A carga horária distribuiu-se por três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), cada dia semanal com cinco horas de prática, totalizando cento e trinta e cinco horas.

### 4.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Para o desenvolvimento das Práticas Pedagógicas na Educação de Pré-Escolar é muito importante conhecer e caracterizar o contexto educativo da instituição escolar. Cada instituição educativa tem as suas particularidades, pelo que o levantamento de dados, neste sentido, representa um pilar fundamental para conhecer melhor as características do grupo de crianças permitindo o desenvolvimento das ações educativas pertinentes. De maneira que, a obtenção de dados relativos ao meio social, económico e cultural das crianças, bem como dos serviços e condições disponíveis em redor da instituição, constituem aspetos fulcrais para a caracterização inicial. Os documentos que ajudaram a elucidar o contexto educativo da EB1/PE/C de São Jorge, foram o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e o Plano Anual de Atividades (PAA)

#### 4.1.1. Caracterização do Meio Envoltente

A freguesia de São Jorge é uma localidade rural situada a Norte da ilha da Madeira, pertencente ao concelho de Santana (Figura 7).

**Figura 7.** Localização da Freguesia de São Jorge no Município de Santana

**Nota:** Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Jorge\\_%28Santana%29](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Jorge_%28Santana%29)

Comparativamente aos censos de 2001, houve um decréscimo da população que se tem refletido na população escolar, vindo a apresentar uma redução significativa. O decréscimo populacional justifica-se por alguns fatores, nomeadamente a diminuição da natalidade, uma população envelhecida e pela emigração de muitos jovens que no seu meio não têm oportunidades de trabalho. São Jorge é uma freguesia predominantemente agrícola, com agricultura de subsistência. Existe alguma hotelaria, construção civil, carpintaria, comércio geral e serviços. A freguesia possui a EB1/PE/C de São Jorge, a EB23 de São Jorge, o Centro de Saúde, Segurança Social e Junta de Freguesia. Culturalmente é um local rico em tradições históricas como o Natal, os Reis, o Varrer dos Armários, festas religiosas, o bordado, a gastronomia, literatura oral.

O seu património natural integra uma grande mancha de Laurissilva, património mundial da humanidade, a Levada do Rei e o Calhau de São Jorge. No âmbito do património construído, destaca-se a Igreja Matriz de São Jorge, a Capela de São Pedro, o Farol, o Moinho a Água e a Serra de Água. Estes fatores são motivos de atração para a população em geral e estrangeiros e potenciadores de desenvolvimento local. Estes locais são propícios para potenciais visitas de estudo (Figura 8).

**Figura 8.** Meio envolvente da EB1/PE/C de São Jorge

#### **4.1.2. Caracterização do Estabelecimento Educativo**

As Práticas Pedagógicas na valência de EPE e 1.º Ano de Ensino Básico foram realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo de Ensino Básico, Pré-Escolar e Creche (EB1/PE/C) de São Jorge (Figura 9), localizada no Caminho Padre Silvério Aníbal de Matos nº 67, São Jorge, 9230-140, Concelho de Santana. Encontra-se inserida numa área geográfica rural com transporte público e serviços sociais, nomeadamente a Segurança Social e o Centro de Saúde. Está rodeada por moradias e um prédio habitacional, além da padaria, da farmácia e de alguns estabelecimentos de alimentos e restauração. Perto dela está localizada a Igreja Matriz de São Jorge e a Capela de São Pedro. Esta escola passou a ser, assim, designada após o seu redimensionamento.

**Figura 9.** EB1/PE/C de São Jorge

O logótipo da escola tem a forma de um triângulo que simboliza a divindade, a harmonia, a proporção, a vida, a ascensão e a prosperidade. Está relacionado com o homem e liga-se ao número três, número positivo que exprime ordem intelectual e espiritual. A cor vermelha do símbolo indica o princípio da vida, cor associada ao homem, à terra, ao sangue, à energia, à emoção, à alegria, à saúde, ao amor e à juventude. No centro do triângulo, é representado São Jorge, o padroeiro da freguesia.

Tem quatro salas de aula, uma de artes, uma de TIC, uma de expressão musical (sala polivalente onde se realizam também atividades comuns), duas da pré-escolar, uma da creche (com uma copa), uma sala de professores e uma de educadores, um gabinete de direção, uma biblioteca e uma lavandaria (Figura 10). Além destes espaços, existem mais seis salas que se encontram ocupados pelo Centro de Apoio Ocupacional (CAO) de Santana.

**Figura 10.** Áreas Interiores da Escola

Os espaços exteriores são constituídos por um parque infantil, um espaço coberto, um pátio exterior e um polidesportivo

**Figura 11.** Áreas Exteriores da Escola



Estes espaços (interiores e exteriores) foram os mais utilizados durante a PPI no desenvolvimento de algumas estratégias propostas para dar resposta à questão de investigação-ação.

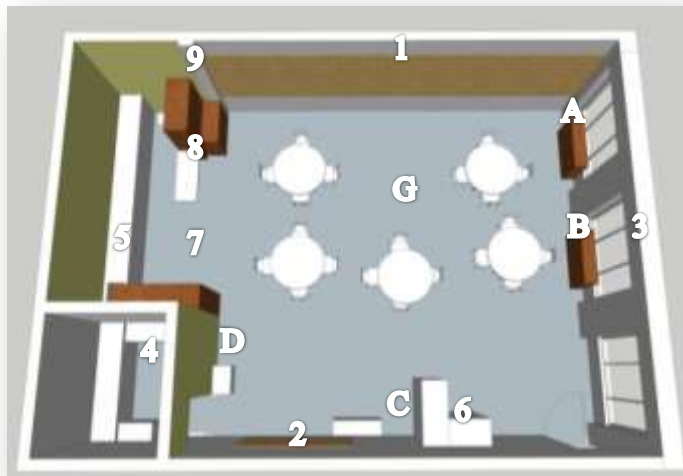
Numa perspetiva geral, a escola mantém uma relação recíproca com a comunidade. As autarquias colaboraram para a festa de Natal e as crianças participaram na elaboração de postais para os doentes do hospital. Além disto, a escola conta com o serviço de transporte escolar oferecido pelo Concelho de Santana.

### **4.1.3. Caracterização da Sala**

#### **4.1.3.1. O Espaço da Sala**

A sala conta com um espaço amplo, bem iluminado e devidamente ventilado (Figura 12). Com a situação atual desencadeada pelo COVID-19, implementaram-se medidas com ajustamentos no espaço.

A área do Tapete e da Biblioteca foram retiradas, para evitar potenciais riscos de contágios ao manusear os livros. Estes eram disponibilizados sob o controlo das educadoras. Na figura que se segue, podemos ter uma visão geral da sala. Os materiais disponíveis foram escolhidos de forma a serem variados, seguros e atrativos, sendo reduzidos na área da Casinha, Jogos e Garagem. Abaixo, apresentam-se as áreas mais utilizadas durante as PPI (Figura 13).

**Figura 12.** Planta da Sala da Pré-Escolar**Legenda:**

1. Placard de cortiça
2. Placard pequeno
3. Janelas
4. Arrecadação
5. Lavatório
6. Cacifos
7. Estante
8. Secretária
9. Televisão, reprodutor de música
- A. Área de Jogos
- B. Área de Expressão Plástica
- C. Área da Casa
- D. Área da Garagem
- G. Área central

*Os diferentes espaços observados durante o dia caracterizam-se por serem amplos e com espaçamento adequado para o desenvolvimento das atividades. Perante a situação da pandemia foram reorganizados os espaços escolares, atendendo às medidas preventivas estabelecidas pela DGS no Referencial Escolas (p.29-30) para prevenir a COVID-19:*

*DB, PPI, 2 de novembro de 2020*

**Figura 13.** Alguns espaços da sala da Pré-Escolar

Após a sua utilização, os materiais não pessoais são colocados numa prateleira para desinfeção antes de serem arrumados nos seus lugares. As atividades eram realizadas pelas crianças nas mesas em lugares definidos para cada uma. Para além deste espaço da sala, organizam-se atividades recreativas, físicas e de exploração no espaço exterior: pátios,

polidesportivo, sala polivalente, sala de biblioteca, refeitório, horta escolar e ambiente natural da comunidade.

#### **4.1.3.2. O Tempo Pedagógico. Rotina Diária**

O tempo pedagógico é caracterizado pela periodicidade das rotinas das manhãs e tardes: acolhimento, tempo de grupo, lanche, recreio, almoço, tempo de atividades orientadas, higiene, repouso grupo dos 3 e 4 anos), atividade de caráter livre/orientada (grupo dos 5 anos), lanche, recreio, conclusão de atividades, saída. Semanalmente realizam-se atividades nas diferentes áreas distribuídas por dias, de Educação Física, Educação Musical, TIC, inglês e animação de biblioteca. Todas estas atividades inseridas num espaço de tempo determinado ajudam na apropriação progressiva de “referências temporais que são ‘securizantes’, isto é, que se organizam segundo regras que garantem um ambiente tranquilo e ordenado, e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro” (Silva et al., 2016, p.27). Os diferentes momentos de sequência diária têm que ser flexíveis e planejados de acordo com os interesses, necessidades e ritmos das crianças.

A rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Constitui um marco de referência, pois, uma vez apreendido pela criança, dá uma grande liberdade de movimento, tanto às crianças como ao educador.

As rotinas diárias (Quadro 1) exercem um papel importante nas crianças dando-lhes segurança e permitindo-lhes uma maior gestão do seu tempo prevendo o que sucede em cada momento, além de que as ajuda a organizarem-se. É de referir que as rotinas funcionam também como um suporte para o educador uma vez que lhe permite ter uma sequência de atividades no dia-a-dia. As mesmas orientam-se segundo o Plano de Contingência da Escola possuindo uma organização própria e adequada ao contexto, se bem que poderão ser sujeitas a alterações sempre que se justifique.

**Quadro 1.** Rotina Diária da sala da Pré-Escolar

Horário	Atividade
08h30	Acolhimento /Tempo de atividades livres
9h30	Tempo de grupo (cantar o “bom dia”, marcar a presença, calendário, etc.
09h45	Higiene
10h00	Lanche da manhã
10h30	Recreio
11h00	Tempo de atividades de caráter orientado
12h00	Higiene
12h15	Almoço
13h15	Higiene/ repouso (grupo dos 3/4 anos)
13h30	Atividade de caráter livre/ orientado (grupo dos 5 anos)
16h00	Recreio
16h30	Lanche
17h00	Conclusão de atividades/ atividades livres
18h30	Saída.

Por outro lado, semanalmente realizavam-se atividades de enriquecimento curricular distribuídas da forma apresentada no Quadro 2.

**Quadro 2.** Distribuição de atividades de enriquecimento curricular

Atividades	Docente	Horário
EFM	Rui Antunes	- Quarta-feira das 9:30 às 10:30, grupo dos 4/5 anos - Quarta-feira das 12:00 às 12:30, grupo dos 3 anos
EMD	Jessica Gouveia	- Segunda-feira das 15:00 às 15:30 grupo dos 5 anos - Quinta-feira das 11:30 às 12:00 grupo dos 3 anos -Quinta-feira das 12:00 às 12:30, grupo dos 4 / 5anos
TIC	Graciela Andrade	- Sexta-feira das 9:30 às 10:0, grupo dos 3 anos - Sexta-feira das 10:00 às 10:30, grupo dos 4/5 anos
Inglês	Dulce Rodrigues	- Segunda-feira das 11:30 às 12:00, grupo dos 4/5 anos - Sexta-feira das 11:00 às 11:30, grupo dos 3 anos
Animação de biblioteca	Rita Fernandes	- Segunda-feira das 11:00 às 11:30, grupo dos 3 anos - Quinta -feira das 11:30 às 12:00, grupo dos 4/5 anos

#### 4.1.4. Caracterização do grupo

O Grupo da Sala da Pré-Escolar era constituído por dezoito crianças distribuídos por 3 faixas etárias, 7 crianças de 5 anos, 2 crianças de 4 anos e nove crianças de 3 anos.

Relativamente a *Área de Formação Pessoal e Social*, como pontos fortes no grupo cabe referir a boa adaptação das crianças vindas da creche e das que já frequentavam o ensino Pré-Escolar em anos anteriores e ainda a de uma criança portuguesa mas residente até à data em Omã

que iniciou pela primeira vez o ensino pré escolar. A maioria do grupo já tinha adquirido as rotinas da sala bem como algumas regras definidas em grande grupo no início do ano letivo. Conseguiram identificar as suas características individuais (sexo, nome e idade) e verbalizar necessidades básicas, como por exemplo, ir à casa de banho. O grupo dos 4/5 anos era relativamente autónomo nas rotinas diárias e nas tarefas que lhes eram atribuídas. Em relação ao grupo dos 3 anos, existia muita dificuldade a nível da atenção /concentração, da autonomia, nomeadamente nas idas à casa de banho, no vestir e despir e na alimentação, sendo necessário um incentivo e apoio constantes por parte do adultos. De um modo geral, o grupo era participativo tanto nas atividades de grande e pequeno grupo, como nas atividade individuais. Quanto aos pontos a melhorar, globalmente, o grupo necessitava progredir no que se relaciona com o cumprimento das regras nas mais diversas situações. No que diz respeito ao grupo de crianças dos 3 anos, estas precisavam de: aprender a expressar de forma correta os seus sentimentos e emoções; esperar pela sua vez; respeitar os colegas, os materiais e os espaços; partilhar; lidar e superar dificuldades sentidas.

Na *Área da Expressão e Comunicação*, nomeadamente no *Domínio da Educação Física*, a grande maioria do grupo destacava-se a nível dos movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: trepar, correr, saltitar, deslizar, rodopiar, saltar a pés juntos, saltar só com um pé, saltar sobre obstáculos, rastejar e rolar. Genericamente, o grupo demonstrou gosto pelas atividades físicas. No *Domínio da Educação Artística*, as crianças do grupo de 4/5 anos revelavam interesse em atribuir sentido aos seus desenhos e já tinham começado a desenhar com alguns pormenores, manipulando corretamente o lápis. Elas revelavam, igualmente, gosto pela realização de atividades de pintura, recorte e colagem. A maior parte das crianças já utilizava corretamente o pincel, se bem que alguns ainda revelavam dificuldades na manipulação da tesoura e no recorte. Quanto aos pontos a melhorar no que concerne ao grupo dos 4/5 anos, constatou-se que os alunos careciam de incentivo no que diz respeito ao desenho livre, uma vez que este apresentava poucos pormenores, principalmente na representação da figura humana bem como nos diferentes elementos que compõem as suas produções artísticas. Verificamos igualmente que este grupo necessitava de melhorar no recorte e na respetiva manipulação da tesoura aquando da realização desta atividade.

Em relação ao grupo dos 3 anos, os seus desenhos ainda se encontravam na fase da garatuja. Na sua maioria, os alunos ainda não apreendiam corretamente o lápis e o pincel e eram

pouco autônomos na escolha dos materiais plásticos a utilizar. Todas as crianças do grupo gostavam de brincar ao “faz-de-conta” na Área da Casinha, recriando vivências do seu dia-a-dia e, ainda, mostravam interesse nas dramatizações e histórias realizadas em contexto de sala. Algumas crianças já tinham adquirido um repertório diversificado de canções, gostando de as cantar em grande grupo ou individualmente. De um modo geral, apreciavam criar e recriar movimentos ao ouvir músicas de diferentes estilos, além de que também interpretavam pequenas sequências de dança e expressam-se de forma rítmica através do corpo. Quanto aos pontos a melhorar, urgia a realização de atividades que: a) tivessem como objetivo melhorar a motricidade fina e respectiva destreza na manipulação dos diversos materiais; b) que implicassem o aumento do seu grau de concentração/ memorização e empenho.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita*, a grande maioria do grupo de crianças de 4/5 anos era capaz de construir oralmente frases complexas e de compreender as mensagens orais que lhes eram transmitidas nas diversas situações diárias. Estas crianças faziam perguntas, gostavam de aprender novo vocabulário, de fazer divisão silábica e jogos de palavras. Reproduziam, de igual modo, com alguma facilidade discursos orais, elaborando frases completas e aumentando gradualmente a sua complexidade, faziam leitura e interpretação de imagens, relatavam acontecimentos, mostrando progressão não só na clareza do discurso como no respeito pela sequência dos acontecimentos. Gostavam, também, de ouvir histórias, rimas, lengalengas, adivinhas, poesias e outros textos. Em relação à *Abordagem à Escrita*, no grupo dos 4/5 anos, algumas crianças já diferenciavam escrita de desenho e, quando queriam escrever, recorriam ao uso de garatujas, formas tipo letra e/ou letras na sua escrita. Identificavam, igualmente, algumas letras, conseguindo reproduzi-las de modo cada vez mais aproximado nas suas tentativas de escrita. Já identificavam o número de sílabas de uma palavra, descobriam e referiam palavras que acabavam ou começavam da mesma forma, isolavam ou contavam palavras de uma frase e suprimiam ou substituíam alguma(s) palavra(s) numa frase, atribuindo-lhe um novo sentido. Nos pontos a melhorar, necessitavam progredir quanto à consciência fonológica, nomeadamente na identificação de palavras que começavam ou terminavam com o mesmo som, letra, etc., e, ainda, na representação gráfica, através da realização de grafismos que as auxiliasse a nível da coordenação e destreza óculo-manual.

No grupo dos 3 anos, algumas crianças revelavam ainda muitas dificuldades a nível da articulação e dicção de palavras, pois apresentavam um vocabulário muito limitado, falavam

pouco sobre episódios vivenciados e só conseguiam construir frases curtas e pouco perceptíveis. A maioria do grupo usava naturalmente a linguagem com diferentes propósitos e funções (contar histórias ou acontecimentos, fazer pedidos, dar ou pedir informação). Elas ouviam os outros, mas nem sempre respondiam adequadamente, sendo pouco explícitos em situações de comunicação individual ou grupal. Relativamente aos pontos a melhorar, necessitavam progredir quanto à correta articulação das palavras, aquisição de vocabulário mais diversificado e correta construção frásica simples.

Quanto ao *Domínio da Matemática*, a maioria das crianças do grupo dos 4/5 anos realizava com alguma dificuldade contagens simples de forma crescente (ainda não conseguiam contar de forma decrescente), identificavam alguns números e revelavam gosto em aprendê-los. Faziam seriação e classificação seguindo alguns critérios como a cor, a forma e o tamanho. Identificavam e nomeavam as principais figuras geométricas. Algumas crianças referiam com facilidade a posição de um objeto num determinado espaço (ex.: em cima/ em baixo, dentro/ fora, curto/ comprido, alto/ baixo, etc). Numa roda ou em fila com outras crianças, alguns elementos do grupo identificavam posições relativas (Quem está “ao lado”, “em frente”, “atrás”), usavam os termos “mais do que” e “menos do que” na comparação de quantidades e organizavam conjuntos com um certo número de objetos. De um modo geral, o grupo revelava gosto em operar com figuras e formas geométricas, descobrindo e referindo propriedades e identificando padrões, simetrias e projeções. Quanto aos pontos a melhorar, destacamos: reconhecer, identificar e representar graficamente os algarismos; ordená-los de forma correta; realizar contagem de forma crescente e decrescente; sentir-se competente para lidar com noções matemáticas e resolver problemas.

Em relação ao grupo dos 3 anos, este apresentava muita dificuldade neste domínio, mostrando pouco interesse e curiosidade pela matemática, muito embora, manipulasse e explorasse jogos matemáticos, mas quase sempre sem existir uma intencionalidade na sua ação. Algumas crianças já realizavam contagens simples com o apoio do adulto e conseguiam fazer seriação tendo em conta determinados atributos (cor, forma e tamanho). Quanto aos pontos a melhorar, damos especial destaque à realização de atividades que estimulem o gosto pela contagem e manipulação de objetos, noções espaciais e memorização de conceitos matemáticos.

No que concerne à *Área do Conhecimento do Mundo*, este grupo demonstrava curiosidade e interesse por tudo o que o rodeiava. Todos gostavam de envolver-se no processo de

descoberta e exploração das diferentes atividades propostas. A maioria das crianças deste grupo já sabia o seu nome completo, idade e local onde vivia. Eram capazes de se descrever, indicando algumas das suas características individuais. Utilizavam nas suas narrativas e diálogos termos como dia / noite, manhã/ tarde, ontem/ hoje, identificavam os membros da família próxima e falavam sobre os graus de parentesco. O grupo de crianças de 4/5 anos reconhecia e identificava partes do corpo e alguns órgãos, incluindo órgãos dos sentidos e compreendendo as suas principais funções, além de que realizavam práticas promotoras da saúde e segurança (lavar as mãos antes e depois das refeições, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, atravessar nas passarelas, etc.) e conheciam diferentes animais, diferenciando-os pelas suas características e modos de vida, aves/ peixes/ mamíferos, domésticos/selvagens, etc.), entre outras. Relativamente aos pontos a melhorar nesta área, cabe referir um maior desenvolvimento de atitudes que promovam a responsabilidade partilhada e consciência ambiental e de sustentabilidade na realização de tarefas que fazem parte da sua rotina diária. No que diz respeito ao grupo de crianças de 3/4 anos, estas precisam melhorar a nível do trabalho colaborativo, respeito pelos colegas, espaços e materiais.

#### **4.1.5. Caracterização / Cooperação das famílias**

Os pais e/ou encarregados de educação das crianças deste grupo são trabalhadores por conta própria ou por conta de outrem, encontrando-se apenas uma minoria em situação de desemprego.

São encarregados de educação interessados pelo desenvolvimento escolar dos seus educando e, normalmente, colaboram com a escola nas diversas atividades previstas no PEE ou sugeridas pelas educadoras da sala. Estabelecemos com estes, diariamente, trocas de informação de teor oral ou escrito, com o objetivo de criar uma relação estreita entre a escola e a família, permitindo-nos aprofundar o conhecimento acerca da criança e de outros fatores que possam influenciar o seu desenvolvimento e comportamento.

Considerando a situação pandémica, o atendimento aos encarregados de educação realizou-se semanalmente pelas educadoras em horário definido, através de contacto telefónico, correio eletrónico ou presencialmente caso se justificasse.

#### 4.1.6. Caracterização da Equipa Pedagógica

A equipa pedagógica é um dos elementos a considerar na organização do ambiente educativo da pré-escolar. Na EB1/PE/C de São Jorge esta equipa caracteriza-se por ter uma interação harmoniosa revelando profissionalismo no desempenho das suas funções. Neste sentido, sempre esteve atenta do bem estar e do envolvimento das crianças nas atividades a partir das suas necessidades e interesses, sob medidas de segurança, que respondem aos requerimentos estabelecidos no Plano Educativo da Escola e às expectativas das famílias.

A equipa pedagógica era composta pelas educadoras Cláudia Moreira (Quadro da Zona Pedagógica) e Georgita Noite (Quadro de Escola), com horários rotativos, entre o turno da manhã (8h30-13h30) e o da tarde (13h30 e 18h30). Ainda integravam esta equipa uma Ajudante Sócio Educativa da Educação Pré-Escolar, Anália Pacheco, e uma Assistente Operacional, a senhora Rita Nunes, com horários determinados pela instituição para o atendimento das crianças (Quadro 3).

**Quadro 3.** Horário das Auxiliares

<i>Anália Pacheco</i>		<i>Rita Nunes</i>	
Entrada	8h30m	Entrada	9h45
Horário de almoço	12h00 às 15h30	Horário de almoço	14h00 às 16h00
Saída	19h00	Saída	18h45

Diariamente, as educadoras da sala estavam em articulação, partilhando e registando informações do grupo que consideravam pertinentes. Era realizada uma planificação mensal que era afixada no placar à entrada da sala. No final do mês, era feita uma avaliação da mesma em função dos interesses e necessidades das crianças. A planificação das interrupções letivas era elaborada pelas educadoras e enviada para o email dos encarregados de educação que frequentavam esse período. Nas reuniões de docentes havia uma troca de informações entre todos os docentes intervenientes na turma com o objetivo de partilhar informação, avaliar e planificar as atividades. A planificação semanal onde constam os temas a ser trabalhados por todos os intervenientes era colocada no Google Drive. Trimestralmente, e formalmente, todos os docentes que trabalhavam com o grupo, realizavam a sua avaliação.

## 4.2. Projeto de Investigação-Ação

### 4.2.1. Enquadramento do Problema

O enquadramento do problema foca-se na descrição do problema/objetivos centrais a partir do contexto da escola e da sala de atividades em questão. Para além disso, é essencial determinar a importância da realização desta investigação e quais são os desafios para os profissionais e para as crianças.

No contexto mundial, apresenta-se uma nova situação que envolve todas as nações e que abrange as atividades económicas. Estamos a falar da pandemia da COVID-19, que demanda medidas de segurança para a proteção da saúde de todos.

Assim sendo, temos por diante grandes desafios a ultrapassar no âmbito educativo, especialmente com as crianças mais pequeninas.

Perante a situação da pandemia, e seguindo as diretrizes acordadas pela DGS, a equipa diretiva e de docentes da EB1/PE/C de São Jorge realizou um Plano de Contingência, a fim de implementar medidas de prevenção que vieram a alterar alguns aspetos da organização do ambiente educativo.

*A sala da pré-escolar não é exceção a estas medidas. Porém, o que me chamou logo a atenção foi a escassa disponibilização de materiais pedagógicos e a supressão da área de leitura, dada a dificuldade de controlar no dia a dia o manuseio dos livros, e a conseqüente desinfecção dos mesmos. As crianças têm acesso aos livros só no momento de realizar uma atividade dirigida e controlada pelo educador. No que diz respeito às restantes áreas dentro da sala, estas ainda têm alguns materiais pedagógicos, basicamente os de plástico, por serem mais fáceis de higienizar.*

*DB, PPI, 2 de novembro de 2020*

Assim, foram retirados da sala de atividades alguns livros, com a conseqüente supressão da Área de Biblioteca e do tapete. Também foram retirados outros materiais para evitar o contato das crianças com os mesmos, de forma a minimizar fatores de risco.

Os objetos de madeira, que são os mais recomendados com fins pedagógicos, também tiveram de ser colocados fora do alcance das crianças por serem os mais suscetíveis para coligir organismos estranhos. Foram deixados na sala apenas aqueles materiais de plástico que pudessem ser higienizados com maior facilidade. Daí que o cuidado e a higiene dos materiais e mobília

sejam realizados frequentemente durante a rotina diária. Da mesma forma, diariamente, é higienizado pelas auxiliares o calçado utilizado pelas crianças dentro da escola. As presenças agora tinham de ser registadas pela educadora no cartaz disposto para tal fim. Anteriormente, eram as crianças a marcar as mesmas com uma caneta compartilhada.

A cada criança foi atribuído um lugar fixo para se sentar numa cadeira devidamente identificada com o seu nome. Por outro lado, atendendo às recomendações de distanciamento social, foi necessário restringir o contato das crianças com os alunos do 1.º Ciclo, sendo que cada grupo tem atividades pedagógicas em espaços e tempos diferentes.

Ainda, no que diz respeito aos encarregados de educação, estes só podem chegar até a entrada da escola para acompanhar as crianças e ali ajudam a mudar o seu calçado, com a colaboração da docente ou auxiliar, de modo a evitar que entrem no interior das instalações educativas.

Com efeito, evidencia-se uma realidade totalmente diferente no ambiente educativo, realidade esta que transformou a rotina diária da sala da pré-escolar. Daí que surja a necessidade de avaliar permanentemente as atividades desenvolvidas no que respeita a restrição no uso dos diferentes espaços, nomeadamente, a manipulação dos materiais pedagógicos e as medidas de distanciamento social, que vieram a alterar de certo modo as relações interpessoais.

Por conseguinte, frente a este novo panorama emergem algumas reflexões e desafios a serem ultrapassados, conforme as diretrizes das OCEPE: Como facilitar a inserção de cada criança no grupo? Como acordar novas regras de funcionamento do grupo? Como adaptar os espaços/áreas a esta realidade? Que oportunidades de aprendizagem são proporcionadas perante as limitações das diferentes áreas e materiais? Como promover potencialidades educativas a partir da organização das crianças em pequenos grupos, a pares e individualmente durante a rotina diária, sem comprometer a segurança de todos? Como incluir os profissionais que colaboram na educação do grupo (educadores, assistentes operacionais/auxiliares de ação educativa) no desenvolvimento da ação educativa? Como promover a colaboração das famílias no desenvolvimento das atividades planificadas? (Silva, et al., 2016, p. 30)

Em síntese, a problemática desta investigação está relacionada com a OAE. Isto é, com os elementos físicos (dentro e fora da sala - tudo o que envolve a criança), desde o grupo, equipa, instituição e disposição das áreas na sala, com base numa perspetiva sistémica e ecológica do mesmo, de acordo com o estabelecido nas OCEPE. Assim sendo, é preciso uma planificação

intencional dessa organização por parte do educador que deve introduzir ajustamentos e correções necessários. Daí que, a intervenção pedagógica esteja focada nas modificações necessárias que permitam o desenvolvimento das aprendizagens, com medidas preventivas em segurança, estabelecidas pela DGS. Estas modificações irão abranger dois aspetos fundamentais:

1. Espaço interior e exterior da sala. Assim, o espaço interior da pré-escolar considerando os materiais e recursos existentes e o espaço exterior como uma alternativa para as crianças interagirem com materiais naturais (pedras, folhas, plantas, paus, terra, água, sementes, etc.) que, por sua vez, podem ser explorados e utilizados na sala. “É ainda um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (Silva, et al, 2016).
2. Relações entre os diferentes intervenientes: crianças, pais/famílias e profissionais que fazem parte da Organização do Ambiente Educativo, essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens.

#### **4.2.2. Questão de Investigação-Ação**

Uma vez identificada a problemática observada no início da Prática Pedagógica, passei a realizar algumas pesquisas em torno da importância da OAE para o desenvolvimento das aprendizagens descrito nas OCEPE e considerado como eixo central de muitas investigações anteriores. Além disso, foi necessário ler as disposições emanadas pela DGS sobre as medidas preventivas da COVID-19, visto que condicionaram alterações na OAE.

Em função do exposto, permito-me colocar a seguinte questão:

**Como promover o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das modificações na organização do ambiente educativo?**

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

As estratégias de intervenção conformam uma série de ações e atividades educativas cujo propósito é desenvolver as aprendizagens para dar resposta à questão colocada inicialmente. De seguida, apresentam-se as estratégias a abordar neste projeto de investigação-ação.

**Estratégia I.** Diversificação de materiais pedagógicos com elementos reciclados.

Objetivo: Promover a participação e desenvolvimento de habilidades artísticas, motoras, linguísticas, lógico-matemáticas e conhecimento do mundo, a partir da construção de recursos pedagógicos com materiais recicláveis.

- Recoletar materiais recicláveis: tampas, bocas de garrafas, catões, sacos plásticos, envases plásticos e revistas, entre toda a comunidade educativa e vizinhança.
- Explorar os diferentes materiais recicláveis e biodegradáveis (Jogos livres e direcionados, uso de tampinhas, cartões, folhas, sementes, pedras, paus, etc.).
- Construir um Cartão Interativo de Presenças, individual, para promover a participação ativa das crianças.
- Construir jogos de mesa a partir das suas necessidades e interesses: geoplanos, puzzles, correspondências, labirintos e sequências, para cativar a sua atenção e estimular o seu desenvolvimento de forma holística.
- Decorar os diferentes espaços educativos com diversos materiais e técnicas de arte, com motivos de Natal.

### **Estratégia II.** Partilha cuidadosa dos materiais pedagógicos.

Objetivo: Orientar as crianças no que diz respeito à partilha de brinquedos, livros e outros objetos de forma cuidadosa para mantermos a segurança de todos.

- Dialogar em pequeno grupo sobre a utilização, em segurança, dos materiais. Consciencialização da higiene dos materiais a partir de atividades lúdicas.
- Organizar a partilha dos materiais e orientar a criança na seleção do colega com quem vai brincar.
- Higienizar continuamente os materiais e as áreas utilizadas diariamente pelas crianças (atividade a cargo das auxiliares).
- Realizar dinâmicas e canções que fomentem a arrumação e organização dos materiais.
- Desenvolver jogos que estimulem o seguimento de instruções e regras.
- Disponibilizar livros em pequenos grupos e de forma alterna para evitar o manuseio dos mesmos.

### **Estratégia III.** Uso de diferentes espaços exteriores da sala.

Objetivo: Oferecer alternativas de atividades no espaço exterior, como:

- Brincar livremente no **pátio exterior** de individual e coletiva.
- Realizar uma caminhada com os seus encarregados de educação, pelos **espaços naturais da comunidade** onde vivem, a fim de procurar e recolher materiais para decorar o presépio.
- Observar e realizar vídeos na **Sala Polivalente** relativos às festividades de São Martinho e de Natal.
- Elaborar broas de Natal no **refeitório** da escola.
- Explorar os espaços da **Horta Escolar**.

**Estratégia IV.** Trabalho em equipa.

Objetivo: Estabelecer relações colaborativas com a equipa educativa e encarregados de educação, com a finalidade de:

- Planificar as atividades a desenvolver com o pessoal diretivo e docente da sala da pré-escolar.
- Definir tarefas conforme as atividades planificadas entre os diferentes elementos da equipa docente e encarregados da educação.
- Utilizar vários meios de comunicação para informar e definir as tarefas a realizar: telefone, notificações em físico, email, *whatsapp* ou pessoalmente.
- Elaborar ‘searinhas’ para a ‘Lapinha’ de Escadinha com as auxiliares e os encarregados de educação.
- Elaborar uma Lapinha de Escadinha com a ajuda da Diretora, educadoras, auxiliares e encarregados de educação.
- Divulgar fotografias e trabalhos realizados no placard, apresentações em *PowerPoint* e em vídeos.

#### 4.2.4. Fases do Projeto

O projeto contemplou quatro momentos: planear, agir, refletir e avaliar (Fischer,2001).

O primeiro momento, respeitante ao planear, considera a observação do grupo de crianças e dos processos de ensino aprendizagem. Ainda é o momento para determinar ou identificar a questão de investigação-ação e planificar as estratégias a seguir nas próximas semanas. Neste

primeiro momento, é importante fazer a revisão de literatura e estudos anteriores (Estado da Arte) relacionados com a questão a desenvolver no projeto que estarão na base da orientação das nossas estratégias.

O segundo momento está relacionado com o agir da prática pedagógica de estratégias e atividades de intervenção. Neste sentido, será fulcral fazer a recolha e registo de dados a partir das diferentes técnicas e instrumentos.

O terceiro momento baseia-se na fundamentação da análise e interpretação de dados, com o intuito de refletir sobre os processos e resultados envolvidos na investigação.

No quarto e último momento do projeto, procede-se à avaliação e divulgação do mesmo.

De seguida, apresenta-se o cronograma, com a especificação de cada uma destas fases, a desenvolver nas diferentes semanas de estágio.

**Quadro 4.** Cronograma

		CRONOGRAMA								
Fase	Atividades	Duração								
		Novembro			Dezembro			Janeiro		
		Semanas								
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>
Planear	Observação									
	Formulação da Questão-Problema									
	Revisão da Literatura									
	Definição das Estratégias									
Agir	Operacionalização das Estratégias									
Refletir	Recolha e Análise de Dados									
Avaliar	Apresentação do Projeto									

#### 4.2.5. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação

A fim de verificar o impacto das estratégias e objetivos delineados, resulta necessário avaliar o projeto de investigação-ação desenvolvido. No entanto, se considerarmos a limitação do tempo de prática pedagógica, a avaliação deste projeto revela-se pouco precisa. Sendo uma problemática advinda por uma situação de contingência global, teria de continuar sujeita a uma série de medidas e estratégias destinadas a colmatar carências dentro da organização do ambiente

educativo, garantindo a segurança de todas as crianças. Apesar disso, foi possível empreender as atividades pedagógicas lidando com as limitantes impostas pela contingência, tendo as modificações aplicadas, com relação à diversificação de materiais pedagógicos empregando elementos reciclados, partilha cuidadosa dos materiais pedagógicos, uso de diferentes espaços exteriores da sala e trabalho em equipa, sendo determinantes na promoção do desenvolvimento de aprendizagens, consoante os lineamentos das OCEPE e medidas de segurança sugeridas pela DGS.

Relativamente à primeira estratégia desenvolvida para dar resposta à interrogação colocada, foi possível promover nas crianças a participação e desenvolvimento de habilidades artísticas, motoras, linguísticas, lógico-matemáticas e conhecimento do mundo, a partir da construção de recursos pedagógicos com materiais recicláveis e elementos da natureza. Neste sentido, realizaram-se atividades com tampas, bocas de garrafas, rolhas de cortiça, catões, sacos plásticos, envases plásticos, revistas, pedras, folhas, sementes, paus, terra, galhos, musgos, etc. recolhidos pelas crianças e alguns membros da comunidade educativa e vizinhança. As crianças exploraram os diferentes materiais recicláveis e biodegradáveis, através do brincar livremente e de atividades direcionadas, considerando as suas necessidades e interesses. Além de terem construído, com o apoio dos adultos, um Cartão Interativo de Presenças, individual, para promover a sua participação ativa no registo diário da sua presença, elas confeccionaram e brincaram com jogos de mesa: geoplanos, puzzles, correspondências, labirintos e sequências, que conseguiram cativar a sua atenção e estimular o seu desenvolvimento de forma holística e , também, decoraram os diferentes espaços educativos com diversos materiais e técnicas de arte, com motivos de Natal.

No que diz respeito à segunda estratégia, foi possível realizar uma partilha cuidadosa dos materiais pedagógicos, orientando as crianças a partir do diálogo em pequeno grupo, vídeos e atividades lúdicas. Além disso, a equipa pedagógica coordenou ações, a fim de manter as diferentes áreas e materiais desinfetados. As crianças seguiram os protocolos de higienização e desinfeção das mãos nas diferentes rotinas da sala, participaram em dinâmicas e canções que fomentaram a arrumação e organização dos materiais, desenvolveram jogos que estimulavam o seguimento de instruções e regras e disfrutaram dos livros disponibilizados pelos adultos, em pequenos grupos, dentro da sala e na biblioteca da escola.

Em referência à terceira estratégia relativa ao uso dos diferentes espaços exteriores da sala, foi possível desenvolver atividades com as crianças: nos pátios exteriores, onde brincaram livremente, pintaram, bailaram e exploraram; na horta escolar, na qual exploraram as plantas e animais; na sala polivalente, onde cantaram, dançaram e visionaram vídeos; no polidesportivo, no qual brincaram livremente, compartilharam com crianças de outros níveis educativos e realizaram atividades desportivas; no refeitório, onde elaboraram broas de Natal; e na biblioteca da escola, na qual observaram livros, fizeram adivinhas e ouviram histórias. Elas realizaram, ainda, atividades no espaço exterior da comunidade, nomeadamente, no parque e floresta do sítio da Ribeira Funda, em companhia dos encarregados de educação. Neste caso, as crianças tiveram a oportunidade de fortalecer as relações com os seus colegas, correr, caminhar, explorar a natureza da sua localidade, contribuir com a conservação do meio ambiente através da recolha de lixo, colocar questões sobre situações ou elementos estranhos para elas e incrementar níveis de autoestima e bem-estar.

Quanto à quarta estratégia, relativa ao trabalho em equipa, foi possível empreender uma série de ações com a participação do pessoal diretivo, educadores, auxiliares e encarregados de educação. Mais concretamente, foram planificadas algumas atividades com a Diretora da instituição e educadora cooperante, a fim de desenvolver uma atividade de Natal que envolvesse a família das crianças. Foram, então, definidas as tarefas correspondentes a cada elemento conforme as atividades planificadas, utilizando vários meios de comunicação: telefone, notificações em presença, email, *whatsapp* ou pessoalmente. As crianças tiveram, assim, oportunidade de elaborar: ‘searinhas’ para a ‘Lapinha de Escadinha’ com as auxiliares e os encarregados de educação; uma Lapinha de Escadinha com a ajuda da Diretora, educadoras, auxiliares e encarregados de educação e a exposição de fotografias e produções realizadas no placard e em vídeos (presentações *PowerPoint*). Todas estas ações favoreceram o enriquecimento das relações entre os diferentes intervenientes: crianças, adultos, profissionais e família.

Indubitavelmente, este projeto de investigação-ação foi um instrumento orientador no decorrer de uma prática pedagógica mais consciente no que diz respeito aos diferentes elementos a ter em conta para estimular a aprendizagem num ambiente de segurança.

### 4.3. Experiências Significativas de Aprendizagem

#### 4.3.1. Brincar livremente

Iniciando as Práticas Pedagógicas, com base na metodologia de observação participante, foi possível o envolvimento com o grupo de crianças numa das atividades preparadas pelas auxiliares da sala da pré-escolar. A mesma revelou-se significativa uma vez que estimulou a fruição e implicação de todas as crianças numa brincadeira livre com folhas de outono recolhidas no entorno natural da localidade (Figura 14).

*Regressaram ao pátio onde as auxiliares tinham uma surpresa simples, mas que as crianças gostaram imenso. Eram duas caixas cheias de folhas de árvore secas que espalharam no chão fazendo com que as crianças brincassem com as mesmas livremente. Ficaram felizes. Uns encheram os bolsos da minha bata enquanto outros agrupavam as folhas conforme a sua forma, cor e tamanh e outras simplesmente disfrutavam amontoando-as, ajuntando-as e atirando-as para o ar.*

*DB, PPI, 2 de novembro de 2020*

**Figura 14.** Brincar livremente com folha de outono



**Figura 15.** Observação participante



Segundo Rosa (1998), citado por Sarmiento, et al. (2017), “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40). Neste sentido, Piaget considera que o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, assim por exemplo, no faz de conta vai conhecer diferentes aspetos do seu entorno.

A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos (p. 42).

Neste sentido, foram desenvolvidas algumas atividades para estimular a atividade lúdica livre. A coleta de materiais diversos (recicláveis ou biodegradáveis) tinha como finalidade a diversificação e alternância de recursos pedagógicos, dadas as limitações evidenciadas na sala na sequência de medidas implementadas pela pandemia. Como refere Neto (2020), muitos países recorrem a estratégias para realizar atividades educativas ao ar livre resolvendo assim o problema de distanciamento social, após a pandemia da COVID-19, tendo a possibilidade de desfrutarem do ar livre e da Natureza. É a partir “do brincar livre que as crianças têm a oportunidade de despertar as forças do inconsciente e de se identificar com a sua realidade interior e o mundo que as rodeia” (Neto, 2020, p. 29).

Em princípio, foram coletados paulatinamente materiais recicláveis: tampas, bocas de garrafas, catões, sacos plásticos, envases plásticos e revistas, com a ajuda de toda a comunidade educativa e vizinhança. Algumas das crianças chegavam à sala com grande satisfação por terem levado alguns destes materiais, que, de seguida, foram colocados na arrecadação para a sua higienização antes de ser utilizados.

Depois, com a intenção de propiciar uma interação das crianças com os materiais coletados, foram geradas algumas atividades de exploração dos mesmos dentro da sala, em pequenos grupos, e no pátio exterior, um espaço que possibilitou às crianças brincarem livremente com tampinhas. Tudo isto tinha uma intencionalidade pedagógica, a de promover a motricidade fina, a agrupação por tamanhos e cores, a elaboração de diferentes padrões e a contagem (Figura 16). Neste sentido, o grupo com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos conseguiram classificar os elementos por tamanhos, cores e formas, e até realizar construções e sequências criativas fazendo a contagem progressiva até o número dez. Relativamente à faixa etária dos 5 anos de idade, esta experiência permitiu associarem os elementos com o número cardinal disposto no espaço (feito de modo a poderem manipulá-lo) e até realizarem algumas operações de adição e subtração simples, quando se apercebiam de que lhes faltavam elementos

para completar os conjuntos que iam formando. Com respeito a este tipo de atividades, Silva (Silva et al. 2016) refere que “É através de experiências diversificadas que as crianças vão desenvolvendo o sentido de número, que diz respeito à compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (p. 77). De igual maneira, as autoras defendem que “A diversidade de oportunidades de reconhecimento, duplicação e criação de padrões simples, assim como a sua evolução gradual para padrões mais complexos são essenciais nas aprendizagens matemáticas” (p.80).

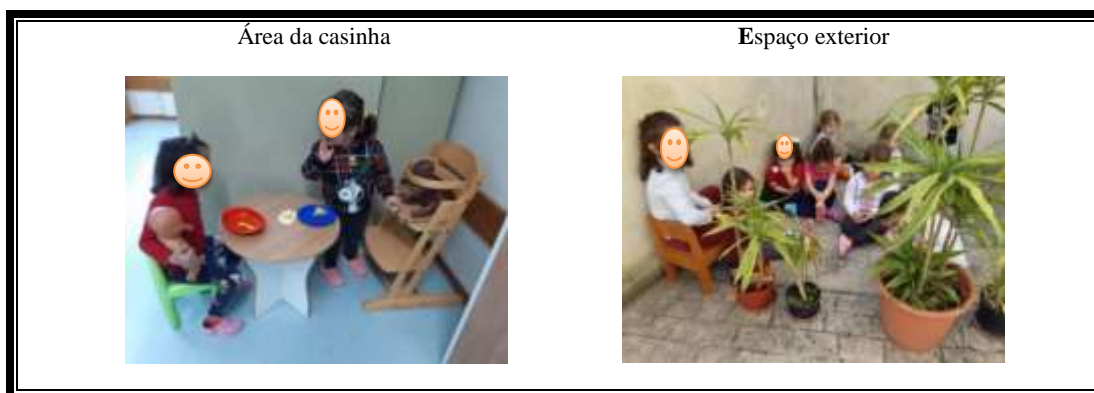
**Figura 16.** Brincando com materiais recicláveis



Um outro aspeto a referir é o grau de desfrute/prazer revelado pelas crianças ao brincarem com estes materiais recicláveis em companhia dos seus colegas, conseguindo ajudar-se mutuamente sempre que era preciso.

Para além destas experiências com materiais recicláveis, as crianças brincavam livremente nas diferentes áreas ao faz de conta ou nos espaços exteriores da escola (Figura 17). A interação entre as diferentes faixas etárias favorecia o enriquecimento recíproco das aprendizagens. A este respeito, Sousa (2003) refere que, desde muito cedo, as crianças realizam jogos fantasiosos nos que imaginam ser outra pessoa, um animal ou um objeto ao qual dá vida e movimento. O autor refere que quando uma criança assume um papel, “está a brincar, a expressar-se, a imaginar, a criar, a efetuar uma ação lúdica, fazendo-o porque disso tem necessidade, porque lhe dá prazer e não com qualquer intenção de representar uma ação que dê prazer a qualquer eventual assistência” (p.18).

Figura 17. Brincar livremente



Com base nos benefícios de brincar livremente orientada nos espaços exteriores, foi possível concretizar uma saída com um grupo de crianças, juntamente com os seus encarregados de educação. Esta visita de campo tinha como finalidade recolher elementos para o presépio da escola e fruição dos espaços da comunidade, considerando uma das estratégias propostas no projeto de investigação-ação. Durante a saída, as crianças caminharam pela floresta, correram e usufruíram do parque da sua comunidade (Figura 18).

*Expressões de alegria foram mais do que evidentes, acompanhadas de um grande entusiasmo por partilhar com os colegas num contexto diferente. Apesar de viverem na mesma comunidade, não conseguem brincar juntos, devido ao fato de os pais disporem de pouco tempo livre em comum.*

**DB, PPI, 13 de dezembro de 2020**

Figura 18. Desfrutando do parque infantil de Ribeira Funda



Definitivamente, os encontros com os colegas em contextos extraescolares ajudam no seu relacionamento e estimulam atividades físicas saudáveis. Neste sentido, Brown (2017), citado por Neto (2020), considera que,

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

Em suma, Neto (2020) enfatiza a necessidade do jogo, de atividade física de forma livre e organizada, na creche, pré-escolar e 1.º ciclo, que vem a complementar as competências cognitivas, emocionais e sociais, habitualmente mais valorizadas no âmbito educativo. Desta forma, este estudioso assume o brincar como uma “ligação complexa de interações que implica o uso do movimento do corpo em conjunto com as emoções, cognição e relações sociais, com tonalidades diferenciadas ao longo das diferentes etapas evolutivas” (p. 221).

#### **4.3.2. Elaboração de um quadro interativo de presenças**

Com esta atividade pretendeu-se tornar a envolver as crianças na marcação de presenças, com medidas de segurança, utilizando um recurso que seria elaborado por elas próprias com materiais recicláveis. Para além de estimular habilidades artísticas e motoras, procurou-se incentivar a noção de tempo, nomeadamente os dias da semana.

A ideia surgiu logo na primeira semana de observação:

*As presenças foram registadas pela educadora no cartaz disposto para tal fim. Evidenciou-se que algumas crianças estavam distraídas durante esta atividade. Antes da situação de pandemia, eram as próprias crianças que marcavam a sua presença.*

*DB, PPI, 2 de novembro de 2020*

Uma vez sentida a necessidade de criar algum mecanismo para as crianças voltarem a marcar as presenças, foi transmitida a ideia à educadora cooperante, que concordou com a mesma.

Em pequeno grupo, foi estabelecida uma conversa sobre o quadro de presenças e cada um conseguiu expressar a razão pela qual agora não é recomendável partilhar a caneta para marcar essas presenças. Foram disponibilizados: cartões, tampinhas e roscas de garrafas. A este respeito, as OCEPE referem que:

Pode ainda ser utilizado outro tipo de materiais de uso utilitário ou reutilizáveis (tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc.), para serem integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite à criança começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis (Silva et al., 2016, p.49).

Durante o diálogo com as crianças, estas mostraram entusiasmo com a ideia de fazerem um quadro novo para marcar a sua presença. Foi apresentado um modelo do quadro individual que progressivamente seria pintado por todos. A atividade desenvolveu-se em várias sessões e em pequenos grupos, começando com a faixa etária de 3 e 4 anos de idade, que se envolveram na atividade manifestando prazer ao misturar as tintas e descobrir novas cores (Figura 19). As crianças de 5 anos de idade ajudaram a recortar os retângulos que seriam utilizados para escrever os dias da semana (Figura 20), uma atividade que permitiu a estimulação da motricidade fina.

**Figura 19.** Decoração de cartões. Crianças de 3 anos



**Figura 20.** Recortando os cartões. Crianças de 5 anos



Cabe aqui salientar que a construção dos cartões interativos de presenças decorreu durante as três primeiras semanas de intervenção pedagógica devido aos diferentes

procedimentos implícitos na sua elaboração: coleta, higienização, exploração e preparação de materiais recicláveis; colagem de peças; e decoração com pinturas e outras técnicas artísticas.

Finalmente, o recurso elaborado pelo grupo foi estreado a partir da quinta semana de estágio, no dia 30 de novembro. Estes cartões, dispostos de forma organizada e separados em caixas plásticas para evitar o manuseio dos outros cartões (Figura 21), cativaram as crianças, assim que chegaram à sala.

**Figura 21.** "Cartão Interativo de Presenças"



Estas começaram logo a ver a fotografia de cada um nos cartões individuais. Uma das crianças seria a primeira a perceber-se de que o cartão de uma colega estava noutro lugar, ao comparar a ordem com o quadro de presenças geral (Figura 22). Esta observação é muito importante dado que estava a pôr em evidência a perspicácia da criança. Em consequência, foi mudado o cartão para o lugar correspondente.

**Figura 22.** Reação das crianças perante os novos "Cartões interativos de presenças"



À medida que as crianças iam chegando à sala, eram orientadas para responderem às questões: Que dia da semana é hoje? Que dia da semana foi ontem? E amanhã, que dia será? Que

fazem em casa no dia sábado? Depois de se organizarem, escutaram a música dos “Dias da semana” de Alda Casqueira, para reforçar os dias da semana.

As crianças de 3 anos ficaram surpreendidas ao verem a sua fotografia nos “cartões interativos de presenças”. Embora esta faixa etária esteja na fase inicial da aquisição da noção do tempo e ainda não identifique os dias da semana, com este dispositivo puderam desenvolver outras potencialidades, nomeadamente a motricidade fina e a construção da identidade e autoestima, como indivíduos pertencentes a um grupo. Neste sentido, as OCEPE destacam que “A construção da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e dificuldades próprias de cada um, quaisquer que estas sejam” (p.34). Além disso, no que diz respeito a autoestima esta irá ser estimulada a partir da atitude e do agir dos adultos.

Progressivamente, as crianças, orientadas pelo adulto, iam, paulatinamente, se apercebendo de que, ao chegar à sala, tinham de marcar a sua presença no cartão individual. Evidentemente, o grupo de 4 e 5 anos de idade conseguia desenvolver melhor a atividade e associar as tampinhas enroscadas, por cada dia de concorrência, com as marcações realizadas pela educadora no quadro geral de presenças. Assim, eram capazes de responder a algumas das questões: Qual o total de dias que vieste para a escola? Quantas tampinhas encaixaste? Em que dias vieste para a escola? Qual o número do lugar do teu cartão? Que dia é hoje? Que dia foi ontem? Que dia será amanhã? Este questionário visava a estimulação de uma das aprendizagens a promover na Área do Conhecimento do Mundo, ou seja, o reconhecimento das unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a influência que têm na sua vida e, ainda, incentivar a comunicação e a linguagem com base em questões do seu quotidiano. A este propósito, Silva, (Silva et al., 2016) refere:

(...) salienta-se a necessidade de criar um clima de comunicação em que a linguagem do/a educador/a, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interação e a aprendizagem das crianças. As reformulações e questionamento por parte do/a educador/a podem dar um importante contributo para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas (p.61).

Sem dúvida, a constância no seguimento de registos de presenças diárias foi crucial para as crianças terem uma melhor noção dos dias da semana. O grupo de 5 anos conseguiu associar o registo do seu cartão com o registo do quadro geral de presenças da sala. Foram observados alguns avanços na identificação dos dias da semana, no entanto, sendo o tempo uma noção abstrata para as crianças, fica a certeza da necessidade de complementar com outras atividades e de saber que esta noção também dependerá do grau de maturidade das crianças. Daí, o grupo de 3 anos de idade se limitar a enroscar as tampinhas no lugar indicado pela educadora sem se aperceber desta noção do tempo. Todavia, esta atividade contribuiu no desenvolvimento da motricidade fina e da contagem até o número 5.

Em síntese, apesar de ter sido uma atividade que implicou uma maior atenção por parte do adulto que tinha de orientar as crianças durante a mesma, esta foi muito enriquecedora para as crianças. Este recurso permitiu o seu envolvimento no registo diário de presenças respeitando as medidas excepcionais geradas pelo COVID-19.

### **4.3.3. Lenda de São Martinho**

A partir do visionamento de um vídeo sobre a Lenda de São Martinho, as crianças são estimuladas para evocar cenas da história e realizar algumas atividades plásticas e lúdicas pertinentes.

A atividade tinha como objetivos principais: promover a compreensão de mensagens orais em situações de comunicação; desenvolver na criança a capacidade expressiva e criativa através de produções plásticas; e desenvolver laços de pertença social e cultural.

Numa primeira etapa, as crianças visionaram uma sequência de imagens, em *PowerPoint*, na sala polivalente, sobre a tradição das castanhas e a importância de partilhar na vida quotidiana. Foram consideradas imagens de crianças alusivas à tradição das castanhas, ajudando outras crianças em diferentes ambientes. Uma vez inquiridas, as crianças responderam às questões colocadas pelos adultos relativamente a estes aspetos e à solidariedade, em particular questões relacionadas com a forma como partilha com os colegas, ou se tem precisado do apoio de outrem, etc. Uma das intervenções mais espontâneas e significativas foi a da Cr-7, que expressou de forma bem clara o que era para ela ajudar as pessoas necessitadas.

Seguidamente, visionaram o filme da Lenda de São Martinho, conseguindo focar a atenção no mesmo. Participaram em grande grupo expressando ideias sobre o que conseguiram perceber do vídeo, respeitando a sua vez para falar. Os mais pequeninos, pouco falaram, mas estavam atentos a tudo o que os seus colegas exprimiam. Algumas das perguntas colocadas foram: «Como era o São Martinho?»; «Que elementos tinha nas mãos?»; «Como era o seu cavalo?»; «Que se passou enquanto chovia?»; «A quem ajudou São Martinho?»; «Como ajudou o mendigo?»; «Qual era a cor da capa e do cavalo de São Martinho?»; «Quem gosta de ajudar as pessoas como São Martinho?». A ideia deste questionário era fomentar a oralidade de cada uma das crianças.

Numa segunda etapa, ouviram a música da história de São Martinho, várias vezes, com o intuito de relacionarem as palavras e a mensagem da mesma com a lenda visionada previamente. Também visualizaram a canção das castanhas, que estimula a contagem de elementos<sup>2</sup>. Esta serviu de base para a concretização da atividade com castanhas, desenvolvida em pequenos grupos e realizada no dia seguinte. Foram organizados os pequenos grupos de castanhas em cada mesa (Figura 23), como se pode ver nas fotos que se seguem.

Figura 23. Atividade com castanhas



Numa terceira etapa, as crianças realizaram desenhos da história, no espaço interior e exterior da sala (Figura 24), utilizando diversas técnicas, com pintura ou com lápis de cores. Os seus trabalhos foram, finalmente, colocados no *placard*, preferiram utilizar o seu desenho para construir um puzzle e brincar com ele.

<sup>2</sup> Lenda de São Martinho. <https://www.youtube.com/watch?v=cJI-UMC2X84>

*Com ajuda de uma das auxiliares, coloquei num espaço do pátio, alguns materiais para que pudessem pintar, em folhas grandes, cenas do filme de São Martinho visto no dia anterior. Todos estiveram envolvidos na atividade, revelando um grande interesse pela mesma. Tiveram, inclusivamente, a iniciativa de se sentarem em redor para esperar que todos os materiais estivessem prontos. Finalmente, conseguiram misturar e descobrir novas cores.*

*DB, PPI, 11 de novembro de 2020*

**Figura 24.** Desenhos da Lenda de São Martinho



Por outro lado, foi proposta uma atividade lúdica relacionada com a linguagem oral, mais direcionada para as crianças de 5 anos. Consistia esta em apresentar seis cartões com imagens do filme visionado, que deviam organizar em sequência cronológica, expressando frases relacionadas com a história. Inicialmente, pretendia-se que a partir de algumas destas frases orais pudessem tomar consciência das palavras que as conformavam. Desta forma, a atividade tinha como objetivos: desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras; promover a capacidade de tomar consciência gradual sobre os diferentes segmentos orais que constituem as palavras e estimular os níveis de concentração e compreensão oral. Para além das imagens, também foram utilizados vários cartões retangulares que representavam as palavras de cada frase.

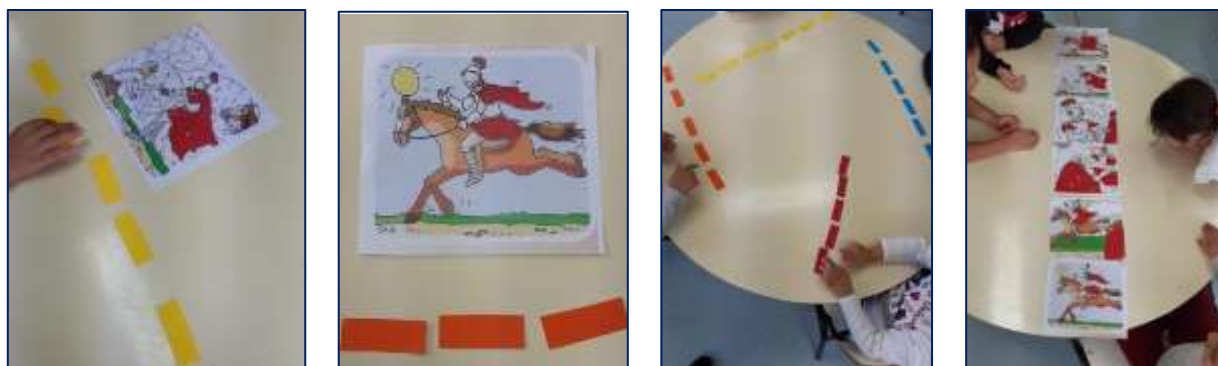
As crianças foram orientadas para construírem uma frase por cada imagem, de forma pausada, batendo uma vez com o pé no chão por cada palavra produzida: “O São Martinho na

chuva”. Os colegas repetiam também com os pés, identificando, no final, o número de bocadinhos/palavras da frase (cinco palavras). O exercício foi repetido com as outras frases.

A consciência de palavra refere-se à capacidade de compreensão da palavra enquanto elemento constitutivo de uma frase. Esta tomada de consciência verifica-se quando, por exemplo, a criança isola e identifica quantas palavras constituem uma frase ou compreende que a palavra é diferente do seu referente (Silva et al., 2016, p.64).

Foi apresentada a imagem onde o São Martinho está a cortar a sua capa. Junto das crianças, o adulto bate com os pés no chão uma vez por cada palavra produzida; em simultâneo, as crianças tiram um retângulo por cada palavra produzida na frase, organizando-os de forma linear, da esquerda para a direita (Figura 25). Seguidamente, procedem à representação do número de palavras das frases: “São Matinho corta a capa” (cinco retângulos) e “O sol brilhou” (três retângulos).

**Figura 25.** Consciência fonológica de palavra



Por fim, conseguiram brincar com estas frases, agregando, suprimindo ou substituindo algumas palavras. Por exemplo: “corta a capa”, “São Martinho corta a capa vermelha”. Deste modo, as crianças foram percebendo a diversidade de palavras que existem, umas curtas e outras longas.

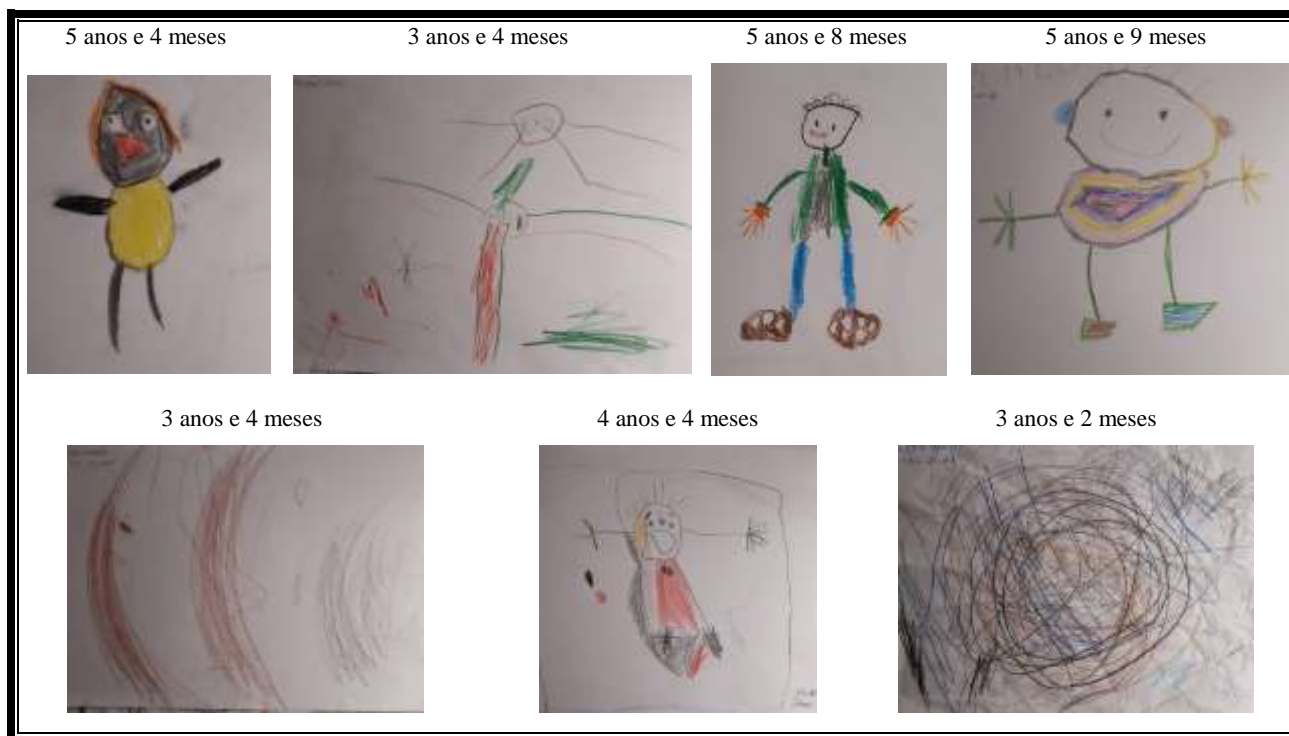
*Para finalizar, baralharam a sequência das imagens até conseguirem organizá-las, conforme a história que viram no vídeo. Então, coloquei-lhes algumas questões: “Vamos organizar as imagens em sequência: Que aconteceu primeiro na Lenda de São Martinho? Como se desenvolveu a história? Qual foi o final da história? Que estava a fazer o São Martinho com a sua capa? Qual foi a parte da lenda que mais vos agradou?”. Uma vez organizada a sequência pelas crianças, solicitei-lhes que relatassem a mesma. A E-5 era a que mais queria falar. Continuamente, lembrava-lhe que os colegas também tinham o direito de se expressarem e que era importante esperar pela sua vez. No caso do G1-6 aconteceu o contrário, pois esta precisava de estímulo para exprimir as suas ideias.*

*DB, PPI, 11 de novembro de 2020*

#### 4.3.4. O Corpo Humano

A partir das observações realizadas e considerando as reflexões das educadoras e das auxiliares sobre a representação da figura humana, nos desenhos realizados pelas crianças de 5 anos de idade, considerou-se pertinente a estimulação da mesma, visto que ainda se encontrava numa fase inicial de garatuja básica (Figura 26).

**Figura 26.** Desenhos da figura humana



Além disso, era importante promover, junto da criança, uma imagem positiva e precisa de si mesma, identificando características e qualidades pessoais, necessárias para o relacionamento interpessoal de todo o grupo. Desta forma, as atividades propostas envolveram as três faixas etárias, de três, quatro e cinco anos de idade.

Com o intuito de estimular o intercâmbio oral sobre esta temática e determinar conhecimentos prévios do grupo, em primeiro lugar, foram disponibilizados diferentes livros *pop-up* relacionados com o corpo humano, os quais despertaram o interesse e a curiosidade de todos (Figura 27).

**Figura 27.** Manipulação de livros sobre o corpo humano



Em princípio, as crianças queriam que lesse os pequenos parágrafos inseridos nos pregáveis de cada página. Tinham curiosidade pelo que estava lá escrito. Desfrutaram muito, descobrindo as diferentes partes e elementos do corpo humano. Além disso, colocaram algumas questões sobre os animais: «Como é o esqueleto do elefante?» «E o dos dinossauros?». Para dar resposta a estas interrogações, pesquisamos a informação na internet e outros livros, tendo eles ficado admirados com os diferentes esqueletos dos animais. Foi aproveitada a ocasião para apresentar o livro das adivinhas relacionadas com as partes do corpo humano. Este recurso lúdico estimulou a capacidade de raciocínio e de compreensão do vocabulário, indispensável para dar respostas acertadas a estas adivinhas.

Em segundo lugar, tendo em conta as relações entre crianças-crianças e crianças-adultos no desenvolvimento da imagem de si próprio e a sua interação com os outros, realizou-se uma abordagem com música e depois com materiais concretos. No que concerne à música, inicialmente foi colocada a canção de Alda Casqueira “*O meu tesouro*” e a de Sónia Araújo “*O Corpo Humano*”.

*Ficaram encantados com esta última pelo ritmo contagiante. Enquanto dançavam, iam assinalando as partes do corpo expressas na letra da canção.*

*DB, PPI, 04 de janeiro de 2021*

Neste sentido, “trabalhar as letras das canções relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz, tirar partido das rimas para discriminar os sons” (Silva et al., 2016, p. 55). Importa salientar que foram colocadas as músicas em vários momentos, durante duas semanas, dentro e fora da sala, considerando o interesse das crianças pelas mesmas, especialmente por uma terceira música “*Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés*” dos Pandas, que estimulava a coordenação do ouvido (letra da canção) e os movimentos (Figura 28). Até nós, adultos, devíamos estar atentos para realizar a coreografia adequada.

**Figura 28.** Movimentos ao som e letra da música



**Figura 29.** Desenho da silhueta de um colega



Relativamente à atividade do desenho da silhueta humana, todas as crianças ficaram envolvidas, demonstrando entusiasmo e curiosidade por ver pronto o desenho que estavam a fazer em pares e trios (Figura 29). Ao culminar, ficaram surpreendidos ao verem a sua figura no papel e manifestaram interesse em pintá-la no dia a seguir. Já durante a realização do recheio das figuras com diferentes tintas, as crianças conseguiram aproximar-se das suas características pessoais com a ajuda de um espelho, situando-as em relação às características dos outros, como por exemplo, a cor do cabelo, dos olhos e até da roupa que tinham no instante da atividade.

*Com as crianças mais pequenas e com o apoio da auxiliar Anália, foi possível realizar o recheio das silhuetas humanas desenhadas no dia anterior. Orientamos as crianças, de modo a explicarem o que iriam fazer e com quem, utilizando pincéis e tintas. Elas foram, assim, envolvidas no processo de realização da atividade em pares.*

*DB, PPI, 06 de janeiro de 2021*

Progressivamente, foram disponibilizados diferentes materiais para as crianças completarem o esqueleto humano, observado nos livros anteriores. Neste caso, com ajuda dos adultos, foi possível colar cilindros de papel até cobrir todo o desenho efetuado na sessão anterior. O crânio do esqueleto foi realizado com um balão, cola e pedaços de papel. Adoraram a atividade, que ainda permitiu desenvolver a motricidade fina, concentração e trabalho em equipa, com crianças de diferentes idades (Figura 30).

**Figura 30.** Representação do Esqueleto Humano



Após observarem os livros, disponibilizei cartões para escrever o nome das partes do corpo e colocá-las nas figuras humanas do *placard*, conseguindo identificar algumas letras das palavras escritas nos cartões a partir das respostas que davam às perguntas colocadas (Figura 31).

**Figura 31.** Identificação das partes do corpo no placard

Estas atividades ajudaram as crianças a incorporar no seu vocabulário novas palavras relacionadas com o corpo humano.

Para complementar esta atividade, foi proposto às crianças que os colegas contornassem a figura do seu corpo com tampinhas (Figura 32). Resultou ser um momento relaxante para todos e de muita satisfação ao verem o resultado final. Em companhia dos adultos, as crianças conseguiram ajuntar as tampinhas de forma organizada a fim de contornar a figura de outro colega. Desta forma, foi possível atingir o objetivo principal desta experiência, isto é, fomentar a cooperação em situações de jogo. Por outro lado, tiveram a liberdade de construir a figura humana com diferentes materiais: tampinhas, geoplanos, figuras geométricas e rolhas, dentro e fora da sala (Figura 33).

**Figura 32.** Contornando a silhueta de um colega**Figura 33.** Delineando a figura humana com materiais recicláveis

Por outro lado, as crianças foram induzidas a observar com detalhe a sua cabeça, a sua cara e o seu corpo utilizando um espelho (Figura 34). Conseguiram descrever as suas características. Solicitei-lhes desenhar o seu corpo numa folha de papel com lápis de cores.

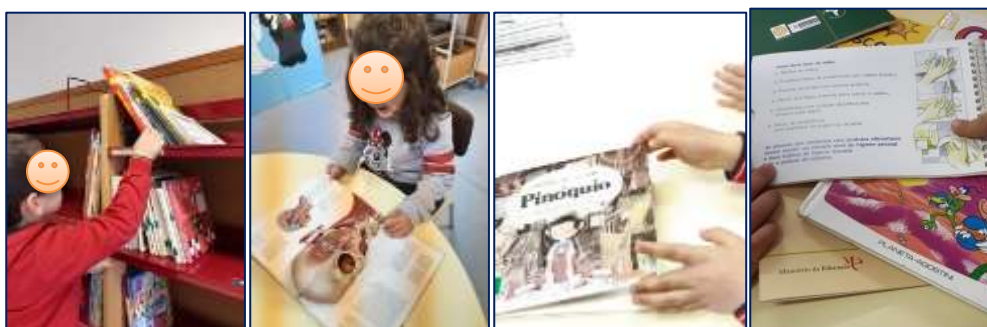
Acompanhei-as durante o desenvolvimento do trabalho até elas conseguirem representar o melhor possível a figura do seu corpo.

**Figura 34.** Representação da figura humana utilizando um espelho (5 anos de idade)



Também foram considerados os recursos da biblioteca da escola (Figura 35), como uma das atividades estratégicas propostas no projeto de investigação ação, face à situação de contingência gerada pela COVID-19. Em pequenos grupos, foram disponibilizados vários livros relacionados com o corpo humano, higiene, partes internas e, ainda, o corpo dos animais. Neste sentido, as OCEPE atribuem à exploração dos livros um meio para sensibilizar as crianças e a partir do qual descobrem o prazer pela leitura. Assim, “As histórias lidas ou contadas pelo/a educador/a, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo” (Silva et al., 2016).

**Figura 35.** Exploração na Biblioteca e leitura da história de *Pinóquio*



Foi lida a história de *Pinóquio*. As crianças ficaram cativadas com alguns dos episódios que lhes permitiram compreender o valor da honestidade e da família. Ao estimular o diálogo

sobre as cenas mais relevantes deste conto, expressaram o que mais lhes chamou a atenção, especialmente a transformação de certas partes do corpo de *Pinóquio* cada vez que dizia uma mentira.

*Diálogo com as crianças:*

*P: Porque o Pinóquio ficou com o nariz mais comprido?*

*R: Porque lhe mentiu que se tinha perdido.*

*P: Porque ele tinha umas orelhas compridas e uma cauda?*

*R: Porque mentiu.*

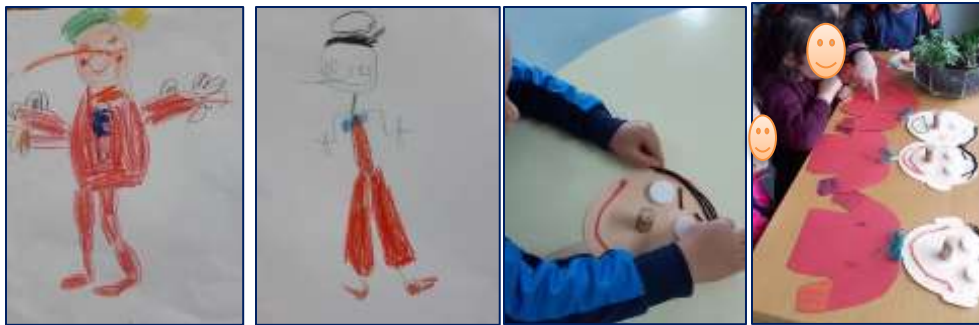
*P: Que se passou no final?*

*R: O Gepeto encontrou-o e converteu-se num menino de verdade.*

*DB, PPI, 12 de janeiro de 2021*

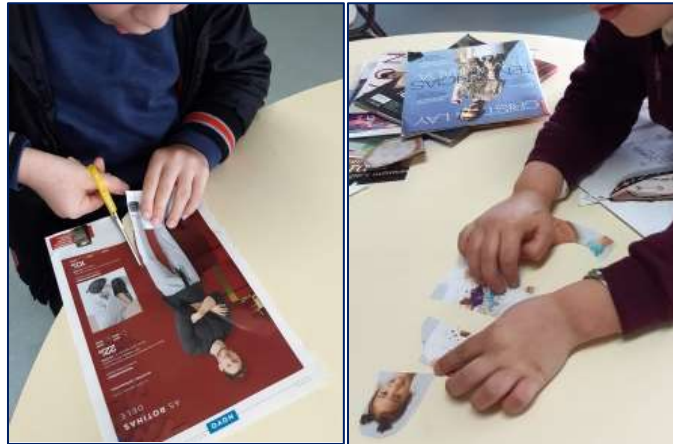
Com base no interesse das crianças pelo *Pinóquio* foi-lhes proposta a realização de desenhos e de um fantoche com alguns materiais de reciclagem levados para a sala (Figura 36).

**Figura 36.** Fantoche e desenhos do Pinóquio (5 anos de idade)



Como atividade conclusiva, as crianças recortaram figuras de pessoas das revistas disponibilizadas para elaborar um *puzzle* (Figura 37).

**Figura 37.** Elaboração de um *puzzle*



Uma vez recortada a silhueta da figura selecionada, procederam a colá-la numa folha branca, colocando devidamente as partes do corpo humano, cabeça, tronco e membros.

#### **4.4. Avaliação das crianças**

A avaliação das aprendizagens é o processo que permite acompanhar e refletir sobre o desenvolvimento das crianças nos diferentes domínios e áreas do saber.

Conforme o estabelecido nas OCEPE, “avaliar os progressos das crianças consiste em comparar cada uma consigo própria para situar a evolução da sua aprendizagem ao longo do tempo” (Silva et al., 2016, p.15). Neste processo a participação dos diferentes intervenientes: a equipa pedagógica, a própria criança, os pais, outros profissionais, torna-se relevante na reflexão das ações empreendidas e das aprendizagens evidenciadas. Por outra parte, a diversificação de técnicas e instrumentos contribuem para uma avaliação mais objetiva do processo.

De acordo com Fernandes (2005), para garantir a qualidade da avaliação torna-se fulcral a articulação do ensino, da aprendizagem e da avaliação; rigor na avaliação, diversificando estratégias, tarefas de avaliação e avaliadores; envolvimento do aluno no processo de avaliação; uma avaliação ao serviço da sua integração a partir do *feedback* e uma complementaridade entre a avaliação formativa, mobilizada para dar *feedback* aos alunos.

Durante a implementação das atividades previstas nas PP, procurei observar e tomar nota das diferentes reações das crianças no que diz respeito ao seu nível geral de bem-estar e de implicação contemplados no Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC), um instrumento

de apoio que pretende agilizar a relação entre práticas de observação, avaliação e desenvolvimento curricular (Portugal & Laevers, 2010). Este instrumento facilitou, por um lado, uma visão geral do funcionamento do grupo e, por outro, perceber aspetos que requeriam alguma atenção especial, quer do ponto de vista individual das crianças, quer do ponto de vista coletivo ou grupal. O SAC contempla três fases distintas que são suportadas em Fichas do tipo g (grupo) e do tipo i (individual). Devido ao tempo escasso de intervenção, foi apenas possível preencher uma vez a ficha de cateterização geral do contexto do Jardim-de-Infância/Pré-escola e a ficha 1g. Isto facilitou a identificação de aspetos relevantes sobre o contexto da comunidade, expectativas das famílias, recursos do meio envolvente e finalidades do Projeto Educativo de Escola, importantes na delimitação de estratégias decorrentes do projeto de investigação-ação.

Relativamente à avaliação de algumas crianças, tive em conta aspetos contemplados na 1i e 2i, úteis no preenchimento do formato de avaliação, utilizado na instituição educativa “Registo de Observação”, que comporta as Áreas de Conteúdo assentes nas OCEPE: Área de Formação Pessoal e Social, Área das Expressão e Comunicação, Área do Conhecimento do Mundo.

Devo confessar que este processo de avaliação não foi fácil, se considerarmos a limitação de tempo de estágio. Contudo, foi possível refletir em torno de alguns dados, produto quer da observação e diálogos com uma das crianças, quer das conversações mantidas com as educadoras e as auxiliares.

Nesta linha de sentido, foi efetuada uma atividade com esta criança com a finalidade de a envolver no processo de avaliação (Figura 38). Também foi possível ouvir a sua perspetiva (autoavaliação) e realizar um *feedback* positivo da sua evolução nalgumas áreas. A atividade consistia em apresentar fotografias de alguns trabalhos realizados, a partir das quais a criança evocava a situação e respondia a algumas questões colocadas pelo adulto sobre a experiência.

Esta criança ficou admirada e contente ao ver as fotografias. Consegui registar o diálogo estabelecido com ela.

- A professora tirou-me a fotografia?
- Sim, não viste? Que é isso, a ver se te lembras?
- É o puzzle que tinha feito para levar para casa.
- Exatamente. Gostaste dessa atividade?
- Sim, gostei.
- Ainda o tens em casa?
- Sim, e às vezes brinco com ele.
- Olha E-5, gosto muito quando fazes trabalhos assim. Esse ficou mesmo lindo!

**DB, PPI, 18de dezembro de 2020**

Em geral, esta criança demonstra potencial a nível de criatividade, potencial este que convém ser estimulado nas diferentes áreas. Ela precisa, no entanto, de uma maior orientação para respeitar a sua vez durante a participação em pequeno e grande grupo, além de que se deve consciencializar de que a opinião dos outros também é valiosa. Ressalve-se que esta criança mantém um nível de bem-estar emocional Médio/Neutro ou flutuante (nível 3), com alguns sinais de desconforto e se manifesta com relativa vitalidade e autoconfiança.

Mais do que uma avaliação para a criança, aquela também se constituiu numa reflexão para mim como docente, no sentido de rever as estratégias por mim implementadas, que devem responder aos interesses e necessidades das crianças à luz de uma intencionalidade educativa, com vista a promover a construção das aprendizagens. Este processo de avaliação também deve oferecer dados que permitam ponderar as condições ambientais mais favoráveis em função do nível de implicação e envolvimento das crianças nas atividades propostas. Neste sentido, as OCEPE referem:

**Figura 38.** Autoavaliação



A avaliação na educação pré-escolar é reinvestida na ação educativa, sendo uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem. É, assim, uma avaliação formativa, por vezes também designada como “formadora”, pois refere-se a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do/a educador/a e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo (Silva et al., 2016, p.16).

#### **4.5. Projeto com a Comunidade Educativa**

Com base na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) relativa à “participação das famílias no processo educativo”, e estabelecimento de “relações de efetiva colaboração com a comunidade” (artigo 10.º, alínea i), (p. 672), foram delineadas algumas atividades alusivas ao Natal que envolveram os encarregados de educação. A colaboração dos

pais e famílias foi essencial para o alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem associadas à elaboração da “Lapinha de Escadinha”, uma tradição que ainda conservam muitas pessoas da freguesia de São Jorge.

A partir desta experiência as crianças conseguiram interagir com um dos costumes regionais e desenvolver aprendizagens significativas e enriquecedoras, desenvolvidas na instituição educativa, na comunidade e com a família. Como bem referem as OCEPE, “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30).

Perante a situação de pandemia e com as medidas desencadeadas a fim de preservar a segurança de toda a comunidade educativa, foi necessário estabelecer contato com os encarregados de educação através de diversos canais de comunicação informal (oral, escrita) e por telefone.

A ideia surgiu após a realização de uma atividade com as crianças, a leitura da história “*Uma Escadinha para o Menino Jesus*”, de Maria Aurora Carvalho Homem, enquadrada no contexto desta freguesia.

Inicialmente, a Diretora da Escola Professora Paula Noite orientou a atividade e disponibilizou um livro relativo a esta tradição. Todos os anos a escola prepara uma «Lapinha de Escadinha» que muitas vezes está a cargo do Ensino Recorrente e das assistentes operacionais. Este ano esteve sob a responsabilidade do grupo da pré-escolar.

Assim sendo, foram distribuídas as tarefas dos diferentes intervenientes: os encarregados de educação iriam ajudar as crianças na elaboração de ‘searinhas’ de trigo em casa e colaborariam também com alguns elementos necessários para a «Lapinha» (frutas, galhos de Alegria-Campo e outros próprios da nossa floresta); as auxiliares acompanhariam as crianças na elaboração de «searinhas» de milho; eu iria acompanhar as crianças na montagem do presépio estimulando as aprendizagens significativas em torno deste processo.

Com efeito, começamos com o debulhar do milho (Figura 39) que, posteriormente, seria utilizado na preparação das «searinhas» (Figura 40).

*Com a massaroca levada para a sala, as crianças observaram a sua forma, textura e cor. Posteriormente, debulharam o milho para fazer uma «searinha» parecida a do João, na história “Uma Escadinha para Menino Jesus”. Colocaram as sementes de milho em água. Perguntei às crianças qual a razão, o G-1 disse que era “para ficarem prontas para plantar”.*

*DB, PPI, 2 de dezembro*

**Figura 39.** Debulhar do milho



**Figura 40.** Preparação das «searinhas» com as auxiliares



**Figura 41.** Preparação das «searinhas» com a família



No que concerne às sementes de trigo, estas foram entregues a cada aluno para preparar as «searinhas» com a família (Figura 41), acompanhadas da correspondente informação e da finalidade da atividade que devia ser realizada em casa. Progressivamente, as crianças levaram-nas para a escola onde foram observadas e cuidadas diariamente as suas «searinhas» de milho (Figura 42).

**Figura 42.** Observação, rega e poda das plantas de trigo



Considerando a importância para as crianças das atividades no espaço exterior da sua comunidade e na sequência do previsto relativamente a ambientação de Natal da nossa sala, foi possível concretizar um passeio de exploração e recolção de elementos para o presépio, pela

montanha do sítio da Ribeira Funda, situado na freguesia de São Jorge. Este passeio realizou-se no domingo, 13 de dezembro, entre as 14h e as 16h, com seis crianças, contando com a companhia dos encarregados de educação.

À luz do estabelecido nas OCEPE, no que diz respeito à área do Conhecimento do Mundo Social, é muito importante que a criança interaja com o seu meio social mais próximo como um manancial de saberes que irão influenciar a construção da sua identidade. “Estes saberes facilitam uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros e uma melhor compreensão dos espaços e tempos que lhe são familiares, permitindo-lhe situar-se em espaços e tempos mais alargados” (Silva et al., 2016, p.88).

O encontro ficou combinado no parque infantil, onde tiveram a oportunidade de brincar um pouco, antes de partir. De seguida, foi oportuna a ocasião para observarem o presépio da localidade (Figura 43). A E-5 chegou muito contente com um balde que continha um peixinho para pôr na fonte de água. Explicou que era da sua casa e que lá tem vários, representando o número deles com os dedos das suas mãos. As crianças estavam encantadas ao ver tantos elementos nesse Presépio e descreveram o que estavam a ver.

Deu-se início à caminhada (Figura 44) depois de manter um diálogo com as crianças sobre o que pensavam da atividade, o que gostariam de ver ou de explorar e todas concordaram que iriam observar plantas e animais. O Rt-3 disse que iriam ver a fazenda do seu pai, onde existiam plantas e animais.

**Figura 43.** Presépio da localidade de Ribeira Funda



**Figura 44.** Início da caminhada



**Figura 45.** Uma criança a mostrar aos colegas a fazenda do seu pai



À medida que iam avançando, identificavam algumas das casas da sua família: a da avó do Rt-3, a dos avós da MV-11 e a casa da D-8 e do G-1.

Quando chegamos à Achada de Panasco, o Rt-3 ficou feliz ao mostrar a todos a fazenda do seu pai (Figura 45), comunicando de forma desinibida o que lá tinha: abóboras, sementes, batatas, milho pendurado no palheiro e galinhas. Uma atitude positiva nesta criança se consideramos que, na sala de aula, habitualmente, manifesta uma conduta introvertida.

No trajeto, as crianças foram observando e explorando as plantas, os frutos, as flores e as sementes da floresta (Figura 46), sendo esta uma excelente oportunidade para perceber diferentes estímulos sensoriais: o tato (musgo, azevinho, ouriços, folhas, sementes, pedras); o paladar (maracujá banana); a visão (paisagem, flores, diferentes qualidades de sementes, árvores, etc.); a audição (vento, pássaros, ribeira) e o olfato (eucalipto, pinheiros, cedros, flores).

**Figura 46.** Observação dos elementos durante o trajeto



Foi-lhes dada a oportunidade de formarem pequenas equipas a partir da escolha pessoal sobre com quem queriam fazer a colheita de sementes e folhas. Perguntei a uma das crianças: -De que são essas sementes? -De... de... que cheiram bem - acrescentei. - Sim, do eucalipto que cheira bem - pontualizei.

Aproveitamos para fazer a colheita de elementos para o presépio da sala: pedras, galhos, paus, sementes e um pouco de musgo (Figura 47). As crianças estavam atentas a tudo o que iam encontrando durante o trajeto, manifestando interesse pelo viam, cheiravam ou sentiam através do tato.

Manifestavam alegria por poder caminhar livremente, correr, respirar ar puro e partilhar com todos os colegas. Aliás, no caso do Rt-3 e do Mt-2, duas crianças que tinham manifestado receio para comunicar no grupo da sala, neste contexto mais descontraído, expressavam-se com maior segurança, fluidez e com um volume de voz adequado. Nesta perspetiva, as OCEPE pontualizam:

A comunicação das crianças com outros adultos da instituição e da comunidade, no jardim-de-infância ou no exterior, são um outro meio de alargar as situações de comunicação que levam a criança a apropriar-se progressivamente das diferentes funções da linguagem e a adequar a sua comunicação a situações diversas. (p.62)

Os encarregados de educação ajudaram também na colheita do lixo que íamos encontrando ao longo do percurso, dizendo aos seus filhos que essa ação ajudava a cuidar do nosso ambiente e que as pessoas tinham de refletir para evitar contaminar a floresta. As crianças também conseguiam avistar a sua comunidade ao longe com a ajuda dos encarregados de educação que indicavam com o dedo onde estavam localizadas as suas casas e as dos seus familiares.

Finalmente, cada uma das crianças seguiu com o respetivo encarregado de educação para a sua casa. Com o Mt-2 e a sua avó, fomos apanhar um galho de Alegria-Campo para fazer o arco da «Lapinha de Escadinha» da escola (Figura 49).

**Figura 47.** Colheita de elementos para o presépio da sala



**Figura 48.** Planta de azevinho própria da época natalícia



**Figura 49.** Apanhado de galhos de Alegria-Campo



Foi, indubitavelmente, um dia extraordinário para todos. Conseguimos percorrer um espaço natural à procura de elementos para decorar o nosso Natal, além de que esta atividade se constituiu numa experiência enriquecedora do ponto de vista social e cognitivo para as crianças. Os encarregados de educação agradeceram a iniciativa já que as crianças desfrutaram de uma atividade no espaço exterior junto dos seus colegas.

Por fim, os elementos recoletados na floresta foram levados para a escola e, juntamente com as «searinhas» e as frutas oferecidas pelos pais e pessoal da escola, foi possível montar o presépio de escadinha (Figura 50).

**Figura 50.** Montagem da Lapinha de Escadinha



Com o apoio da professora de Expressão Musical, as crianças entoaram cantigas de Natal ao Menino Jesus.

Em conclusão, concretizou-se a elaboração do presépio de escadinha como parte do projeto de Natal concebido pela escola. Foram estimulados os valores culturais da localidade e as relações/interações sociais na educação da criança, privilegiando a integração da família na escola, tendo em consideração as medidas de proteção recomendadas pela DGS perante a situação de pandemia.

#### **4.6. Reflexão da Prática Pedagógica I**

O Estágio na Educação Pré-Escolar representou a melhor forma de nos confrontarmos com as realidades dos contextos de aprendizagem no âmbito da Educação de Infância, nomeadamente, da Pré-Escolar. Sendo este o primeiro espaço no qual a criança adquire as competências necessárias para desenvolver as aprendizagens, torna-se verdadeiramente

importante refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, a fim de determinar fortalezas e debilidades que devem ser melhoradas no exercício profissional.

Sem dúvidas, a primeira semana de observação participante foi determinante para conhecer o grupo de crianças e o contexto educativo: rotinas, atividades pedagógicas, áreas de conteúdo, instalação educativa, educadoras e auxiliares. Tratava-se de um grupo de crianças heterogêneo, com idades e necessidades diversas, mas que conseguiam interagir nas diferentes áreas da sala e no exterior sob a orientação da equipa docente. Neste sentido, a socialização passou a ser um dos focos mais importantes a ser trabalhado neste nível de educação, sendo determinante no desenvolvimento de capacidades de linguagem e comunicação.

Consciente deste aspeto e perante a conjuntura social sobrevinda a partir da COVID-19, surgiu a questão de investigação-ação, à luz das OCEPE, que iria nortear uma série de estratégias condutoras da prática pedagógica: “*como promover o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das modificações na organização do ambiente educativo?*”. Sendo a OAE o “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5), encarei a situação adversa de pandemia com a ajuda do pessoal da instituição educativa cooperante.

Com efeito, a ação pedagógica esteve centrada em quatro estratégias fundamentais: diversificação de materiais pedagógicos; partilha cuidadosa dos materiais pedagógicos; uso dos diferentes espaços exteriores à sala de atividades e trabalho em equipa.

Relativamente à primeira estratégia desenvolvida para dar resposta à interrogação colocada, foi possível promover nas crianças a participação e desenvolvimento de habilidades artísticas, motoras, linguísticas, lógico-matemáticas e conhecimento do mundo, a partir da construção de recursos pedagógicos com materiais recicláveis e elementos da natureza. Neste sentido, realizaram-se atividades com tampas, bocas de garrafas, rolhas de cortiça, catões, sacos plásticos, envases plásticos, revistas, pedras, folhas, sementes, paus, terra, galhos, musgos, etc. recolhidos pelas crianças e alguns membros da comunidade educativa e vizinhança. As crianças exploraram os diferentes materiais recicláveis e biodegradáveis, através do brincar livremente e de atividades direcionadas, considerando as suas necessidades e interesses. Conseguiram construir um Cartão Interativo de Presenças, individual, com o apoio dos adultos, para promover a sua participação ativa no registo diário da sua presença. Construíram e brincaram com jogos de

mesa: geoplanos, puzzles, correspondências, labirintos e sequências, que conseguiram cativar a sua atenção e estimular o seu desenvolvimento de forma holística. Decoraram os diferentes espaços educativos com diversos materiais e técnicas de arte, com motivos de Natal.

No que diz respeito à segunda estratégia, foi possível realizar uma partilha cuidadosa dos materiais pedagógicos, orientando as crianças a partir do diálogo em pequeno grupo, vídeos e atividades lúdicas. Além disso, a equipa pedagógica envidou esforços no sentido de manter as diferentes áreas e materiais desinfetados. Por sua vez, as crianças seguiram os protocolos de higienização e desinfeção das mãos nas diferentes rotinas da sala, participaram em dinâmicas e canções que fomentaram a arrumação e organização dos materiais, desenvolveram jogos que estimulavam o seguimento de instruções e regras e desfrutaram dos livros disponibilizados pelos adultos, em pequenos grupos, dentro da sala e na biblioteca da escola.

Em referência à terceira estratégia relativa ao uso dos diferentes espaços exteriores da sala, foi possível desenvolver atividades com as crianças: nos pátios exteriores, onde brincaram livremente, pintaram, bailaram e exploraram; na horta escolar, na qual exploraram as plantas e animais; na sala polivalente, onde cantaram, dançaram e visionaram vídeos; no polidesportivo, no qual brincaram livremente, compartilharam com crianças de outros níveis educativos e realizaram atividades desportivas; no refeitório, onde elaboraram broas de Natal; e na biblioteca da escola, na qual observaram livros, fizeram adivinhas e ouviram histórias. Ainda, as crianças realizaram atividades no espaço exterior da comunidade, nomeadamente, no parque e floresta do sítio da Ribeira Funda, em companhia dos encarregados de educação. Neste caso, as crianças tiveram a oportunidade de fortalecer as relações com os seus colegas, correr, caminhar, explorar a natureza da sua localidade, contribuir com a conservação do meio ambiente através da recolha de lixo, colocar questões sobre situações ou elementos, estranhos para elas, e incrementar níveis de autoestima e bem-estar.

No que respeita a quarta estratégia, relativa ao trabalho em equipa, foi possível empreender uma série de ações com a participação do pessoal diretivo, educadores, auxiliares e encarregados de educação. Mais especificamente, foram planificadas algumas atividades com a Diretora da instituição e educadora cooperante, a fim de desenvolver uma atividade de Natal que envolvesse a família das crianças; foram definidas as tarefas correspondentes a cada elemento conforme as atividades planificadas, utilizando vários meios de comunicação, como por exemplo, telefone, notificações em físico, email, *whatsapp* ou pessoalmente; as crianças cultivaram

algumas «searinhas para a «Lapinha de Escadinha» com as auxiliares e os encarregados de educação e outras para uma «Lapinha de Escadinha» com a ajuda da Diretora, educadoras, auxiliares e encarregados de educação. Finalmente, foi concretizada a divulgação de fotografias e produções realizadas no placard e em vídeos (apresentações em *PowerPoint*). Todas estas ações favoreceram o enriquecimento das relações entre os diferentes intervenientes: crianças, adultos, profissionais e família.

Convém realçar que cada uma destas atividades tinha uma intencionalidade pedagógica, apoiada nos fundamentos e princípios das OCEPE. Isto quer dizer que sempre esteve presente na ação pedagógica: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber. Do mesmo modo, foi necessário considerar uma abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo, indispensáveis no processo de planificação das atividades.

Uma reflexão contínua sobre cada uma destas atividades através dos diários de bordo e correspondência com as planificações semanais permitiu determinar a sua pertinência ajustada a estes princípios. Embora algumas tivessem de ser reestruturadas, em geral, conseguiram dar resposta aos objetivos para os quais foram concebidas.

Em suma, os processos de observação, registo de informação, planificação, ação e avaliação permitiram a reflexão da ação pedagógica, tendo em consideração os fundamentos e princípios educativos. Neste sentido, quicá o aspeto mais desafiante para mim seria o princípio relativo à exigência de resposta a todas as crianças contemplado nas OCEPE, uma vez que o grupo era constituído por crianças de diferentes faixas etárias. Por outro lado, devo confessar que, embora tivesse consciência da intencionalidade educativa das diferentes atividades planificadas, no momento de pôr em prática as mesmas, por vezes, esquecia que tinha de focar a atenção em educar e não em ensinar, em orientar as crianças para que elas próprias construíssem a sua aprendizagem.

Um aspeto que acabou por ser positivo foi ter considerado o registo periódico de dados (diários reflexivos, áudios, vídeos, diálogos, etc.) relacionados com as características das crianças, dos seus interesses e necessidades, na delineação de estratégias que teriam de ser implementadas, em cada encontro educativo, conforme a questão colocada no projeto de investigação-ação. Uma vez que esta questão girava em torno da organização do ambiente educativo, consegui a

concretização das atividades previstas utilizando os diferentes espaços (internos e externos da sala) e envolvimento de todos os intervenientes (crianças, auxiliares, educadoras, profissionais e família) que contribuíram para a aquisição de aprendizagens significativas dos educandos.



## Capítulo 5- Prática Pedagógica no 1.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*“Os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam aprendizes do seu próprio ensino e quando os alunos se tornam professores de si próprios”.*

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

Este capítulo contempla as experiências mais significativas da prática pedagógica desenvolvida na vertente do 1.º CEB, mais especificamente no 1.º ano de escolaridade. A mesma teve lugar também na EB1/PE/C de São Jorge. Nesta instituição educativa tive a oportunidade de desempenhar a função de professora desde o dia 12 de abril até o dia 9 de junho de 2021. A carga horária distribuiu-se por três dias da semana (segunda-feira, terça-feira e quarta-feira), cada dia semanal com 5 horas de prática, totalizando cento e trinta e cinco horas.

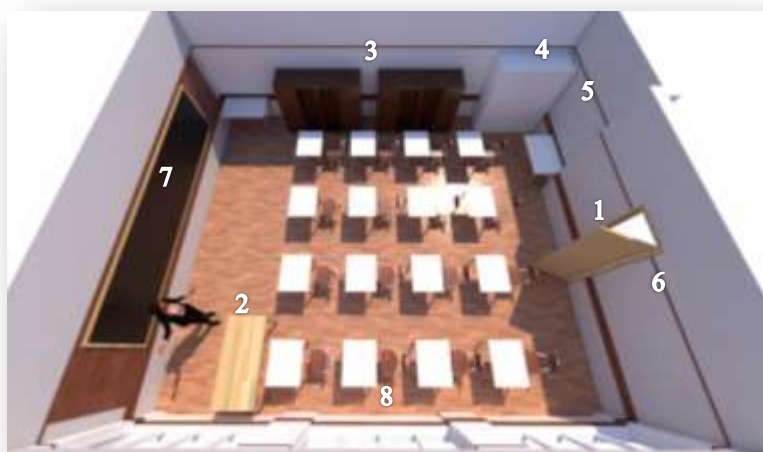
### 5.1. Contextualização do Ambiente Educativo

Esta prática pedagógica foi desenvolvida na mesma instituição da prática anterior, na EB1/PE/C de São Jorge. A fim de contextualizar o ambiente educativo, para além de consultar o PEE, também foram de grande utilidade os dados retirados do Plano Anual de Turma (PAT) e Plano Anual de Atividades (PAA).

#### 5.1.1. Caracterização da Sala

A disposição dos diferentes elementos dentro da sala de aula constitui um aspeto de grande relevância para a mobilidade dos alunos e para o processo de ensino aprendizagem. Assim, uma aprendizagem cooperativa irá depender da forma como o professor organiza a mobília dentro do espaço. Segundo Teixeira e Reis (2012), a “organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino” (p. 170).

A sala do 1.º ano conta com um espaço amplo, bem iluminado e devidamente ventilado (Figura 51).

**Figura 51.** Plano da Sala de Aula do 1.º Ano

Legenda:

- 1-Porta;
- 2-Secretária da Professora;
- 3-Armários de materiais dos alunos;
- 4-Armário de materiais da professora;
- 5-Placard de trabalhos;
- 6-Placard de mapas e *posters*;
- 7-Quadro;
- 8-Janelas.

A organização do espaço foi concebida de modo a estimular os conteúdos abordados nesse ano de escolaridade, a saber: Abecedário com maiúsculas e minúsculas; quadro silabário; ditongos; cartaz semanal do animal marinho, com a correspondente letra inicial do seu nome (projeto da sala); números até o 20; tabela de números até o 100; calendário; relógio; regras da sala; e cartaz de aniversários (Figura 52).

**Figura 52.** Sala do 1.º ano

Paulatinamente, foi possível posicionar as mesas e cadeiras de diferentes formas, consoante a planificação semanal, a fim de facilitar o trabalho cooperativo e permitir a adequada circulação de alunos e docentes.

### 5.1.2. O Tempo Pedagógico. Rotina Diária

O tempo pedagógico constitui outro dos elementos importantes do ambiente educativo que determina a duração das atividades delineadas pelos professores. Por conseguinte, o horário presente na sala do 1.º ano (Quadro 5) com a distribuição das diferentes áreas curriculares e AEC lecionadas pelos docentes especialistas nas mesmas, era flexível e permitia a articulação entre as disciplinas e professores.

Quadro 5. Horário do 1.º Ano

Dias/ Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8h30-9h30	Português	Matemática	Matemática	Português/ Apoio ao Estudo	Português
9h30-10h30	Português	Matemática/ Apoio ao Estudo	Matemática	Educação Artística	Matemática
10h30-11h	INTERVALO				
11h-12h00	Inglês	Português	Educação Física	Matemática	Port./EM/ Mat./TIC
12h00-12h30	Educação Artística	Português	Português	Matemática	Expressão Artística
12h30-13h30	Educação Artística	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Educação Física

Cabe salientar que a carga horária determinada pela matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi respeitada e considerada na planificação, não sofrendo qualquer alteração.

### 5.1.3. Caracterização da turma

A turma do 1.º ano era constituída por 9 crianças, 6 do género masculino e 3 do género feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade, duas delas esquerdinas e sete destros. Também importa referir que 6 destas crianças já tinham iniciado de forma satisfatória o processo de leitura e escrita, e as três restantes estavam na fase inicial deste processo, conseguindo adaptar-se satisfatoriamente ao 1.º ano de escolaridade. A turma em questão caracterizava-se por ter ritmos de trabalho bem diferenciados. No decorrer do primeiro período escolar, alguns alunos revelaram dificuldades na atenção e concentração, o que fez com que o rendimento da turma não fosse o mais adequado. Ainda havia um grupo de alunos carente

de autonomia durante o desenvolvimento das atividades propostas requerendo a orientação constante dos docentes. Um dos alunos da turma beneficiava de medidas universais: diferenciação pedagógica e acomodações curriculares. As medidas aplicadas estavam a surtir os efeitos esperados, uma vez que o aluno manifestava progressos na leitura de palavras e frases simples, assim como no reconhecimento dos algarismos e números estudados. Outros dois alunos eram atendidos pela equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva.

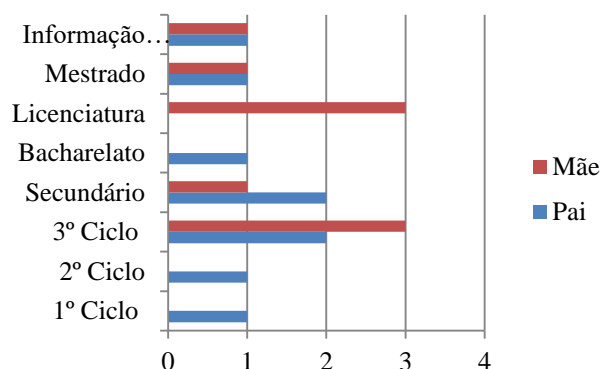
#### 5.1.4. O Contexto Familiar

O contexto familiar é muito importante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Daí a necessidade dos docentes em considerar dados significativos no que diz respeito às habilitações literárias e ocupações profissionais dos encarregados de educação. Estes indicadores podem revelar as potencialidades familiares que envolvem os alunos, mas também podem orientar a forma como podemos estabelecer uma comunicação eficiente com as famílias utilizando uma linguagem adequada ao seu nível cultural.

Por conseguinte, a caracterização sociológica das famílias foi efetuada tendo por base os dados fornecidos pela professora cooperante relativos às habilitações literárias e as profissões dos pais (Gráfico 1). Revelou-se uma elevada quantidade de pessoas com habilitações literárias no 3.º Ciclo de Ensino Básico e Secundário, inclusive cinco encarregados de educação com Licenciatura e Mestrado.

Gráfico 1. Habilitações literárias dos encarregados de educação

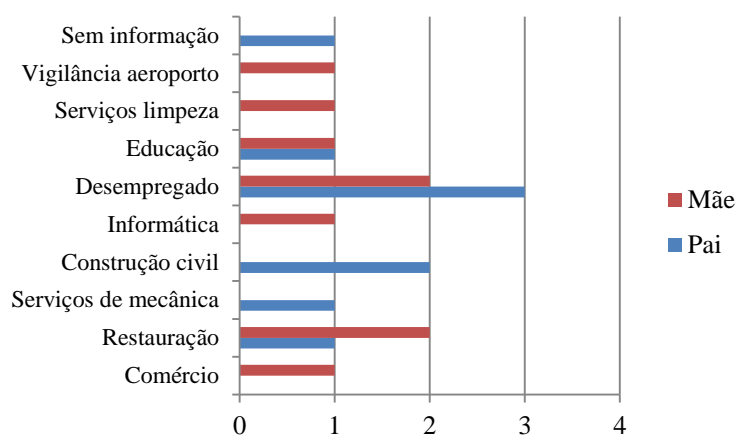
Habilitação	Pai	Mãe
1º Ciclo	1	
2º Ciclo	1	
3º Ciclo	2	3
Secundário	2	1
Bacharelato	1	
Licenciatura		3
Mestrado	1	1
Informação desconhecida	1	1



Relativamente às ocupações (Gráfico 2), verifica-se que existia uma grande concentração de pais detentores de profissões na categoria de serviços de restauração, limpeza e construção, poucos na área intelectual e vários desempregados.

**Gráfico 2.** Profissões dos encarregados de educação

Profissão	Pai	Mãe
Comércio		1
Restauração	1	2
Serviços de mecânica	1	
Construção civil	2	
Informática		1
Desempregado	3	2
Educação	1	1
Serviços limpeza		1
Vigilância aeroporto		1
Sem informação	1	



Deste modo, em concordância com Cardoso (2019), “Queremos uma escola que reforce a relação com os pais e encarregados de educação como um fator para a melhoria das aprendizagens. Não podemos ambicionar mudar a escola sem informar e envolver os pais” (Cardoso, 2019, p. 47).

## 5.2. Ação Pedagógica na Sala do 1.º Ano

A prática pedagógica em contexto do 1.º CEB na turma do 1.º ano decorreu entre 12 de abril e 9 de junho de 2021, na EB1/PE da Ladeira sob supervisão da professora cooperante Daniela Fernandes. A minha intervenção corria de segunda a quarta-feira, com uma duração de 5 horas, entre as 8h30 e as 13h30. As duas primeiras semanas foram destinadas à observação participante, com o intuito de conhecer a turma, o ambiente educativo e a professora cooperante.

### 5.2.1. As Necessidades da Turma

Apesar de ser uma turma com apenas nove alunos, caracterizava-se pela heterogeneidade no ritmo de trabalho e falta de concentração nas atividades individuais, observadas durante as

duas primeiras semanas, um desafio que devia ultrapassar com estratégias apelativas e estimuladoras. Assim sendo, surgiu a questão que iria gerar uma série de estratégias condutoras da prática pedagógica: “*Como potencializar capacidades individuais dos alunos a partir do trabalho cooperativo?*”.

### **5.2.2. Estratégias de intervenção**

Antes do mais, importa referir que “O termo estratégia implica um plano de ação para conduzir o ensino em direção a objetivos previamente fixados, traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados” (Lopes & Silva, 2010, p. 135).

Assim, a ação pedagógica focou-se numa estratégia de intervenção fundamental: Desenvolver atividades que estimulassem a concentração, a pares e em grupos, com vista a potencializar competências individuais e sociais de ajuda mútua. Para tal efeito, foram selecionadas as equipas da seguinte forma: uma com quatro e cinco alunos; sete em trios; e duas a pares. Esta seleção foi realizada inicialmente de forma aleatória e, depois, foram constituídas as equipas com base nas competências individuais dos alunos, a fim de favorecer a inclusão e ajuda mútua, articulando os conteúdos das diferentes unidades curriculares. Foi considerada, ainda, a distribuição espacial da sala de aula, ou seja, a disposição das mesas e dos materiais que seriam utilizados em cada atividade, com as medidas de segurança requeridas.

De seguida, será elucidada uma amostra das atividades concretizadas, geradoras de experiências significativas de aprendizagem: “Correspondência som-grafema”, “Maracujá, laranjas e cerejas”, “Estações do ano” e “Sólidos geométricos”.

## **5.3. Experiências Significativas de Aprendizagem**

### **5.3.1. Correspondência som-grafema**

Sendo a aquisição da leitura e da escrita dois processos cruciais durante os primeiros anos de escolaridade, foi possível desenvolver diferentes atividades respeitando o método iniciado pela professora cooperante. Neste caso, trata-se do método fonomímico de Paula Teles, referido no enquadramento teórico, cujas cantilenas e cartões ilustrados cativavam a atenção e interesse dos alunos. Por outro lado, cabe aqui destacar que, com frequência, era realizada

também a “leitura gratuita” que consistia em ler aos alunos uma história, sem pedir nada em troca, para despertar neles o prazer pela literatura.

Importa ressaltar que as dinâmicas delineadas para estimular a leitura e a escrita foram concretizadas, paulatinamente, após das atividades baseadas no método já referido. Assim, inicialmente, os alunos ouviam as cantilenas relacionadas com o som (fonemas) das palavras, observavam os cartões ilustrados com elementos correspondentes às mesmas, relacionavam o som ao grafema e, finalmente, identificavam e escreviam outras palavras do seu meio envolvente com a letra trabalhada. Ainda, podiam treinar o grafema no quadro, no *Manual de Português* e nas fichas preparadas por mim e pela professora cooperante relacionadas com um animal marinho no âmbito do PAFC “*À descoberta do nosso mar*”.

Foram várias as dinâmicas realizadas para estimular a leitura e a escrita de palavras e frases com determinadas letras; no entanto, apenas será descrita as correspondentes à letra “J”.

Esta atividade, desenvolvida em duas sessões, teve como objetivo fomentar a consciência fonológica, mais especificamente a consciência fonémica, ou seja, a capacidade de discriminar os sons da fala associados à letra “J”.

Primeiramente, os alunos foram induzidos a observar as flores de “jarros” colocadas numa floreira e abundantes na localidade. Depois de identificarem as flores, escrevi o seu nome no quadro e afixei o cartaz ilustrado da letra “J” do Método Fonomímico Paula Teles relacionado com a cantilena “*O javali Januário*” (Figura 53). Os alunos ouviram esta música repetindo o som das sílabas já, je, ji, jo, ju... ju, jo, ji, je, já, escrevendo-as no quadro para facilitar a correspondência som-grafema, na forma minúscula e maiúscula (Figura 54). Seguidamente, foi solicitado ao grupo que dissessem palavras com o som dessas sílabas: javali, jarra, jarros, já, Japão, japoneses, Jéssica, janota, Janota, José, jogos, junho, julho, etc.

*Também dizem algumas palavras com a letra “G” (germinar, giz, girar) que têm esse mesmo som [3]. Estas são escritas no lado direito do quadro para as diferenciar das escritas com “J”, explicando que têm o mesmo som, mas se escrevem com outra letra. Isto será reforçado nas sessões seguintes.*

**DB, PPII, 226 de abril de 2021**

Figura 53. “O Javali Januário”



Figura 54. Listagem de palavras dadas pelos alunos com "J"



Foi apresentado o cartaz do animal marinho de Portugal com a letra “J”, a Juliana, preparado pela professora cooperante para fomentar a participação do grupo sobre as características físicas deste peixe. Depois, as crianças realizaram a ficha para exercitar o traço a letra “J” e, seguidamente, passaram ao quadro, três alunos de cada vez, para praticar a caligrafia da letra seguindo o modelo indicado. Por fim, receberam o *feedback* individualmente, quer no quadro, quer nas fichas entregues a cada um.

Numa sessão posterior, os alunos observaram e leram as palavras dos cartões ilustrados associando-as com as palavras elencadas no quadro no dia anterior. Lembramos o som da letra e colocamos a mão no pescoço para sentirem a vibração das cordas vocais ao pronunciar a letra “J”. Leram o texto “Canção da Bicharada”, ainda assim alguns com ajuda, identificando palavras com a letra e o som trabalhado.

Com o intuito de promover a mobilização de conhecimentos e a interação grupal, foram constituídas três equipas de três elementos cada, considerando a complementaridade entre os seus membros, ou seja, os alunos com desenvolvimento autónomo interagiam com colegas com pouca autonomia. Por outras palavras, os alunos que mantinham uma boa concentração durante a execução de atividades deveriam cooperar com colegas que dispersavam facilmente. Foi posta em prática a TAF “Copos Coloridos” (vermelho, amarelo, verde), explicando como seria utilizada esta técnica. Cada grupo devia escrever numa folha três palavras com a letra “J” e, finalmente, tinha que completar a frase atribuída com as palavras corretas (Figura 55).

Figura 55. Dinâmica grupal: Completar a frase



*Os alunos que geralmente têm manifestado pouca concentração no trabalho individual, desta vez conseguem mantê-la no contexto grupal. Por exemplo, o T-9 que já está bem avançado no processo da leitura e escrita, mas que poucas vezes acaba os trabalhos individualmente devido ao seu baixo nível de concentração, com esta atividade consegue orientar as suas colegas, a S-8 e a Au-3, na leitura da frase. Isto gera nele uma grande satisfação pelos logros obtidos, favorecendo a sua autoestima.*

**DB, PPII, 27 de abril de 2021**

Durante a escrita de palavras, também se apoiaram mutuamente. Importa salientar que me aproximei dos grupos, nesta fase de escrita, quando colocaram o copo vermelho em cima da mesa para assinalar que necessitavam de orientação. Por fim, conseguiram expressar a importância do trabalho colaborativo para o sucesso da atividade, a qual culminou com o respetivo *feedback* geral sobre o trabalho realizado.

Finalmente, em grande grupo, foi reforçado o conteúdo abordado esclarecendo dúvidas em relação ao som [j]. Desta forma, são apresentados os cartões ilustrados (Figura 56) do método fonomímico de palavras escritas com a letra “J” e “G” para os alunos visualizarem melhor a sua escrita já que têm a mesma correspondência fonológica (som igual). Foram entregues a cada aluno outras três palavras diferentes e, consoante cada um as lia, passavam ao quadro para as colarem de forma organizada. Assim, as palavras ficaram classificadas por sílabas (Figura 57), por exemplo, janela, javali (“já”); Jesus, Jéssica (“je”). Para finalizar, procederam à realização dos exercícios do *Caderno de Atividades* e receberam o *feedback* individual correspondente.

**Figura 56.** Cartões ilustrados**Figura 57.** Organização das palavras com "J" e com "G" por sílabas

### 5.3.2. A atividade “Maracujá, laranjas e cerejas”

O objetivo desta atividade foi realizar a contagem crescente, de um em um e de dez em dez até o número sessenta, diferenciando unidades e dezenas. Para tal efeito, foram articulados os conteúdos das unidades curriculares: Uso da letra “J” (Português); Unidades e Dezenas até o número 60 (Matemática); Seres Vivos, Plantas de fruta (Estudo do Meio).

A primeira atividade que referirei é a designada “Maracujá, laranjas e cerejas”, efetuada no dia 28 de abril, cujo objetivo era realizar a contagem crescente, de um em um e de dez em dez, até ao número sessenta, diferenciando unidades e dezenas. Foi possível articular os conteúdos das unidades curriculares, nomeadamente, o uso da letra “J” (Português); as unidades e dezenas, o número 60 (Matemática); e plantas de frutas da localidade (Estudo do Meio).

Inicialmente, apresentei a rama e a fruta do maracujá “banana”, uma laranja e a imagem de cerejas, a fim de fomentar a oralidade sobre as mesmas. Perguntei: qual o nome da planta de cada uma destas frutas?, dando uma pista: a planta do maracujá é o ‘maracujaleiro’, a da laranja?, até conseguirem associar pela família de palavras. Escrevi o nome das frutas e das plantas no quadro e expliquei que são produzidas na Madeira entre a primavera e o verão. Perguntei também, qual a letra estudada na semana, no Português, e o que têm em comum estas frutas, neste caso o “J”.

Seguidamente, dei as indicações do trabalho e promovi a constituição de três grupos, de forma aleatória, a partir da seleção de palavras com o nome destas frutas. Leram em voz alta o papel (Figura 58), ficando juntos os alunos com o mesmo nome de frutas (maracujá, cerejas e laranjas).

**Figura 58.** Leitura de palavras com "J" para formar as equipas



Entreguei a cada um deles autocolantes das frutas e seis folhas com o desenho das plantas, onde deviam colar uma dezena da fruta selecionada até completar seis dezenas (60 unidades), cada equipa (Figura 59).

**Figura 59.** Dinâmica grupal



*O mais interessante desta dinâmica foi que cada grupo utilizou uma estratégia diferente para se organizar, a fim de colar as frutas. A equipa das laranjas decidiu que cada pessoa colaria duas dezenas, isto é, distribuíram duas folhas para cada elemento do grupo; a equipa dos maracujás preferiu colar as frutas simultaneamente nas seis folhas; e a equipa das cerejas colou as frutas numa planta de cada vez (todos os elementos do grupo).*

**DB, PPII, 28 de abril de 2021**

Todos conseguiram colar uma dezena de elementos em cada planta e escreveram o seu valor numérico em dezenas e unidades. Seguidamente, foi afixada cada uma das folhas no quadro para observarem todos os grupos de elementos colados. No total estavam representados 6 dezenas em cada grupo de frutas (Figura 60) depois da adição das dezenas  $10+10+10+10+10+10=60$ . Para culminar esta parte, foi apresentado o cartaz do número 60 que seria afixado na parede junto dos outros números trabalhados em sessões anteriores.

**Figura 60.** Afixação das dezenas no quadro



Esta atividade estimulou a concentração e organização dos elementos que constituíam as diferentes equipas, a interdependência positiva, a interação promocional cara a cara, a responsabilidade individual, as habilidades interpessoais e sociais, e o processamento em grupo.

### 5.3.3. As Estações do Ano

Com o objetivo de caracterizar as estações do ano e reconhecer as implicações das condições atmosféricas no quotidiano, foi desenvolvida uma sequência didática iniciada com a representação grupal do movimento de translação da Terra e posterior construção de uma maquete coletiva. Esta sequência contemplou a visualização de vídeos, a observação de fotografias de paisagens das diferentes estações do ano (Estudo do Meio), a utilização diária de um calendário móvel (Matemática) e culminou com uma atividade de trabalho cooperativo com

base na leitura e escrita de textos para completar uma tabela com as características das estações do ano (Português e Estudo do Meio).

Em princípio, foram dadas as instruções aos alunos sobre o que deviam fazer em cada estação. Cada equipa tinha que passar de uma estação para outra, de forma alternativa, para realizar a atividade proposta em cada uma delas respondendo às questões colocadas (Figura 61). Foi necessário orientar as equipas no decorrer da atividade para a deslocação das diferentes estações e ajudá-los a ler e escrever as perguntas expostas na tabela: «Em que meses do ano ocorre esta estação?»; «Como está o tempo?»; «Que estás a ver nas árvores?»; «Qual a cor das montanhas?» «Qual a roupa que estão a usar as pessoas?»; «Como é a duração do dia e da noite?».

Figura 61. Dinâmica "Galeria/Parede Grafitti"



A atividade revelou-se interessante uma vez que requeria a contribuição individual de cada elemento, especialmente, no momento de ler as questões colocadas na tabela. Daí ser necessária a intervenção dos adultos e a criação de uma aula adicional para encerrar a atividade. Nesta segunda sessão, os alunos estiveram mais conscientes do que deviam fazer em cada estação. Foi dado o *feedback* com a técnica de avaliação formativa “Galeria/Parede *Grafitti*”, adaptada ao conteúdo desenvolvido, que consistia em partilhar as respostas de cada grupo nas diferentes estações para detetar não só fortalezas e debilidades no conteúdo abordado, mas também nas competências sociais. Neste sentido, evidenciaram-se oportunidades de cooperação e de interação grupal, uma vez que os elementos de cada grupo contribuíram de diferentes formas, consoante as suas capacidades individuais, partilhando a sua opinião, lendo os textos e escrevendo as respostas.

Como etapa final desta atividade, colocamos sobre uma mesa a maquete do movimento de translação, com as esferas elaboradas pelos alunos na semana anterior (globos terrestres). Em cada globo foi colado um ponto vermelho para representar a Ilha da Madeira e assim os alunos puderam apreciar a diferença na intensidade da “luz do sol” (lâmpada) em cada estação. Conseguiram responder as questões colocadas a partir da observação da maquete e estabelecer relações com os registos realizados na tabela (Figura 62), especialmente no que diz respeito à duração do dia e da noite (Figura 63).

**Figura 62.** Tabela de registo das características das estações do ano

ESTAÇÕES DO ANO				
Questões	Inverno	Primavera	Verão	Outono
1. Em que meses do ano ocorre esta estação?	Janeiro, Fevereiro, Março	Abril, Maio, Junho	Julho, Agosto, Setembro	Outubro, Novembro, Dezembro
2. Como são os dias?	curtos	longos	longos	curtos
3. Que horas do dia são as mais quentes?	12h	12h	12h	12h
4. Qual é o tipo de roupa que se usa?	casaco, luvas	camisa, calças	camisa, calças	casaco, luvas
5. Qual é o tipo de comida que se come?	chocolate, bolo	salada, fruta	gelado, sorvete	fruta, castanhas
6. Como é a duração do dia e da noite?	o dia é curto e a noite é longa	o dia é longo e a noite é curta	o dia é longo e a noite é curta	o dia é curto e a noite é longa

**Figura 63.** Maquete: Estações do ano



Enquanto efetuavam as atividades do *Manual de Estudo do Meio*, foram afixadas no quadro as imagens trabalhadas em cada estação para facilitar a resolução dos exercícios propostos (Figura 64).

**Figura 64.** Organização dos cartazes da "Galeria" das estações do ano



Para concluir, esta metodologia de trabalho cooperativo deve ser aplicada desde as primeiras etapas de escolaridade. A mesma estimula competências individuais e capacidades sociais imprescindíveis, não só para obter resultados positivos no rendimento escolar, mas também para enfrentar os desafios duma sociedade que exige cada vez mais da participação ativa dos cidadãos nos diferentes âmbitos: laborais, familiares e comunitários.

#### **5.3.4. Agrupando Sólidos Geométricos**

Inicialmente, foram apresentados os objetivos da aula e a importância de manter a organização grupal para conseguir identificar sólidos geométricos e descrever as suas propriedades, relacionando-os com o seu mundo envolvente. Um desses objetivos era precisamente construir uma maquete em grupo com os sólidos geométricos, a qual entusiasmou todos, em geral. No entanto, comecei a sequência didática de forma individual para esclarecer alguns conceitos antes de concretizar a atividade de trabalho cooperativo que iria decorrer em três sessões.

Numa primeira fase, para introduzir a atividade, foram apresentados alguns modelos de sólidos geométricos elaborados com palitos e plasticina (caseira) para facilitar a sua descrição. A fim de determinar os conhecimentos prévios, coloquei algumas questões aos alunos sobre as características da pirâmide, do prisma e do cubo, ou seja, a quantidade de faces, vértices e arestas. Eles manifestaram dúvidas e confusões relativamente a estes conceitos que tendiam a baralhar com as figuras planas (quadrado, retângulo e triângulo), dúvidas estas que foram dissipadas com a construção de sólidos geométricos. Seguidamente, foram entregues os materiais necessários para tal fim, tendo ficado cativados com a textura da plasticina (caseira) elaborada com farinha, sal e corante. Construíram, assim, os sólidos que depois foram colocados sobre uma mesa com a correspondente classificação, conseguindo apropriar-se melhor de alguns conceitos anteriormente confundidos (Figura 65).

**Figura 65.** Sólidos geométricos elaborados com palitos

Para estimular a mobilização destes conceitos e introduzir outros sólidos, o cone, o cilindro e a esfera, foi proposto o jogo de dominó dos sólidos geométricos, a pares, e, posteriormente, a classificação de materiais, em grupos de três elementos (Figura 66).

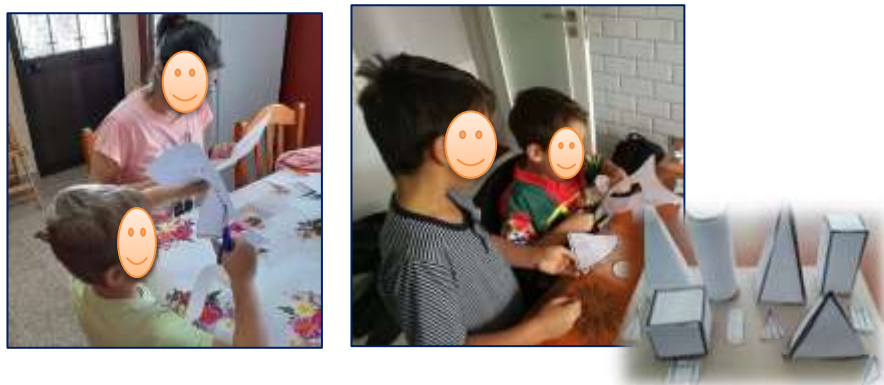
**Figura 66.** Dominó de sólidos geométricos

Alguns alunos continuavam a baralhar alguns conceitos; por isso, foi necessário induzi-los a observarem os objetos da sala para os associarem com os sólidos trabalhados e a descreverem as suas características (Figura 67).

**Figura 67.** Faces dos sólidos geométricos nas planificações



Ainda, noutra sessão, foi proposta uma atividade que seria iniciada na sala de aula para ser culminada com a família (Figura 68). Assim, foram apresentados alguns modelos de sólidos geométricos em papel com as respetivas planificações. Cada aluno conseguiu recortar uma das planificações e elaborar o primeiro sólido. Isto facilitou a compreensão dos exercícios do *Manual de Matemática*, relativos às das figuras geométricas. Foram entregues as restantes planificações que seriam realizadas em casa com os encarregados de educação, que foram devidamente informados desta atividade.

**Figura 68.** Construção de sólidos geométricos com a família

Numa segunda fase, foram colocadas três mesas em diferentes pontos da sala com elementos de diferentes formas geométricas, bidimensionais e tridimensionais, copos cónicos, latas, embalagens plásticas, pacotes de leite ou sumo, tampas, folhas, cilindros de toalhete, bolas, flores (como jarros com forma cónica), caroço de pera-abacate, laranjas, palhinhas, paus, caixas, dados, lápis, borracha, cola, batom, etc. Os grupos, constituídos por mim deviam agrupar esses materiais consoante as suas formas geométricas, identificando cada uma com o nome correspondente (Figura 69). Foram induzidos a indicar outras propriedades respondendo às questões: «Quais podem rodar ou deslizar»; «Quais têm faces planas?»; «Quais têm arestas e vértices»?; etc.

**Figura 69.** Classificação dos sólidos geométricos

Posteriormente, os grupos realizam uma maquete com os sólidos geométricos selecionados, sendo disponibilizado um tempo para planificarem o que iriam fazer. Foi-lhes

indicado que tinham de seguir alguns passos: dialogar para decidir o que desejavam construir: um boneco, uma pequena aldeia, umas casas, um carro, etc.; escrever que materiais iriam precisar: tesouras, lápis, tintas, cola, etc.; e acordar sobre o que iria fazer cada elemento do grupo: colar, recortar, pintar ou desenhar; organizar os materiais e encaminhar o trabalho de forma harmoniosa e apresentar à turma a maquete.

Os alunos receberam orientação e ajuda da minha parte e das professoras que se encontravam na sala durante este processo (Figura 70). Neste sentido, foi necessário dar o *feedback* mais direcionado ao aspeto do trabalho cooperativo, a fim de estimular uma boa interação grupal.

*Apesar do “barulho” surgido naturalmente durante uma atividade deste género, esta foi bem produtiva para os alunos no que diz respeito à interação grupal, coesão, comunicação, desenvolvimento da criatividade e satisfação pessoal. Em geral, estiveram bem interessados na atividade. Até o An-2, o T-9, o L-5 e a B-4 mantiveram a concentração no trabalho.*

**DB, PPII, 18 de maio de 2021**

Sendo uma atividade que requeria mais tempo para ser culminada, foi necessário continuá-la noutra sessão.

**Figura 70.** Processo de elaboração da maquete de sólidos geométricos



As produções realizadas em torno dos sólidos geométricos foram expostas no corredor para serem observadas por toda a comunidade educativa (Figura 71). Sobre uma mesa estavam colocados: as maquetes realizadas com materiais recicláveis; os sólidos geométricos realizados

com palitos e plasticina e os sólidos realizados com ajuda da família, a partir de planificações entregues aos alunos.

**Figura 71.** Exposição das maquetes de sólidos geométricos



Para concluir, esta metodologia de trabalho cooperativo comportou uma série de elementos indispensáveis que foram tidos em consideração durante a planificação de atividades. Realmente, foi uma experiência desafiadora e significativa para mim, apesar das características e tamanho da turma. Evidenciou-se a estimulação de competências individuais e capacidades sociais entre os alunos, necessárias para enfrentar os desafios duma sociedade que exige cada vez mais da participação ativa dos cidadãos nos diferentes âmbitos: laborais, familiares e comunitários.

#### **5.4. Avaliação da Turma do 1.º Ano**

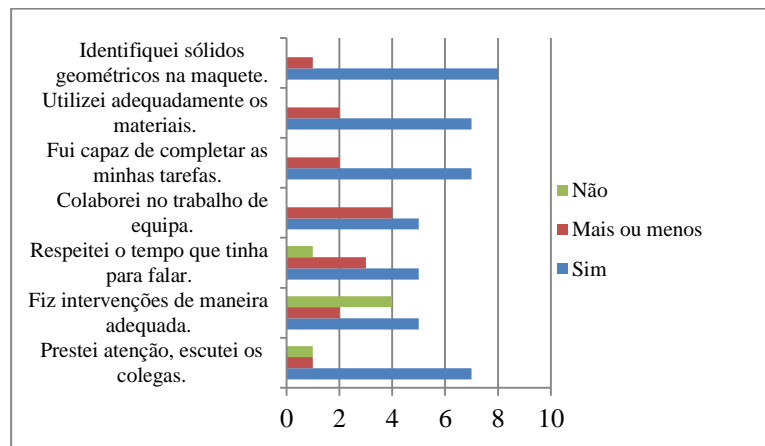
A avaliação efetuada na turma do 1.º ano foi fundamentalmente de carácter contínuo e formativo, considerando a observação do grupo, as reflexões dos alunos e as opiniões dos docentes, principalmente da professora cooperante. A par e passo, foi possível aplicar diversas TAF para determinar o grau de compreensão dos alunos, coesão grupal e efetividade das atividades concretizadas. Algumas destas TAF foram: “Bilhetes à entrada e Bilhetes à Saída”; “Galeria/Parede de *Graffiti*”; “Caça ao intruso”; “Questionamento/ Fazer perguntas na aula”; “Copos coloridos”.

Relativamente ao trabalho cooperativo, foi demonstrada a importância de apresentar previamente os objetivos a serem atingidos e os critérios a partir dos quais seria avaliada a ação

conjunta. Daí que, por exemplo, na sequência da atividade de elaboração de uma maquete com materiais recicláveis (sólidos geométricos), e após uma primeira sessão um tanto agitada dos alunos, fosse necessário refletir sobre o que devia ser melhorado e rever os objetivos estabelecidos inicialmente, de uma forma mais precisa e concreta. Assim sendo, evidenciou-se nas sessões sucessivas um maior nível de concentração durante a execução de tarefas e uma adequada utilização dos materiais fornecidos.

Com efeito, a partir dos critérios estabelecidos foi elaborada uma grelha para os alunos realizarem a autoavaliação e coavaliação do trabalho em equipa, cujos resultados são apresentados no Gráfico 3 a seguir.

**Gráfico 3.** Resultados da autoavaliação do trabalho cooperativo



Esta avaliação teve como objetivo os alunos refletirem sobre o seu desenvolvimento e repercussão do seu comportamento na ação grupal. Os alunos conseguiram contrastar a sua autoavaliação com a avaliação realizada por um dos seus colegas relativamente ao seu desempenho no grupo (Quadro 6 e Quadro 7).

**Quadro 6.** Grelha de Autoavaliação

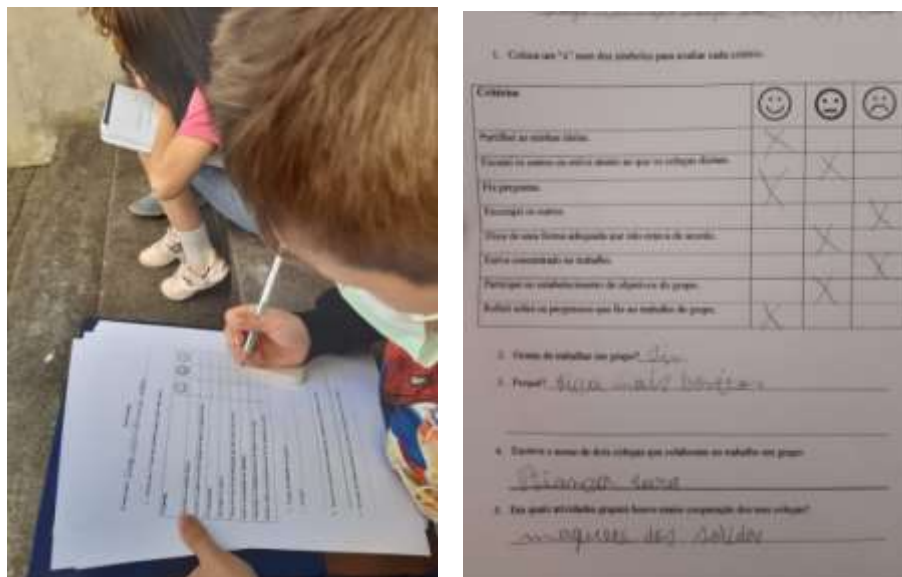
Autoavaliação			
O meu nome: T-9		Data: 01-06-21	
Critérios	Sim	Mais ou menos	Não
Prestei atenção, escutei os colegas.	X		
Fiz intervenções de maneira adequada.	X		
Respeitei o tempo que tinha para falar.		X	
Colaborei no trabalho de equipa.	X		
Fui capaz de completar as minhas tarefas.	X		
Utilizei adequadamente os materiais.	X		
Identifiquei sólidos geométricos na maquete.	X		

**Quadro 7.** Grelha de Coavaliação

Coavaliação			
Estou a avaliar a: T-9		Data: 01-06-21	
Critérios	Sim	Mais ou menos	Não
Prestou atenção, escutou aos seus colegas.	X		
Respeitou o tempo que tinha para falar.		X	
Fez intervenções de maneira adequada.	X		
Colaborou no trabalho de equipa.		X	
Foi capaz de completar as tarefas.		X	
Utilizou adequadamente os materiais.		X	
Identificou sólidos geométricos na maquete.	X		

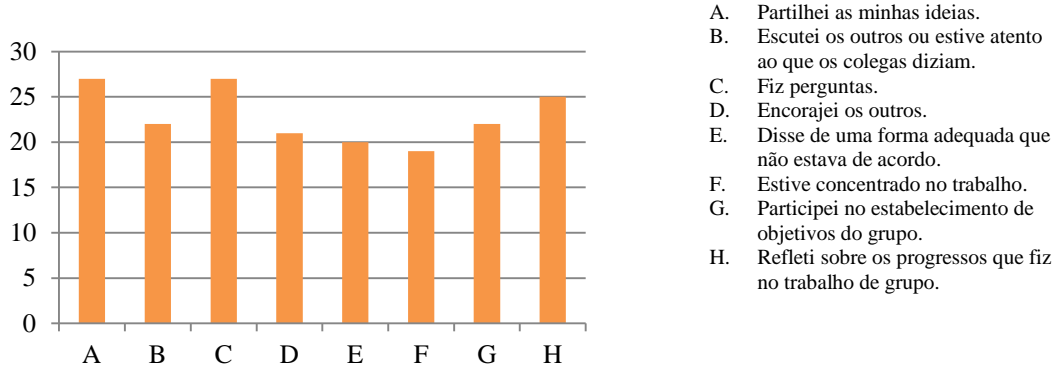
Além do referido, durante o desenvolvimento do trabalho cooperativo e do processo de avaliação, procurei ter em consideração os aspetos importantes elencados por Johnson et al. (1984), citados por Cochito (2004), isto é: esforço conjunto; as competências de cooperação devem ser ensinadas; os alunos devem ser encorajados a refletir sobre o seu próprio comportamento e o dos colegas; fomentar o sentido de interdependência no grupo, onde cada um apoie os outros elementos. A partir destas afirmações, também foi aplicada uma grelha na última semana de estágio para os alunos autoavaliarem o seu trabalho em grupo (Figura 72).

**Figura 72.** Grelha de Autoavaliação do trabalho grupal



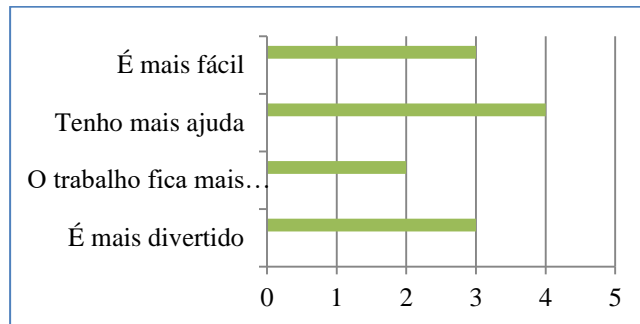
Em geral, esta avaliação permitiu-lhes refletir sobre os benefícios das atividades grupais desenvolvidas e sobre a importância do esforço individual para alcançar os objetivos coletivos (Gráfico 4).

**Gráfico 4.** Autoavaliação: Benefícios do trabalho grupal



Neste sentido, todos referiram que gostavam muito mais de trabalhar em grupo do que individualmente, porque podiam receber ajuda dos colegas, os trabalhos ficavam mais bonitos, era mais divertido e conseguiam realizar as atividades propostas com maior facilidade (Gráfico 5).

**Gráfico 5.** Porque gostas de trabalhar em grupo?



Certamente, durante todo este processo de ensino aprendizagem foi necessário alterar algumas estratégias em função do sucesso escolar. A este propósito Cardoso (2019), afirma:

Queremos uma escola com uma nova cultura de avaliação, orientada para o sucesso de todos. Uma escola que deixe claro que os objetivos das aprendizagens não é a

competição, mas a cooperação, em que o desenvolvimento pessoal de cada aluno é o mais importante. (p. 37)

Para finalizar, considero que a estratégia desenvolvida, relativa à estimulação da concentração a pares e em grupos, com vista a potencializar competências individuais e sociais de ajuda mútua, foi positiva, embora esta turma estivesse constituída com apenas 9 alunos. Certamente, não foi uma tarefa fácil, no entanto, a seleção das equipas, inicialmente, de forma aleatória e, subsequentemente, de forma discricional, considerando competências individuais dos alunos, favoreceu o seu envolvimento nas atividades e coesão grupal com base na ajuda mútua. Ainda, a avaliação realizada de forma contínua nas diferentes atividades forneceu alguns dados relevantes para melhorar algumas das estratégias implementadas com o intuito de garantir as aprendizagens significativas dos alunos em função do trabalho cooperativo.

#### 5.4. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

O projeto com a comunidade educativa foi delineado pelo pessoal docente da escola no âmbito do PAFC da escola intitulado “À descoberta do nosso mar”. Neste sentido, foi realizada uma visita de campo ao Calhau de São Jorge, no dia 8 de junho, para celebrar o Dia Mundial dos Oceanos com a turma do 2.º ano, respetivos docentes, alguns encarregados de educação e a Diretora da instituição. Esta atividade teve como objetivo consciencializar sobre o cuidado do nosso ambiente, em particular, tudo o que tem a ver com os oceanos, sendo esta uma temática que já tínhamos trabalhado com os alunos de forma interdisciplinar, em contexto de sala de aula (Figura 73).

*Todos realizaram a atividade com grande entusiasmo e ficaram impressionados ao encontrarem lixo de diferentes qualidades: garrafas de plástico, pé de boneca, cordas, sapatos, chinelos, sacos de plástico, palhinhas, mangueiras, tubos, patas de cadeira plástica, esferovite, etc. Também havia muitos paus, que, também, foram recolhidos e colocados juntos no mesmo lugar.*

**DB, PPII, 8 de junho de 2021**

**Figura 73.** Limpeza do Calhau de São Jorge

Para além da limpeza das praias, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e explorar diferentes histórias relacionadas com a preservação dos oceanos, da natureza e do nosso planeta. Esta ação educativa conjunta foi também parte do programa Escola Azul que pretende promover a literacia do oceano e reforçar a ligação do sector do mar às escolas<sup>3</sup>. Durante esta experiência de estágio, tive a oportunidade de partilhar com as turmas a história do meu livro *pop-up* “*Vigilantes da Natureza*”, baseada num acontecimento real ocorrido há vários anos com Carlos Da Silva “Vidrinhos”, um vigilante da natureza que trabalhou nas Áreas Protegidas da Ilha da Madeira (Figura 74).

**Figura 74.** Leituras sobre a conservação dos oceanos

Esta atividade teve como objetivo a conservação do meio ambiente, o qual também ia ao encontro das áreas de competência e valores contemplados no PASEO.

Posteriormente, esta atividade foi complementada com reflexões desenvolvidas na escola a partir do visionamento do documental<sup>4</sup> “*Exposição de Xico Gaivota no Museu da Água*”,

<sup>3</sup> Escola Azul. <https://www.facebook.com/groups/escolaazul/permalink/847557109452812/>

<sup>4</sup> “*Exposição de Xico Gaivota no Museu da Água*”  
[https://www.rtp.pt/noticias/pais/exposicao-de-xico-gaivota-no-museu-da-agua\\_v1171828](https://www.rtp.pt/noticias/pais/exposicao-de-xico-gaivota-no-museu-da-agua_v1171828)

vídeos<sup>5</sup> “As aventuras do Vasco” e “Resgate da tartaruga”. Com o intuito de orientar estas reflexões, propus aos alunos que observassem as características dos materiais recolhidos na praia (forma, tamanho, cor, uso, textura). De seguida, estimulei o seu raciocínio a partir de algumas questões: «Onde se encontravam originalmente esses materiais?»; «Como iriam parar ao mar?»; «Que prejuízos podiam ocasionar para os animais marinhos?».

*Com base neste último aspeto, surgiram algumas hipóteses interessantes, como por exemplo. A de que, provavelmente, os elementos encontrados (cordas, sacos de plástico, recipientes e tubos) chegassem até o mar, porque nas terras altas, que estão perto, há muita atividade de agricultura e a chuva poderia tê-los levado para o oceano.*

**DB, PPII, 9 de junho de 2021**

Os alunos acompanharam estas hipóteses com alguns desenhos (Figura 75). Ainda, foi possível efetuar uma atividade para determinar a flutuabilidade de alguns materiais recolhidos na praia (Figura 76).

**Figura 75.** Hipóteses: Como foi parar esse material até o mar?  
“chegam ao mar arrastados pela chuva”



Surgiu a questão: «Porque flutuam alguns materiais ao chegar ao mar?». Um aluno respondeu que alguns materiais são mais leves. Progressivamente, os alunos conseguiram associar esta experiência com os vídeos previamente apresentados e falar um pouco sobre o

<sup>5</sup> “As aventuras do Vasco” [https://www.youtube.com/watch?v=HHD7BO4\\_4LQ](https://www.youtube.com/watch?v=HHD7BO4_4LQ)  
“Resgate da tartaruga” <https://www.youtube.com/watch?v=pDKHdZpNTQo>

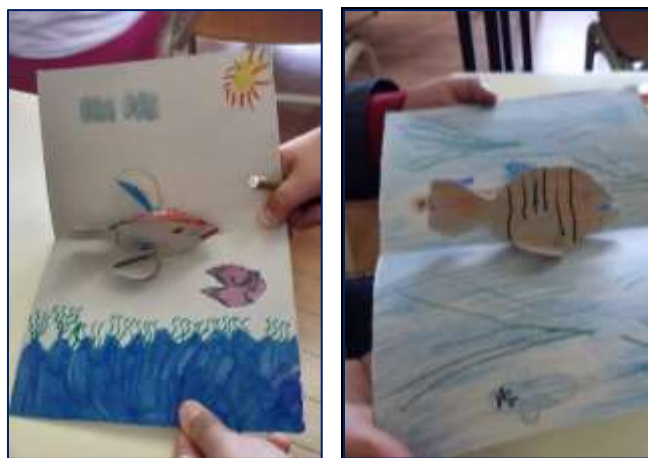
problema das “ilhas de plástico” que impedem a entrada de oxigênio e de luz para os animais e plantas, prejudicando a sua sobrevivência.

**Figura 76.** Experiência "A flutuação" com os materiais recolhidos na praia.



Considerando o interesse dos alunos das turmas de 1.º e 2.º ano pelo livro *pop-up*, as professoras titulares propuseram-me orientá-los na elaboração de um postal *pop-up* que teve como elemento central o Mero, um dos peixes trabalhados no PAFC (Figura 77).

**Figura 77.** Postal *pop-up* sobre o Mero



Por outro lado, com os animais marinhos levados pelos alunos para a escola, realizados com a ajuda das famílias utilizando materiais recicláveis, foi possível montar uma maquete intitulada “Mar, nosso Mar” pela equipa docente (Figura 78).

**Figura 78.** Maquete "Mar, nosso Mar"

Finalmente, concretizaram-se as atividades previstas no PAFC a partir do trabalho cooperativo e de forma interdisciplinar, promovendo a sensibilização dos alunos pela conservação do nosso mar.

## 5.6. Reflexão da Prática Pedagógica II

A PPII, realizada no 1.º Ano, igualmente concretizada na EB1/PE/C de São Jorge, teve como eixo central uma atitude reflexiva, orientadora das ações pedagógicas empreendidas durante todo este processo. Durante o período de observação deparei-me com várias situações que me permitiram refletir sobre as necessidades e interesses da turma, tendo como base as AE e o PASEO em simbiose com os pressupostos teóricos associados com o Ensino Básico.

Embora fosse uma turma com apenas nove alunos, caracterizava-se pela heterogeneidade no ritmo de trabalho e falta de concentração nas atividades individuais, observadas durante as duas primeiras semanas, um desafio que devia ultrapassar com estratégias apelativas e estimuladoras. Assim sendo, surgiu a questão que iria gerar uma série de estratégias condutoras da prática pedagógica: *“Como potencializar capacidades individuais dos alunos a partir do trabalho cooperativo?”*.

Assim sendo, a ação pedagógica esteve centrada numa estratégia fundamental: desenvolver atividades que estimulem a concentração, a pares e em grupos, com vista a

potencializar competências individuais e sociais de ajuda mútua. Esta ação pedagógica constituiu um grande desafio, uma vez que devia ter em consideração as medidas de distanciamento social resultantes da COVID-19. No entanto, sempre tivemos presente a importância do uso adequado de máscaras, higienização das mãos e dos materiais utilizados nas atividades. A professora cooperante apoiou plenamente cada uma das atividades grupais, sempre atenta aos pormenores de segurança. Felizmente correu tudo bem, consoante previsto inicialmente.

No que diz respeito à aprendizagem cooperativa, Lopes e Silva (2009) afirmam que esta “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4). Isto torna-se significativo se consideramos que cada aluno possui potencialidades que podem contribuir para o sucesso do trabalho grupal.

Com base nesta última afirmação, o pedagogo britânico Andrew Bell, citado por Lopes e Silva (2009), nos finais da Idade Média dava a conhecer em Inglaterra o “método de ensino recíproco ou mútuo em que os alunos que sabiam mais ensinavam os outros colegas” (p.8). Deste modo, por exemplo: os alunos com habilidades motoras conseguiram ajudar os colegas na realização de desenhos e obras artísticas que iriam contribuir na estética dos trabalhos e compreensão de alguns conteúdos; os alunos com maior capacidade de oralidade puderam explicar de forma acertada os conteúdos a desenvolver numa determinada atividade; os alunos com criatividade e pensamento crítico conseguiram enriquecer o trabalho coletivo, apesar de se encontrar numa fase inicial de leitura e escrita; os alunos que se encontravam numa fase mais avançada destes processos, tiveram a possibilidade de ler informações aos colegas e escrever ideias relevantes relacionadas com a atividade desenvolvida grupalmente.

Neste cenário, salienta-se a estimulação de capacidades individuais, tendo em conta que todos têm algo positivo para partilhar com os seus pares. Rodrigues (2017, p. 13) considera que a “aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino-aprendizagem que tem em consideração a diversidade dos alunos, onde a aprendizagem individualizada apenas é possível quando os alunos cooperam entre si para aprenderem, eliminando a aprendizagem competitiva e individualista”.

Um outro aspeto tido em consideração foi a apresentação dos objetivos pretendidos em cada sessão, escritos no quando de uma forma simples. Isto veio a favorecer a harmonia grupal, uma vez que cada equipa sabia o que devia ser atingido.

Em geral, foram desenvolvidas dez atividades grupais: uma com quatro e cinco alunos; sete em trios; e duas a pares. A seleção dos grupos foi realizada inicialmente de forma aleatória e, depois, de forma discricional, segundo as competências individuais dos alunos, a fim de favorecer a inclusão e ajuda mútua, articulando os conteúdos das diferentes componentes curriculares. Foi igualmente tomado em consideração a disposição das mesas e dos materiais que seriam utilizados em cada atividade, com as medidas de segurança requeridas.

À luz da questão de formulada, foram referidas algumas atividades concretizadas. Em primeiro lugar, as atividades desenvolvidas em torno do processo de leitura e escrita, crucial nos primeiros anos de escolaridade, com base no método fonomímico de Paula Teles, aplicado pelas docentes da escola e adotado por mim nas PP. O facto de aplicar uma metodologia fundamentada no trabalho cooperativo permitiu aos alunos interagir e mobilizar conhecimentos sobre a relação som-grafema de forma mais simples.

Em segundo lugar, a atividade designada “Maracujá, laranjas e cerejas”, teve como objetivo realizar a contagem crescente, de um em um e de dez em dez, até ao número sessenta, diferenciando unidades e dezenas. Foi possível concretizar uma aprendizagem cooperativa articulando os conteúdos das unidades curriculares, nomeadamente, o uso da letra “J” (Português); as unidades e dezenas, o número 60 (Matemática); e plantas de frutas da localidade (Estudo do Meio). Durante esta experiência, cada grupo ativou uma dinâmica diferente focada na consecução dos objetivos previstos revelando capacidade para manter a concentração perante o desafio colocado.

Em terceiro lugar, na atividade “Estações do ano” se pretendia que cada equipa identificasse as características das estações do ano e reconhecessem as implicações das condições atmosféricas, no seu quotidiano. Resultou ser uma atividade que implicou uma maior orientação por parte dos adultos porque requeria que as equipas respondessem algumas questões colocadas em quatro pontos da sala com recurso à TAF “Galeria/Parede *Grafitti*”. Esta estratégia também veio a demonstrar a importância de flexibilizar a planificação e de rever a forma como eram dadas as indicações de cada tarefa. Daí que teve de ser reforçada em sessões posteriores.

Em quarto lugar, a sequência de atividades denominada “Agrupando Sólidos Geométricos” foi delineada com o objetivo de incentivar conceitos relativos à geometria e a sua relação com o contexto envolvente, utilizando materiais diversos e apelativos. Também implicou grandes esforços para a consolidação de aprendizagens cooperativas sendo necessária a

intervenção dos adultos, especialmente no início, a fim de controlar a disciplina dos grupos que, progressivamente, conseguiram harmonizar em função do objetivo previsto.

Todas estas atividades promoveram a concentração e organização dos elementos que constituíam as diferentes equipas. Isto veio a confirmar a necessidade de: “interdependência positiva; interação promocional cara a cara; responsabilidade individual; habilidades interpessoais e sociais e processamento em grupo” (Johnson e Johnson, 1989, citados por Lopes e Silva, 2009) para o sucesso educativo.

Finalmente, foi feita uma autoavaliação e uma coavaliação para determinar o grau de envolvimento dos alunos no trabalho cooperativo e as aprendizagens alcançadas. Importa salientar, que, para além desta avaliação, ainda foram desenvolvidas várias TAF que vieram a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Assim, surgiram alguns aspetos sobre as aprendizagens dos alunos que, por sua vez, tiveram de ser ponderados para ajustar as atividades implementadas, melhorando a qualidade das mesmas e a gestão do tempo. Contudo, julgo que as estratégias implementadas contribuíram a dar resposta à questão colocada no início do estágio, favorecendo as aprendizagens significativas a partir das potencialidades individuais e do trabalho cooperativo dos alunos.



## Capítulo 6- Prática Pedagógica no 3.º Ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

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

(Freire, 2012, p. 55)

### 6.1. Contextualização do Ambiente Educativo

#### 6.1.1. Caracterização do Meio

A EB1/PE da Ladeira localiza-se na freguesia de Santo António, uma das freguesias do concelho do Funchal e a mais populosa da ilha da Madeira. A freguesia encontra-se situada a Norte/Noroeste do centro da cidade, considerada uma das mais extensas da RAM com cerca de 2.221 hectares (Figura 79). Tem um relevo acidentado, caracterizada pelas montanhas íngremes e pelas ribeiras. Nos últimos anos a freguesia tem sofrido um acréscimo de complexos habitacionais sociais e privados.

**Figura 79.** Localização da Freguesia de Santo António no Município do Funchal



**Nota:** Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo\\_Ant%C3%B3nio\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Ant%C3%B3nio_(Funchal))

No âmbito educativo, destacam-se: a Universidade da Madeira, Diversos infantários, Pré-escolares, Escolas do 1º Ciclo, Escola de educação especial e reabilitação, Instituto de formação profissional; no âmbito desportivo, as piscinas olímpicas; Complexo desportivo do Marítimo com colégio incluído (Pré-Escolar e 1ºCiclo); no âmbito comercial, Centro Comercial “Madeira Shopping”, diferentes restaurantes, supermercados, oficinas e cabeleireiros; no âmbito da saúde,

o Centro de Saúde, Casa de Saúde São João de Deus; no âmbito religioso e cultural, a Igreja de Santo António, Capela de Santo Amaro, Centro Social e Paroquial, Casa do Povo, Biblioteca Pública Regional da Madeira (Figura 80). Ainda se destacam outros edifícios de interesse como o antigo Cineteatro, a Estação da Rádio da Madeira e a RTP. Na zona existe alguma produção agrícola, especialmente de banana e derivados hortícolas, tendo um peso significativo na economia local.

**Figura 80.** Localização da EB1/PE da Ladeira



A população envolvente é heterogénea, nos seguintes aspetos: social, económico e cultural, coexistindo um meio social económico muito baixo, baixo e médio. Verificam-se focos de pobreza cultural, social, económica e moral, registando-se situações limite de desintegração social, nomeadamente toxicodependência, alcoolismo, prostituição e desestruturação familiar. A Escola está implantada numa área residencial que cresceu bastante nos últimos anos, onde coexistem bairros sociais, zonas habitacionais recentes e espaços de comércio e serviços. Também podemos encontrar restaurantes, supermercados, armazéns, oficinas, cabeleireiros, padarias, centro de formação profissional, infantários, pequenas lojas de pronto-a-vestir, Clínicas Dentárias, etc. Esta é uma zona com alguma produção agrícola, com predominância da banana e produtos hortícolas, onde o sector terciário tem algum significado. A população é, de uma maneira geral, recetiva às novidades e às “forças -vivas” do sítio - Escola, Igreja, Associação de Escutismo, etc.

### 6.1.2. Caracterização da Escola

A Escola Básica de 1.º Ciclo e Pré-escolar da Ladeira situa-se no Concelho do Funchal, mais especificamente no Caminho da Terra Chã, n.º 17, 9020-124, freguesia de Santo António.

**Figura 81.** EB1/PE da Ladeira



A EB1/PE da Ladeira foi construída no ano de 2005 e inaugurada a 17 de janeiro de 2007. A construção deste estabelecimento educacional fez a fusão de quatro escolas antigas: EB1/PE da Ladeira, a EB1/PE do Salão, a EB1/PE do Laranjal e a EB1/PE de Santo António. Começou a funcionar em regime de Escola a Tempo Inteiro (E.T.I.). Além das atividades de componente curricular, os alunos beneficiam também de atividades de complemento curricular, visando uma melhor formação académica e pessoal dos mesmos.

A edificação consta de cinco pisos, identificando-se os seguintes espaços físicos:

**Quadro 8.** Espaços da EB1/PE da Ladeira

Piso 2	Piso 1	Piso 0	Piso -1	Piso -2
Biblioteca Arquivo/Sótão	Salas de Aula Sala de Professores Gabinete de Direção WC Arrecadação	Salas de Aula Salas de Apoio Secretaria WC Refeitório Cozinha Arrecadações Vestiário/WC Balneário	Salas Ed. Pré-Escolar Sala de Aula Gabinetes de Apoio WC Arrecadações	Polivalente  WC  Balneários  Arrecadações Campo de Jogos

Alguns dos projetos/iniciativa da Escola, são: “Brincar e Aprender; aprender e brincar”; “Usar e Reutilizar”; “Recolha de Tampas”; “O Pilhão vai à Escola”.

Fazem parte de outros projetos, iniciativa da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRECT), os seguintes: “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos (ESPR)”;

“Eco Escolas”; “Plano Regional de Educação Rodoviária (PRER)”;

“Brincadores de Sonhos”; “Ioga Inclusivo”; “Preparando o Meu Futuro”.

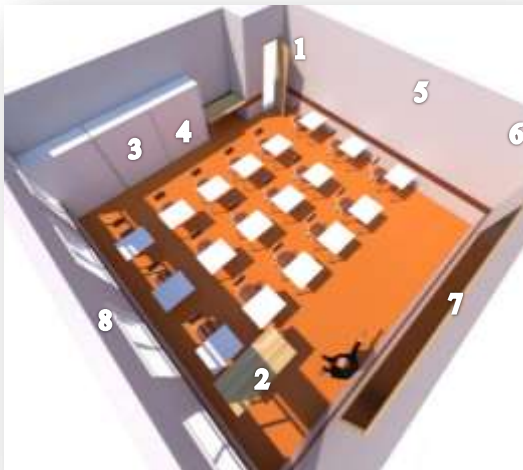
O tema do projeto educativo é “Celebrar a diversidade em cooperação” que se propõe, por isso, a elogiar tudo aquilo que nos dá identidade, o que nos define. Em tal sentido, é valorizado o “Aprender juntos, na diversidade, na partilha, no trabalho colaborativo, na construção e desconstrução das nossas práticas integrando as sugestões de mudança propostas nos normativos legais, numa escola integrada na comunidade em que se insere, mas que precisa estreitar e envolver cada vez mais todos os agentes educativos”. O projeto visa afirmar a Escola como espaço de cultura, de encontro e de difusão de diferentes saberes. Uma Escola Inclusiva, onde todos são desafiados a participar, crianças e adultos, para o bem comum.

### 6.1.3. Caracterização da Sala

#### 6.1.3.1. O Espaço da Sala e o Tempo Pedagógico

A sala de aula do 3.ºA caracterizava-se por ter uma excelente entrada de luz natural e uma boa ventilação (Figura 82).

**Figura 82.** Planta da sala do 3.º A



Legenda:

- 1-Porta;
- 2-Secretária da Professora;
- 3-Armários de materiais dos alunos;
- 4-Armário de materiais da professora;
- 5-Placard de trabalhos;
- 6-Placard de mapas e *posters*;
- 7-Quadro;
- 8-Janelas.

Constantemente, era necessário o uso das persianas devido à incidência direta dos raios solares. Nos dias de vento as janelas deviam ser fechadas, o que impedia a adequada ventilação do espaço.

A professora tinha bem organizada a sala, com as mesas dispostas individualmente, de maneira que os alunos pudessem circular facilmente no espaço e se concentrassem nas atividades propostas (Figura 83).

**Figura 83.** Espaços da Sala do 3.º A



Progressivamente, a posição das mesas foi alterada consoante o tipo de atividade realizada, especialmente quando se tratava de promover a aprendizagem cooperativa. Neste sentido, reitera-se a importância da organização da sala de aula, a fim de favorecer o processo de ensino aprendizagem, uma vez que este é considerado um espaço onde se estimula o conhecimento (Carreira, 2000 citado por Alarcão, 2010).

Para além do espaço da sala de aula, o tempo também é um elemento fundamental na organização do ambiente educativo, com base nas disposições do ME relativas à distribuição do tempo letivo destinado para cada disciplina. De seguida, apresenta-se o horário dos alunos do 3.º A.

**Quadro 9.** Horário da Turma do 3.º A

Dias/ Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	
13h30-14h	Artes Visuais DAC	Matemática	Português	Matemática	Português	
14h-14h30			Ed. Física			
14h30- 15h30			Português			Matemática
15h30-16h						
16h-16h30	INTERVALO					
16h30-17h	Matemática	Português	Inglês	Português	Matemática	
17h-17h30	Inglês	Música		TIC	Estudo do Meio	
17h30-18h			Estudo do Meio			
18h-18h30	Matemática	Português		Português		

Cabe salientar que a disposição das diferentes disciplinas neste formato foi basicamente para ter uma referência da carga horária geral e ter em consideração o período de tempo destinado às áreas ministradas pelos docentes de Educação Física, Música e Inglês. Realmente, os diferentes conteúdos curriculares foram integrados, a fim de abordar projetos pedagógicos de forma interdisciplinar.

#### **6.1.4. Caracterização da turma**

A turma do 3.ºA era constituída por 14 alunos, designadamente 9 do género feminino e 5 do género masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. São maioritariamente todos residentes na freguesia de Santo António.

Relativamente ao perfil social da turma, verificou-se uma percentagem significativa de pais pouco escolarizados. Três alunos residiam só com a mãe, em virtude de os pais estarem divorciados, uma aluna que vivia com a tia paterna por ordem do tribunal e dez alunos da turma que viviam com os pais. Onze destes alunos possuíam apoios da Ação Social Escolar.

A grande maioria dos alunos já frequentava este estabelecimento educativo desde o início da sua escolaridade, apresentando um percurso escolar linear. Um aluno era acompanhado pelos serviços da Educação Especial. Seis alunos beneficiavam-se de apoio pedagógico acrescido, devido às dificuldades reveladas na aquisição e aplicação de conteúdos das áreas de Português e Matemática e um destes alunos por apresentar dificuldades de concentração.

No que respeita aos pontos fortes, esta turma, na globalidade, manifestava muita motivação e empenho na concretização de todo o tipo de tarefas propostas. Os alunos eram cooperantes entre pares e colaborativos, revelavam espírito de solidariedade e de partilha, manifestando preocupação sempre que algum colega se esquecia do material escolar ou solicitava o apoio na realização das atividades. Revelavam empenho no desenvolvimento das competências estabelecidas para este ano de escolaridade, manifestando gosto pela leitura e pelas atividades levadas a cabo e um excelente comportamento no decorrer das aulas. Todavia, era necessário relembrar as regras com certa frequência, para que alguns alunos retificassem comportamentos menos assertivos. Caracterizam-se basicamente por serem participativos, aplicados e autónomos. Desfrutavam plenamente das atividades físico motoras e artísticas, especialmente as relativas às expressões musicais cantando, criando e executando diferentes coreografias.

No que respeita aos pontos fracos, alguns alunos distraíam/desconcentravam-se com facilidade, sendo necessário chamá-los constantemente à atenção. Alguns eram muito “conversadores”, aproveitando os momentos de diálogo ou de maior exposição de conteúdos para partilhar vivências que, muitas vezes, não estavam relacionadas com o que se estava a tratar.

### 6.1.5. O Contexto Familiar

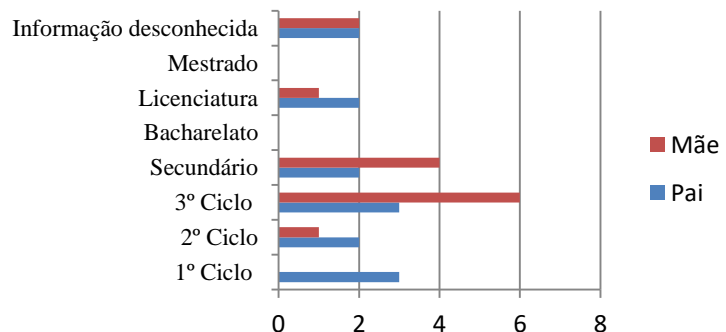
O contexto familiar torna-se relevante para compreender melhor a situação educativa dos alunos e poder determinar a forma como podemos estabelecer uma comunicação adequada com os encarregados de educação. Assim sendo, de acordo com Cardoso (2013), para obter uma comunicação eficaz com a família os professores devem ter em conta a “preocupação de comunicar de acordo com o público-alvo. Para pais menos instruídos, será uma; para pais mais instruídos, será outra” (p. 328).

Com base nos dados assentes no PAT, foi possível conhecer as características sociológicas das famílias concernentes às habilitações literárias e às profissões dos pais. No que concerne às habilitações literárias dos pais dos alunos do 3.º Ano A, há uma maior percentagem de pais com o nível de 1.º Ciclo até o Secundário e apenas uns poucos com o nível de Licenciatura. Desta forma, é possível asseverar que as famílias possuíam um nível baixo/médio quanto às habilitações literárias (

Gráfico 6).

**Gráfico 6.** Habilitações literárias dos encarregados de educação

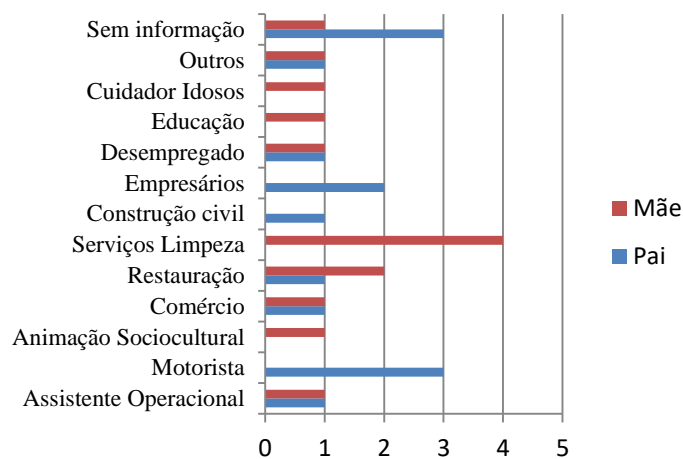
Habilitações	Pai	Mãe
1º Ciclo	3	0
2º Ciclo	2	1
3º Ciclo	3	6
Secundário	2	4
Bacharelato	0	0
Licenciatura	2	1
Mestrado	0	0
Informação desconhecida	2	2



Relativamente às profissões dos pais dos alunos do 3.º Ano A, a maioria encontrava-se na área de serviços de limpeza, restauração e comércio, poucos em atividades intelectuais e dois desempregados (Gráfico 7).

Profissão	Pai	Mãe
Assistente Operacional	1	1
Motorista	3	
Animação Sociocultural		1
Comércio	1	1
Restauração	1	2
Serviços Limpeza		4
Construção civil	1	
Empresários	2	
Desempregado	1	1
Educação		1
Cuidador Idosos		1
Outros	1	1
Sem informação	3	1

Gráfico 7. Profissões dos encarregados de educação



Estes resultados coincidem, de alguma forma, com o nível de formação dos encarregados de educação e seriam o indicativo da importância de utilizar um léxico de acordo a esta população, a fim de estabelecer uma boa comunicação entre a escola e as famílias.

## 6.2. Ação Pedagógica na Sala do 3.º A

A prática pedagógica em contexto do 1.º CEB na turma do 3.º A realizou-se entre 11 de outubro a 15 de dezembro, na EB1/PE da Ladeira, com a supervisão da professora cooperante Patrícia Matos. A minha intervenção corria de segunda a quarta-feira, com uma duração de 5 horas, entre as 13h30 e as 18h30. Durante as duas primeiras semanas foi possível realizar a observação participante, com o intuito de conhecer a turma, o ambiente educativo e a professora cooperante.

### 6.2.1. As Necessidades da Turma

A observação participante decorrida na fase inicial do estágio revelou uma série de dados importantes que iria considerar na minha ação pedagógica. Em princípio, à luz das potencialidades e debilidades da turma, suprarreferidas, foi orientada uma estratégia

interdisciplinar, com atividades apelativas para os alunos que dispersavam mais facilmente. Esta estratégia interdisciplinar teve como eixo aglutinador e articulador de conteúdos obra literária *A Arca do Tesouro* recomendada pelo Plano Nacional. Posteriormente, foi desenvolvido o projeto “À Descoberta do Natal Madeirense”, com base nos DAC, por sugestão das professoras cooperantes do 3.º ano, a partir dos interesses dos alunos por esta data tão especial para eles.

Em síntese, a ação pedagógica esteve centrada em duas estratégias de intervenção: *a realização de atividades interdisciplinares a partir da leitura de “A Arca do Tesouro” e o desenvolvimento de uma sequência didática interdisciplinar, com base nos DAC, para estimular tradições do Natal madeirense*. As mesmas foram abordadas com técnicas individuais e coletivas considerando as necessidades dos alunos no que diz respeito às dificuldades na aquisição de aprendizagens na área da matemática e compreensão leitora.

### **6.3. Experiências Significativas de Aprendizagem**

#### **6.3.1. O livro “A Arca do Tesouro”, obra literária articuladora de conteúdos**

A leitura na educação pré-escolar e ensino básico é importante para o desenvolvimento das crianças, favorece a imaginação, desenvolve a capacidade criativa, promove habilidades na linguagem, trabalha as emoções e estimula habilidades comunicativas. A prática da leitura literária deve estar presente nas instituições escolares “uma vez que favorece o espírito crítico, desperta o interesse e o gosto da criança pela beleza da linguagem poética e pela descoberta de sentidos implicados no texto” (Mergulhão, 2011, p. 2). Considerando a relevância da leitura, foram realizadas uma série de atividades a partir do livro *A Arca do Tesouro* da autoria da escritora portuguesa Alice Vieira, recomendada pelo Plano Nacional de Leitura para o 3.º ano de Ensino Básico (Figura 84).

Figura 84. Livro *A Arca do Tesouro*

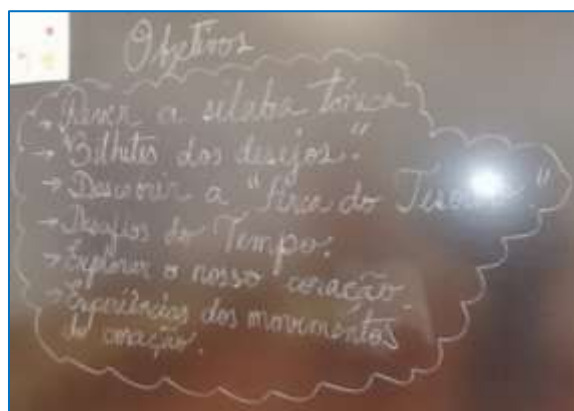
Esta história revela-se interessante uma vez que aborda uma temática da sociedade atual agitada pelos diferentes compromissos laborais e atividades do dia-a-dia. Retrata uma realidade na qual os adultos estão sempre a correr e têm pouco tempo disponível para se dedicarem às crianças, uma situação que se torna mais crítica quando é influenciada pelo cansaço e estado de ânimo, por vezes, associado com o tempo atmosférico. *A Arca do Tesouro* vem exaltar a necessidade de atenção, amor e compreensão das crianças, por parte dos pais, dos seus responsáveis e da sociedade, determinantes no desenvolvimento pleno e harmonioso das emoções durante o período de infância. Uma obra para a “reflexão e abordagem novas de questões relacionadas com as crianças e jovens, quer prendendo-se mais diretamente com a sua realidade, quer remetendo para o seu lugar no mundo” (Bastos, 1999, p. 88). As crianças, ao lerem a história, sentem-se identificadas com a personagem principal, neste caso Maria, com a sua idade, com o que está a sentir e com os factos similares ao seu quotidiano. Segundo Bastos (1999) é precisamente este aspeto do quotidiano o que irá marcar o cruzamento do “universo da criança e o ambiente familiar” (p. 90), que acabam por ser os elementos centrais do conto infantil.

Como todas as crianças, Maria quer companhia e atenção. Um dia fica muito triste, depois do seu pai chegar cansado do trabalho, por lhe dizer que estava já grande para ir ao seu colo e por rejeitar o seu desejo de ter um gato em casa. A avó, uma pessoa conciliadora e que nunca tem uma voz de inverno, vendo a mágoa da neta, oferece-lhe uma caixa de tampa azul, onde ela pode guardar os seus tesouros, aqueles que não pode ver. Por exemplo, essa palavra que deseja escutar ou mesmo as desagradáveis que não pode expressar em situações difíceis, então poderia deitá-las dentro da caixa como uma forma de aliviar a sua dor e ver tudo diferente à sua volta. Maria transforma, assim, a caixa de tampa azul na sua arca de tesouros.

O livro foi selecionado como fio condutor de uma sequência didática que facilitou a articulação dos conteúdos que seriam desenvolvidos nas diferentes componentes curriculares. Assim sendo, alguns dos conteúdos abordados foram: o texto narrativo, o texto informativo, ortografia (Português); o tempo e o relógio, resolução de problemas (Matemática); o coração e as emoções (Estudo do Meio); a canção “Era uma vez um coração” (Expressões). Neste sentido, o livro foi trabalhado em diferentes sessões com o intuito de aprofundar estes conteúdos e as características literárias da obra.

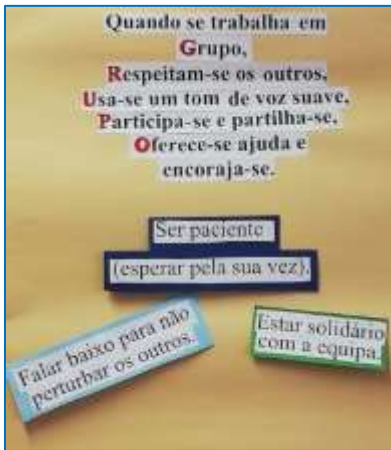
Considerando a importância de desenvolver a obra paulatinamente, foram desenhadas diferentes atividades interdisciplinares que iriam acompanhar a sua leitura semanalmente. Evidentemente, estas ações educativas tinham uma intencionalidade pedagógica revelada a partir da apresentação, aos alunos, dos objetivos que iriam ser atingidos nas aulas (Figura 85).

**Figura 85.** Apresentação prévia dos objetivos



Desta forma, seria mais fácil para eles compreender o conteúdo e a intenção da autora com esta obra, com a qual poderiam identificar-se dado que aborda uma problemática do seu quotidiano. Este aspeto acabaria por ser fundamental para a construção de aprendizagens significativas, estimuladas a partir do trabalho cooperativo e competências sociais (Figura 86). Estas foram fortalecidas com diversas técnicas, entre elas o Brainstorming ou “chuva de ideias” promotora de criatividade e de um “clima pedagógico que se gera em sala de aula seja muito propício ao melhoramento das relações interpessoais” (Cardoso, 2013, p. 169).

**Figura 86.** Requisitos para o trabalho em grupo (Lopes & Silva, 2009)



Dada a quantidade de atividades desencadeadas a partir de *A Arca do Tesouro*, apenas serão elucidadas duas como uma amostra do trabalho realizado: “Era uma vez um coração” e “A cor das emoções”

### 6.3.1.1. Atividade em torno da música “*Era uma vez um coração*”

Sendo o tempo o elemento central que desencadeia as diferentes ações da obra, esta primeira sequência didática contempla como tema principal o relógio e a influência do tempo nas atividades familiares, mais especificamente, o impacto da atividade física (“correrias”) nos batimentos do coração. Daí a importância de propiciar momentos de aprendizagem sobre o funcionamento do coração como centro do sistema circulatório, um dos conteúdos abordados em Estudo do Meio.

Em princípio, com a finalidade de dar início à primeira atividade, foi organizada previamente a sala, colocando no centro uma caixa elaborada por mim para desenvolver as atividades previstas, sempre acompanhadas com música relaxante. Os alunos sentaram-se à volta da caixa curiosos por este novo elemento (Figura 87). Todos queriam saber o que havia dentro dela. A professora cooperante, logo a seguir aos comentários dos alunos também pergunta “que haverá dentro da caixa?”. Alguns dizem que é um animal. A professora questiona: “Mas acham que se fosse um animal já não teria feito algum movimento?”. De seguida, abro a caixa e tiro o

livro mostrando-o a todos para lerem o seu título. É aproveitada a ocasião para falar da autora e um pouco da sua biografia, sendo este um aspeto contemplado no programa de Português, explicando que a autora escreveu este livro precisamente porque sentia que as pessoas sempre estavam a correr e nunca tinham tempo para nada.

*Começo a ler o livro, só as três primeiras páginas com a finalidade de propor ao grupo para criar a continuação da história, para gerar suspense e rever o texto narrativo. Mostro as ilustrações destas primeiras páginas e peço para focarem a atenção no que sentia a personagem principal da história, neste caso Maria. Todos afirmam que estava triste pela atitude do seu pai e pelo tempo de inverno.*

*DB, PPIII, 25 de outubro de 2021*

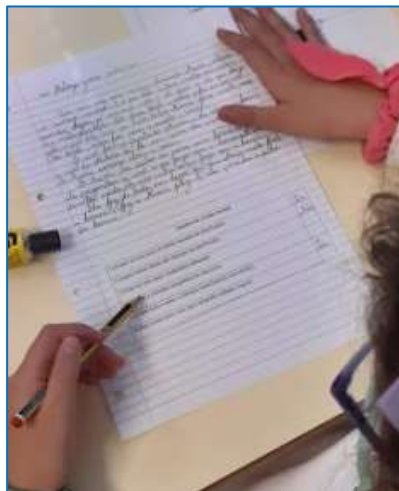
**Figura 87.** Início da leitura do livro “A Arca do Tesouro”



O grupo é estimulado para imaginar a continuação da história e explico como poderiam realizar a planificação de um texto narrativo para expressarem isto por escrito. Sob a orientação dos docentes, conseguiram completar o quadro antes de iniciar o seu texto narrativo, manifestando uma boa imaginação ao criar personagens com outro nome e ao sugerirem diversos elementos que poderiam estar dentro da *Arca do Tesouro* de Maria: gatos, chocolates, boneca, etc. A I-4 explica que a boneca que Maria encontraria na caixa iria ser a sua companhia nos momentos mais tristes, porque poderia pegar nela para lhe dar um forte abraço, esse grande

abraço que precisava dos seus seres queridos. Esta versão da aluna era a que mais se aproximava da intenção da caixa oferecida pela avó de Maria (Figura 88).

**Figura 88.** Produção de textos narrativos



Posteriormente, noutra sessão são colocadas algumas questões para fomentar o turbilhão de ideias: “será que os adultos andam sempre ‘à pressa’?; “Porque Maria sentia-se triste?”; #Alguma vez vocês têm sentido essa mesma tristeza de Maria?; “ Que palavras ou frases podem magoar-nos?”; “Que quer dizer a autora Alice Vieira com a frase “coração de inverno”? A partir destas questões e respostas dos alunos, peço a uma aluna tirar uma pergunta de uma caixa dos desafios (?). Ela lê: “Será que o número de batimentos do coração é sempre o mesmo?” (Figura 89). Um grupo diz que sim e outro diz que não. Depois de ouvir o seu raciocínio, para justificar as suas respostas, proponho a realização de uma experiência para comprovar ambas as hipóteses.

**Figura 89.** Caixa dos desafios

Então tiro da caixa um relógio que permanecerá na nossa sala e que nos permitirá realizar esta atividade, dado que terão de contar as pulsações por minuto. Alguns indicam que já sabem ler a hora neste relógio de agulhas (analógico) e têm consciência de que um minuto tem 60 segundos. Questiono novamente: “Que relação tem este relógio com o motivo que levou a autora Alice Vieira a escrever o livro *A Arca do Tesouro*?”. Muitos respondem que as pessoas andam sempre à pressa e têm pouco tempo para a família. A partir desta ideia e de alguns dos excertos do livro: “E nos dias de correrias e relógios a mandar em toda a gente e horários a matraquear nas nossas cabeças Maria ia buscar a sua caixa –e fazia tal qual o que a avó mandara” (Vieira, 2010, p. 21), é proposto aos alunos a realização de um relógio analógico. Isto ajudaria na exercitação da leitura das horas e na estimulação do seu raciocínio no respeitante ao uso do tempo para desenvolver as atividades quotidianas. Entreguei o molde do relógio para colarem numa base de cartão, previamente recortada, e por último, puseram-no em prática a partir das instruções dadas (Figura 90).

**Figura 90.** Exercícios com o relógio analógico

Com o objetivo de comprovar qual das hipóteses colocadas no início é a correta, medimos as pulsações (em repouso) durante um minuto, depois de explicar como podiam sentir os batimentos do seu coração, no pescoço. Posteriormente, é colocada a canção “*Era uma vez um coração*”, de Maria de Vasconcelos (Figura 91).

**Figura 91.** Letra da canção “*Era uma vez um coração*”

Era uma vez um coração	E a outra artéria do coração	Vá meninas agora, mais baixinho, xiu...
Sempre a bater, a bater, a bater (2x)	É a aorta e vai levar (2x)	Era uma vez (Era uma vez)
Devagarinho quando dormia	O sangue todo ao corpo todo	Um coração (Um coração)
E mais depressa quando corria (2x)	Para o corpo todo se pôr a funcionar (2x)	Sempre a bater, a bater, a bater (2x)
E deste nosso coração	Era uma vez (Era uma vez)	Devagarinho quando dormia
Sai uma artéria, a pulmonar (2x)	Um coração (Um coração)	E mais depressa quando corria
Que leva o sangue até aos pulmões	Sempre a bater, a bater, a bater (2x)	Devagarinho tão sossegado
Que é nos pulmões onde está o ar (2x)	Devagarinho tão sossegado	E mais depressa muito assustado
Era uma vez (Era uma vez)	E mais depressa, apaixonado (2x)	Devagarinho tão sossegado
Um coração (Um coração)	E o sangue volta ao coração	E mais depressa apaixonado
Sempre a bater, a bater, a bater (2x)	Por uns canais que se chamam veias (2x)	E mais depressa apaixonado
Devagarinho tão sossegado	E quando chega, volta a partir	E mais depressa apaixonado
E mais depressa muito assustado (2x)	E nunca para, é sempre a seguir (2x)	Ai apaixonado, ai...

Depois de ouvir a música realizamos um comboio para dançar ao ritmo da música (Figura 93). Após este exercício físico, muitos percebem que o registo das pulsações do coração foi maior (Figura 94). A comprovação desta hipótese foi ainda mais evidente depois da atividade com bicicletas com o professor de Educação Física na qual conseguiram sentir melhor os batimentos do coração com o seu respetivo registo.

*Depois de entrar na sala, cada aluno regista as pulsações na tabela que previamente tinha deixado nas mesas. Chegam à conclusão de que, efetivamente, o coração tem um maior número de batimentos por minuto após o exercício físico.*

**DB, PPIII, 27 de novembro de 2021**

**Figura 92.** Medição das pulsações**Figura 93.** Dançando com a música**Figura 94.** Registo das pulsações antes e após da música

Vamos medir as pulsações do nosso coração por minuto. Regista na tabela a seguir:

	Em repouso	Após de movimentos físicos
Número de pulsações por minuto	72	750

Posteriormente, os alunos organizados em grupos de três elementos receberam a letra da música, num texto lacunar (Figura 95), para completar as palavras relacionadas com o funcionamento do sistema circulatório, depois de ouvirem novamente a canção de forma entusiasta.

**Figura 95.** Texto lacunar da canção "Era uma vez um coração"

Na continuação, trocam as folhas com outro colega para realizar uma coavaliação evidenciando-se uma alta percentagem de acertos. Ainda foi possível perceberem com a letra desta canção que, para além da atividade física, também as emoções têm impacto nos batimentos do coração.

O facto de utilizar este recurso musical ajudou notavelmente a introduzir o tema sobre o funcionamento do sistema circulatório e a sua posterior compreensão. Em geral, permitiu esclarecer a informação lida nos textos, com fruição, especialmente por aqueles alunos com certa

dificuldade de concentração. Como bem afirma Snyders (2008), citado por Marques (2013, p. 50),

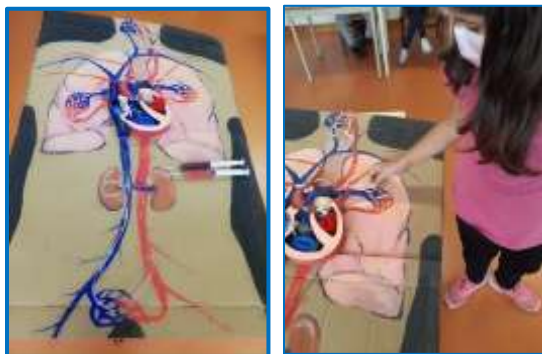
Para alguns alunos é a partir talvez da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o mito de beleza que há nas ciências e nas técnicas (p.138).

Deste modo, foi possível promover áreas de competências assentes no PASEO, sendo as mais destacadas neste caso: linguagens e textos, informação e comunicação, raciocínio, bem-estar e saúde, consciência e domínio do corpo.

Para culminar esta sequência, os alunos visualizaram um vídeo e observaram uma maquete do sistema circulatório, tendo oportunidade de observar como o coração bombeia o sangue por todo o corpo (Figura 96). Todos ficaram envolvidos nesta experiência com o desejo de utilizar as seringas para bombear o sangue (tintas) através das veias e artérias (mangueiras).

Para complementar, realizou-se uma atividade experimental, em pequenos grupos, sobre o bombeio do coração (Figura 97). Depois de realizarem a experiência, os alunos conseguiram observar o que acontece ao líquido do recipiente que passa pela palhinha ao pressionar a borracha do balão. Esta experiência facilitou a analogia com o bombeio do coração para levar o sangue por todo o nosso corpo.

**Figura 96.** Demonstração do Sistema Circulatório



**Figura 97.** Experiências “Bombeio e batimentos do coração”



*Ainda foi possível escutar os batimentos do coração com um simples estetoscópio que levei para a sala, construído com materiais recicláveis. Manifestaram interesse em construir um em casa e, por isso, entreguei os materiais necessários para tal fim.*

*DB, PPIII, 27 de outubro de 2021*

No dia a seguir, uma das alunas levou para a escola o estetoscópio que construíra com a família, seguindo as indicações dadas previamente, com os materiais que tinha entregado.

Em resumo, a seleção de diferentes recursos, como músicas, material concreto e vídeos, contribuíram para fomentar o interesse dos alunos. Foram selecionados e preparados a partir de um processo de investigação, fundamentalmente, sobre o funcionamento do sistema circulatório sempre relacionando e articulando os diferentes conteúdos com o livro *A Arca do Tesouro*, como obra estruturante da sequência didática.

### **6.3.1.2. Experiência “A cor das emoções”**

Concordando plenamente com a opinião de Cardoso, J. (2019), sem dúvida, a inteligência emocional comporta uma série de aspetos fundamentais para as aprendizagens, sendo esta a “capacidade das pessoas se motivarem a si próprias e serem persistentes apesar das frustrações, de controlarem os impulsos (...) O autocontrolo das emoções é crucial na relação entre pares, na tomada de decisões sensatas” (p. 109).

O objetivo principal desta atividade foi desenvolver as AE de Estudo do Meio, reconhecer que o bom funcionamento dos diferentes sistemas estudados implica cuidados específicos (conhecimento e canalização das emoções e sentimentos); relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável (controlo das emoções); saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento.

Assim, foi desenvolvida uma sequência didática em articulação com outras áreas disciplinares, nomeadamente, o Português e as Artes Visuais. A partir da leitura de textos informativos (excertos de diferentes livros e do *Manual de Estudo do Meio*) e do texto narrativo *O Monstro das Cores*, tendo como obra estruturante o livro *A Arca do Tesouro*, procurou-se estimular os alunos para estabelecerem relações entre emoções, reações, sentimentos e cores.

O livro *O Monstro das Cores*, de Anna Llana, apresenta um monstro, que por não saber como se sente, tem diversas cores em si, porém ao longo do livro, essas cores são avaliadas individualmente, perante as emoções que lhe estão associadas, de maneira ao monstro saber como se sentir. Um livro no que a cor é associada aos sentimentos, porque já dá uma simples e divertida introdução às crianças das associações que estas cores têm. Neste, afirma-se que o amarelo é alegria, o azul é tristeza, o vermelho é raiva, o preto é medo e o verde corresponde à calma.

A intenção das diferentes atividades foi conduzir os alunos a perceberem que as emoções básicas estão presentes em todos os seres humanos. São incontrolláveis e inconscientes, levando-nos a ter reações ou maneiras de agir que não conseguimos controlar. Como as cores primárias que juntas criam outras cores, as emoções básicas em conjunto dão azo à existência de outras emoções mais complexas. No entanto, podemos aprender diferentes mecanismos desde pequenos para conseguirmos tomar consciência das emoções e compreender melhor os nossos sentimentos: com músicas, meditação, atividade desportiva, movimentos de respiração, etc. Daí a finalidade de apresentar a experiência final do “Pote da Calma”, que tem como base a Teoria Montessoriana, como uma ferramenta mais para tranquilizar a nossa mente perante situações difíceis.

A experiência “A cor das emoções” esteve enquadrada como uma atividade prática-experimental, porque implicou a participação ativa dos alunos. A mesma complementou as diferentes atividades realizadas durante a sequência didática interdisciplinar e permitiu confirmar algumas previsões colocadas pelos alunos antes de iniciar a mesma.

Neste sentido, foi possível rentabilizar o tempo com a articulação das diferentes disciplinas até atingir os objetivos previstos, em duas sessões. A atividade foi introduzida dando continuidade a uma sequência didática cujo elemento aglutinador foi a história *A Arca do Tesouro*, durante a quinta semana de prática pedagógica. Ao iniciar a atividade com a frase: “só se ouvem vozes irritadas, zangadas, estafadas, complicadas...”, foi possível determinar conhecimentos e vivências prévias dos alunos no que diz respeito às emoções (Figura 98). Após a apresentação de um texto informativo referente ao conceito de emoções e sentimentos, os alunos puderam contrastar as características que diferenciam um texto narrativo de um texto expositivo por si próprios.

**Figura 98.** Introdução da atividade experimental sobre as emoções

Adicionalmente, identificaram emoções manifestadas pelas personagens da obra literária trabalhada. Mais concretamente, foi entregue uma ficha para escreverem frases relacionadas com as emoções sentidas por de Maria pondo em prática regras de ortografia revistas em aulas anteriores (Figura 99).

**Figura 99.** Produção escrita: As emoções de Maria

Depois foi apresentado o objetivo da experiência “A cor das emoções” para demonstrar que, à semelhança das cores, as emoções também se podem misturar até se conseguirem outras

emoções secundárias e terciárias. Assim sendo, e com base na informação lida no Manual de Estudo do Meio e a história do *Monstro das Cores*, cada cor iria representar uma emoção.

*Realizei a leitura do “Monstro das Cores”. Fomentei a participação dos alunos em torno desta história e a sua relação com o conto “A Arca do Tesouro”. Eles conseguiram associar a emoção da tristeza desta personagem com a cor azul e cinzenta. Alguns alunos já conheciam o livro do “Monstro das Cores” e até lembraram o filme que viram no ano passado sobre as emoções “Divertida-Mente”.*

*DB, PPIII, 10 de novembro de 2021*

Uma vez distribuídas as folhas a cada grupo, com o protocolo que deviam seguir, os alunos escreveram algumas previsões do que aconteceria ao misturar as cores com as purpurinas, estrelas, água e gel: “Ao misturar as cores poderá dar a cor castanha”; “Eu acho que vou sentir alegria ao ver as purpurinas a entrar dentro da água”; «Azul com amarelo penso que vai dar verde”; “Quando misturarmos as cores vai ficar como o arco-íris”.

Cabe salientar que alguns alunos tinham dúvidas sobre as cores secundárias, mas com esta atividade conseguiram esclarecê-las, comprovando por si próprios este aspeto ao misturar as cores (Figura 100). Finalmente, confirmam as hipóteses colocadas, isto é, por exemplo, sendo o amarelo representativo da alegria, ao ser misturado com o azul, uma cor que simboliza mais a calma (às vezes a tristeza), pode ser obtida a cor secundária do verde, que acaba por representar a calma, a vitalidade.

**Figura 100.** Mistura de cores



Os alunos decidiram, em grande grupo, escolher a cor roxa para realizar o primeiro “pote da calma” (Figura 101).

**Figura 101.** Mistura de purpurina, gel, água e estrelas

Ao questionar alguns alunos sobre a razão desta decisão, argumentaram: “É a cor das fadas encantadas”; “Gosto da roupa com essa cor”; “É interessante”; “Está de moda”; etc. Ao verem os resultados, ficam cativados pela sensação que produz neles o movimento lento e suave dos elementos incorporados nos frascos. Eles percebem que isto se deve à ação do gel e confirmam uma das hipóteses colocadas: “Este pote dá a sensação de tranquilidade”. Ao questionar qual a sua utilidade, dizem que ajudaria nos momentos de maior agitação emocional (Figura 102).

**Figura 102.** Potes da calma

Posteriormente, numa segunda sessão foram entregues a cada aluno os textos informativos sobre o tema das emoções e das cores. Todos quiseram participar para partilhar o conteúdo, especialmente o que se referia aos efeitos que podem ter as cores sobre o nosso organismo e a sua relação com as emoções (Figura 103). Perceberam que é muito importante tomar consciência das mesmas para desenvolver uma boa saúde física e mental, após a partilha de uma aluna relativamente aos efeitos das emoções nos diferentes órgãos do corpo. Lembram-se,

com especial ênfase, da demonstração realizada sobre o funcionamento do sistema circulatório e da experiência sobre as variações do ritmo cardíaco consoante a atividade física e emoções manifestadas pelo ser humano. Esta troca de informação veio enriquecer as conclusões da experiência realizada.

**Figura 103.** Partilha de informação



Considerando o desejo de todos em ter o seu “Pote da calma”, nesta sessão, também aproveitamos a experiência para trabalhar a tabuada do 9, com as estrelas que iriam deitar dentro dos frascos (Figura 104) que, no dia seguinte, seria avaliada com a TAF “*Tabuada em 5 minutos*” (descrita no ponto 6.4. deste Relatório).

**Figura 104.** Construção da tabuada do 9 em grande grupo



Começamos por colocar uma questão: A turma do 3.º A tem 14 alunos. A cada aluno foram entregues 9 estrelas para deitar dentro do “Pote da calma”. Quantas estrelas foram utilizadas no total? Resolvem o problema em grupo, utilizando diferentes estratégias e, entretanto, os frascos são organizados pelos múltiplos do 9. Cada aluno escolhe uma cor e deita

no seu frasco a tinta, gel, água, purpurinas e mais estrelas. Ficaram maravilhados com o efeito relaxante produzido por esta mistura. Os alunos mostraram-se emocionados ao poderem levar para casa este recurso que lhes fará lembrar a importância de controlar e tomar consciência das emoções para poder reagir de forma adequada perante as situações difíceis do seu quotidiano. Finalmente, terminam o registo na folha de protocolo dos resultados desta e das experiências anteriores.

A atividade acabou por ser muito produtiva nas diferentes áreas disciplinares porque teve como base o interesse dos alunos e veio a complementar de forma significativa a sequência didática que teve como elemento aglutinador de conteúdos uma obra literária.

Inquestionavelmente, através do ensino experimental das ciências, é possível promover o pensamento crítico nas diferentes etapas de observação, identificação, análise e atribuição de sentido da informação, trabalhadas no decorrer de uma sequência didática. Desta forma, a criança acaba por ficar no centro da exploração e da experiência o qual vai ao encontro do PASEO.

Convém referir que a experiência desenvolvida foi encarada de forma interdisciplinar, interligando diferentes unidades curriculares. Desta forma, evidenciou-se uma articulação e construção de conceitos e conteúdos, entre várias áreas, com aprendizagens significativas como produto da construção de saberes, em forma individual e coletiva. Foi uma experiência simples, mas como bem refere Silva (2009), “não é necessária a utilização de experiências muito complicadas. “Pequenas experiências” podem conduzir os alunos a “grandes descobertas” (p.23). Por outro lado, convém salientar que se tratou de uma experiência que se enquadra num “raciocínio analógico”, dado que se desenvolveu a partir da semelhança entre as cores e as emoções. Efetivamente, esta experiência permitiu estabelecer algumas conclusões sobre a influência das cores no estado emocional das pessoas, que foram contrastadas com textos informativos relativos a estudos deste tema.

Um aspeto que poderia ser tido em consideração para futuras aplicações desta experiência é a partilha e a comunicação com toda a comunidade educativa das aprendizagens obtidas, uma vez que aborda a temática das emoções, fulcral para o desenvolvimento saudável das pessoas. Além disso, esta poderia ser concretizada através de cartazes, exposições, produção de vídeos ou artigos digitais, na aula de TIC.

### **6.3.2. Uma experiência com os DAC: “À Descoberta do Natal Madeirense”**

Com base nos interesses manifestados pelos alunos pelas festividades de Natal e a partir da solicitude das professoras cooperantes, surgiu a proposta, por parte de nós, as estagiárias das turmas do 3.º ano, de um projeto de DAC que teve como objetivo central fomentar as tradições e costumes do Natal madeirense. Os DAC, previstos no artigo n.º 3 do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, são as “áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular”, com base nas AE, de cada ano de escolaridade. Este trabalho por projeto permite desenvolver as dez áreas de competências descritas no PASEO.

Inicialmente, em reunião com as professoras cooperantes, foram selecionadas as aprendizagens a efetuar em Estudo do Meio, como Área de Confluência Nuclear (ACN), e nas outras componentes do currículo envolvidas ou Áreas de Articulação Interdisciplinar (AAI). Deste modo, foram consideradas as atividades e os recursos a serem mobilizados (ações estratégicas), os produtos finais do projeto, a forma de divulgação/partilha do projeto, o tempo e espaços onde iriam decorrer as atividades. Como aspeto a salientar nesta parte da planificação do projeto, foram escolhidas as áreas de competência do PASEO que seriam privilegiadas neste trabalho.

Este projeto envolveu as duas turmas do 3.º ano, tendo sido realizadas diversas atividades para a sua concretização. Todavia, dadas as dimensões deste relatório, apenas será referida uma atividade realizada pela turma do 3.º A: “Elaboração do presépio madeirense”, como uma amostra da estratégia implementada: “Desenvolver atividades interdisciplinares, com base nos DAC, que estimulem as tradições do Natal madeirense”.

Assim sendo, considerei pertinente começar com uma troca de ideias sobre os costumes do Natal em família, a fim de determinar conhecimentos prévios (Figura 105). Seguidamente, foi promovida uma pesquisa a pares na sala de TIC com a colaboração do professor desta área, após a visualização de vídeos relativos a esta tradição madeirense (Figura 106). A seleção dos grupos (pares) de trabalho esteve em função da complementaridade entre os elementos, a fim de conseguir maior harmonia e cooperação mútua.

**Figura 105.** Conhecimentos prévios sobre as tradições do Natal madeirense



**Figura 106.** Pesquisa da informação em pares



Os alunos registaram a informação escrevendo as ideias mais relevantes sobre a tradição madeirense consultada, concretizando-se assim um dos objetivos do DAC que era “Incentivar a procura e aprofundamento de informação sobre as tradições do Natal na Ilha da Madeira”, enquadrada nas AE do Português (AAI). Aproveitei esta informação para trabalhar, de forma articulada com outras disciplinas, nomeadamente, o Português e a Matemática. Só que, neste sentido, devia ser muito cuidadosa, dado que, embora as atividades desenvolvidas fossem interessantes e cativantes para os alunos, poderiam desviar-se do princípio de interdisciplinaridade, que consiste na conexão que se pode estabelecer entre as disciplinas que compõem as matrizes curriculares de qualquer ano de escolaridade. Assim, é possível uma articulação de conceitos e de competências próximas, promovendo a aprendizagem dos mesmos (Cosme, 2018). De acordo com esta autora, a articulação entre disciplinas deve contribuir para ampliar a possibilidade de potenciar a aprendizagem dos alunos, otimizar os procedimentos ou aproveitar o tempo, evitando redundar em conteúdos afins às diferentes componentes curriculares.

Com base nos textos pesquisados, foi possível abordar as classes de palavras (nomes, adjetivos, artigos e verbos) (Figura 107**Erro! A origem da referência não foi encontrada.**).

*A fim de rever este conteúdo, entreguei umas folhas aos alunos para escreverem alguns termos relacionados com a pesquisa realizada na sala de TIC sobre o Natal madeirense. Cada grupo passou ao quadro para afixar com Bostik estas folhas, no lugar correspondente, agrupando os nomes, verbos, adjetivos e determinantes artigos.*

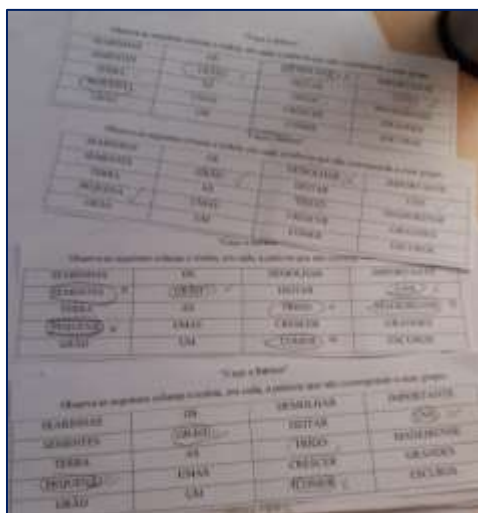
**DB, PPIII, 29 de novembro de 2021**

**Figura 107.** Classes de palavras identificadas nos textos pesquisados



Depois, todos escreveram as palavras nos cadernos, uma vez realizada a análise das mesmas. A fim de verificar a compreensão do conteúdo desenvolvido foi aplicada a TAF “Caça ao intruso”, utilizando uma pequena ficha com o respetivo *feedback*. Em geral, os alunos conseguiram identificar o intruso em cada grupo de palavras, revelando uma boa compreensão do conteúdo abordado (Figura 108).

**Figura 108.** TAF: “Caça ao intruso”



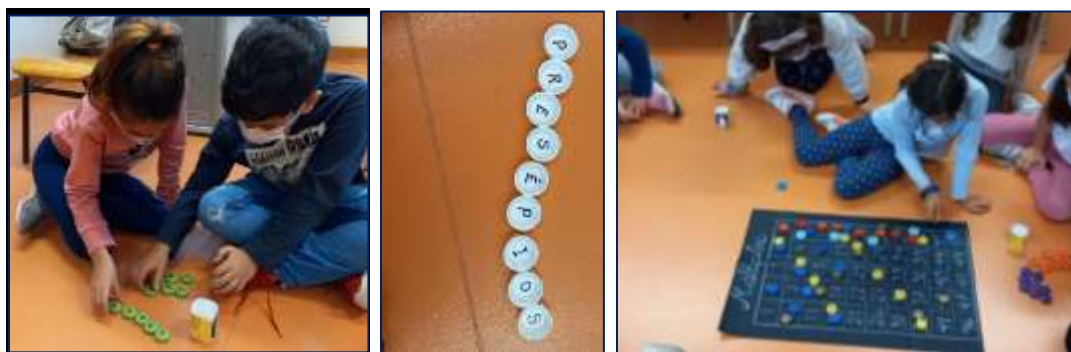
Subsequentemente, noutra sessão, os alunos formaram uma roda sentados no chão, para realizar o jogo “Descobre a palavra organizando os múltiplos”, utilizando os vocábulos trabalhados previamente (Figura 109), com o objetivo de rever alguns termos associados com o nosso Natal. A cada par de alunos foram entregues umas tampas de cores, com os múltiplos de 2,3,4,5,6,7,8 e 9, por um lado, e com uma letra, por outro lado. Cada coleção, identificada com

uma mesma cor, tinha uma palavra oculta. Os alunos deviam organizar os números representados nas tampas de forma crescente para saberem qual era a palavra oculta em cada coleção (Menino Jesus, Generosidade, Searinhas, Vizinhos, Presépio, Família, Vassourinha, Desejos).

*Em ordem, cada grupo diz a palavra descoberta e explica a sua relação com as pesquisas realizadas na sala de TIC. Identificam a relação de cada grupo (coleção de tampas) com as tabuadas. Ainda, conseguem aperceber-se de que as “tabuadas não têm fim”, quando numeram as sequências numéricas (de 2 em 2; de 3 em três; etc.).*

**DB, PPIII, 7 de dezembro de 2021.**

**Figura 109.** “Descobre a palavra organizando os múltiplos”



Um aluno de cada grupo coloca os seus números na tabela geral (do 1 até o 50), para perceberem que estes são os produtos resultantes de multiplicar dois fatores, ou seja, cada coleção de cores representa os múltiplos de um número determinado que, ao serem colocados na tabela, podiam ser contrastados com os múltiplos de outro número. Assim sendo, conseguiram observar que os múltiplos de 4, por exemplo, também eram múltiplos de 2 (o algarismo das unidades é sempre um número par); os múltiplos de 10 são múltiplos de 5, porque sempre acabam em zero. Induzidos por mim, ainda se aperceberam de que o número 0 é múltiplo de todo o número inteiro, que dois ou mais números podem possuir múltiplos em comum e que todo o número terminado em algarismo par é múltiplo de 2.

A utilização de material concreto e lúdico continua a ser a chave para garantir o sucesso em determinados conteúdos de matemática. Para além dos alunos terem desfrutado da atividade, ainda conseguiram descobrir os múltiplos dos números trabalhados e identificar relações entre os mesmos. Por outro lado, facilitou-se a articulação de conteúdos entre as diferentes disciplinas.

Ora, sendo as “searinhas” um dos elementos fundamentais no presépio de escadinha que foram referenciados numa das pesquisas dos alunos, leram-se alguns excertos do livro *Uma Escadinha para o Menino Jesus*, de Maria Aurora Carvalho Homem (Figura 110), que relata de forma fidedigna os costumes do Natal da nossa região e que veio ao encontro do que os alunos tinham pesquisado e dos vídeos visionados na sala de TIC.

**Figura 110.** Abordagem da obra *Uma Escadinha para o Menino Jesus*



Numa primeira abordagem, foi possível verificar que os alunos desconheciam o significado da palavra “searinha”, ou que não se lembravam da mesma. A partir destas leituras e imagens perceberam do que se tratava. Inclusivamente, uma aluna referiu que já tinha ajudado a avó com as “searinhas” para a “lapinha”. Mas, para terem uma verdadeira noção deste elemento tão importante no presépio madeirense, considerei pertinente realizar uma experiência para trabalhar os domínios contemplados nas AE de Estudo do Meio: “Saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicá-los, reconhecendo como se constrói o conhecimento” correspondente ao domínio de Sociedade/Natureza/Tecnologia.

A atividade foi iniciada com a apresentação de um saco de trigo (1k), equivalente a 50000 grãos, aproximadamente, com a intenção de introduzir a centena de milhar a partir de uma questão. De seguida, os alunos tiveram a possibilidade de os demolharem e de realizarem as primeiras previsões do que iria acontecer com estes e com os grãos de milho. Depois, semearmos, regaram e observaram-nos diariamente (Figura 111).

Figura 111. Experiência com searinhas



Constatou-se, então, que se confirmaram algumas previsões: “os grãos de trigo desenvolveram mais rapidamente que os de milho”. Quando uma das alunas indicou que a sua previsão tinha sido oposta aos resultados observados, aproveitei então para indicar a todo o grupo que precisamente estas experiências são as que ajudam a desenvolver o conhecimento científico, porque através das mesmas podemos comprovar os factos e fenómenos do meio envolvente. A partir da observação das “searinhas”, reconheceram a importância da luz e da água para o desenvolvimento das plantas. Também compararam as medidas realizadas com a régua e registaram no protocolo correspondente (Figura 112).

*Finalmente, mediram com uma régua a altura das plantas e registaram nas tabelas correspondentes, constatando que, desde a sexta-feira até o dia de hoje, isto é, três dias depois, a planta cresceu mais de 10 cm. Conseguiram ilustrar com lápis de cores o processo da experiência e evolução das “searinhas”.*

***DB, PPIII, 6 de dezembro de 2021***

Figura 112. Registo da evolução das searinhas

**Registo:**  
Registo da evolução da semente e crescimento das plantas (altura, com e sem água, dentro das semanas. Terça, sexta, sábado e domingo não são registados).

Canoa: Trigo

01-12-21	04-12-21	07-12-21	10-12-21	13-12-21
2 cm	17 cm	74 cm		22,5 cm

**Comentários sobre as observações:**


1. O que aconteceu com as sementes?

a) 4. Colocadas num lugar escuro e pouco ventilado?  
As sementes cresceram e ficaram muito verdes e com muita água.

b) Que receberam muita quantidade de água?  
As sementes cresceram muito mais rápido e ficaram muito verdes.

c) Que receberam pouca quantidade de água?  
As sementes cresceram pouco e ficaram muito verdes.

2. Ilustre os principais pontos para a realização desta atividade:

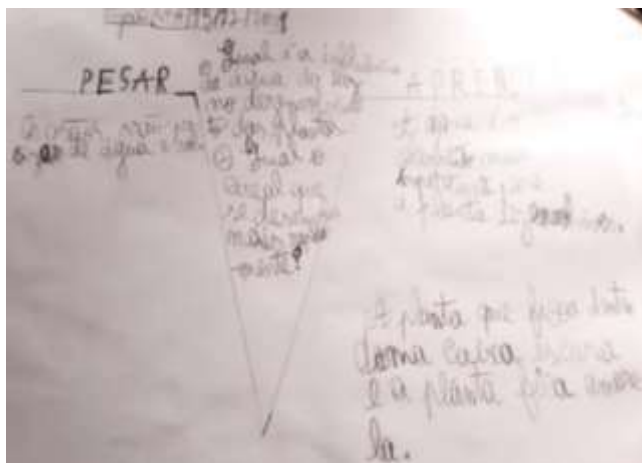


3. O que aprendeste com esta experiência?

Eu aprendi com esta experiência que as sementes precisam de muita água para crescerem. Eu aprendi que o trigo precisa de muita água para crescer. O milho é mais grosso do que o trigo. A planta no beira não se desenvolveu tão rápido.

Mas ainda, compreenderam a razão pela qual se costuma semear os grãos de trigo no dia 8 de dezembro, da Imaculada Conceição, sendo o tempo justo para estarem com o tamanho ideal no dia de Natal. Desta forma, foi mais significativo para os alunos vivenciar este aspeto do que simplesmente ter recebido a informação diretamente do docente. Isto vai ao encontro dos lineamentos normativos que referem a importância de valorizar “(...) o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagem significativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, alínea v, p.2929).

Para avaliar a atividade foi realizado um diagrama simples de Vê de Gowin (Figura 113), no qual representaram as aprendizagens obtidas a partir da experiência do cultivo de “searinhas”, conseguindo registar as mais relevantes. Neste sentido, cabe referir que, durante todo este processo de experimentação, foi aplicada a avaliação formativa para determinar os aspetos que requeriam maior orientação e saber em que medida estava a ser produtiva a estratégia aplicada.

**Figura 113.** Vê de Gowin

Simultaneamente a esta experiência, os alunos elaboraram as figuras para o presépio de rochinha utilizando materiais reciclados, com o intuito de desenvolver outra AAI, neste caso, a Expressão Plástica (Figura 114). Com esta atividade, considerei necessário fomentar também a motricidade fina, deficiente em alguns casos. Sob as minhas orientações e com a colaboração da professora cooperante, os alunos foram criando as personagens do presépio, tendo manifestado fruição e satisfação pelos resultados obtidos.

Finalmente, no pátio, os alunos pintaram os papéis de sacos que tinham levado previamente para a escola (Figura 115). Dois alunos comentaram que tinham realizado a atividade com as avós, outros não a tinham experimentado.

**Figura 114.** Elaboração das figuras do presépio**Figura 115.** Pintura do papel para o presépio

Depois, colocaram as figuras elaboradas e as “searinhas” nos presépios de rochinha e escadinha, respetivamente (Figura 116), uma atividade que teve continuidade aquando da intervenção do projeto de Natal com a comunidade educativa.

**Figura 116.** Montagem do presépio de rochinha com os alunos



**Figura 117.** Rega das searinhas colocadas nos presépios



Na verdade, a concretização de atividades interdisciplinares, tendo como base os DAC, tornou-se desafiante tendo em conta os diferentes aspetos que os envolvem. Contudo, sempre encontraremos a melhor maneira de satisfazer as expectativas geradas à volta de um assunto ou problema a trabalhar de forma interdisciplinar.

Cabe aqui realçar a importância de seguir as opções estabelecidas no artigo 19.º, ponto 2, do Decreto-Lei n.º 55/2018, nomeadamente no que respeita: combinação parcial ou total de componentes curriculares; alternância multidisciplinar e de trabalho cooperativo; desenvolvimento de trabalho prático ou experimental; integração de projetos em blocos; organização das disciplinas por períodos.

#### **6.4. Avaliação da Turma do 3.º Ano “A”**

O processo de avaliação seguido durante a PPIII, igualmente caracterizado pela vertente formativa, esteve focado na avaliação como aprendizagem e na avaliação para as aprendizagens. Neste sentido, foi possível conhecer melhor os educandos, planificar e ajustar as estratégias de ensino ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, o *feedback* constante, fornecido aos alunos, permitiu-lhes compreender melhor como desenvolver o seu potencial de aprendizagem, com base nas suas fortalezas e debilidades. Assim, as informações recolhidas através desta

avaliação não foram utilizadas para classificar os alunos, mas sim para proporcionar o *feedback* necessário para a promover as aprendizagens.

No que concerne a avaliação efetuada na turma do 3.º A, foram aplicadas diversas TAF para determinar as aprendizagens adquiridas pelos alunos e a efetividade das estratégias implementadas, nas diferentes componentes curriculares articuladas de forma interdisciplinar. No entanto, seriam elucidadas as mais relevantes face às estratégias propostas inicialmente e que emergiram dos interesses e necessidades da turma. Assim, no decorrer da sequência didática, com atividades delineadas à volta da obra literária *A Arca do Tesouro* e do projeto de DAC “*À Descoberta do nosso Natal*”, foram concretizadas algumas avaliações formativas.

Por um lado, foi realizada a **coavaliação**. Este tipo de avaliação foi aplicado inicialmente a partir de um texto lacunar da canção “*Era uma vez um coração*”, revelando resultados positivos no que diz respeito à ortografia, funcionamento do sistema circulatório e interesse pela expressão musical. Posteriormente, a **coavaliação** foi desenvolvida para avaliar as tabuadas com a TAF “*Tabuada em 5 minutos*”, proposta pela professora cooperante e adotada por mim em vista do interesse dos alunos pela mesma (Figura 118). Esta resultou ser uma excelente técnica de coavaliação que estimulou a aprendizagem deste conteúdo matemático de forma lúdica e divertida.

*Coloco em frente do grupo o relógio para verem a hora e terem em conta os cinco minutos para escreverem os espaços lacunares das folhas. Transcorrido este tempo, recolho as mesmas e redistribuo-as para realizarem a coavaliação seguindo os resultados colocados por mim no quadro. As crianças contam o número de respostas acertadas e registam a cor obtida (Vermelho, 0-19; Amarelo, 20-39; Verde, 40-50). Finalmente, dou os parabéns pelos excelentes resultados e registo na tabela geral os resultados do grupo.*

**DB, PPIII, 3 de novembro de 2021**

Figura 118. TAF “Tabuada em 5 minutos”



Para além desta avaliação, também foram aplicadas as TAF: **“Copos coloridos”** e **“Cartões semáforo”**, para orientar as atividades e fornecer o *feedback* requerido pelos alunos; **“Bilhetes à entrada e Bilhetes à Saída”**, que permitiu determinar o grau de compreensão dos alunos relativamente à correspondência som-grafema de algumas letras trabalhadas, mas também forneceu informação relativa ao processo de ensino, reportando a necessidade de rever alguns conteúdos e estratégias abordadas; **“Caça ao intruso”**, uma atividade avaliativa referida às classes de palavras (nomes; adjetivos; artigos; verbos) relacionadas com a pesquisa realizada na sala de TIC sobre o Natal madeirense (Figura 119).

Figura 119. TAF “Caça ao Intruso”  
(Classificação de palavras)



Foram, ainda, promovidos alguns momentos para a **autoavaliação**. Assim, com base nas frases relacionadas com o projeto de Natal, os alunos conseguiram indicar o grau de compreensão relativamente à utilização dos pronomes pessoais átonos: -me; -te; -o; -a; -lhe; -nos; -vos; -os; as; lhes. Cada aluno assinala o *emoji* correspondente com a sua reflexão (Figura 120). A implementação da TAF “Cartões Semáforo” e da autoavaliação dos alunos permitiram-me determinar não só de que forma o grupo estava a processar a informação como ponderar a efetividade da estratégia desenvolvida. Foi o que aconteceu com os

pronomes pessoais na forma átona, que geraram maiores dúvidas e daí a necessidade de rever este conteúdo em sucessivas sessões para consolidar a aprendizagem.

Figura 120. Autoavaliação (Pronomes pessoais)

**Pronomes Pessoais**

Os pronomes pessoais substituem o nome e variam em número e pessoa.

Número	Pessoa Gramatical	Pronomes pessoais	
		Forma tónica	Forma átona
Singular	1.ª Pessoa (quem fala)	Eu	-me
	2.ª Pessoa (a quem se fala)	Tu	-te
	3.ª Pessoa (de quem se fala)	Ele, Ela	-o, -a, lhe
Plural	1.ª Pessoa (quem fala)	Nós	-nos
	2.ª Pessoa (a quem se fala)	Vós	-vos
	3.ª Pessoa (de quem se fala)	Eles, Elas	-os, -as, lhes

Atividade

1. Vamos descobrir e sublinhar os pronomes pessoais presentes nas seguintes frases:

a) No dia de Santo Amaro, os grupos de vizinhos cantam de casa em casa com uma vassourinha e uma pá. Eles levam também um saco para receber bolos e doces.

b) O Luís ajuda a mãe com as searinhas. Ele rega-as todos os dias.

c) Eu e os meus colegas fizemos as searinhas para o presépio de escadinha e de rochinha da escola. Nós ficamos a saber que elas simbolizam a abundância dos cultivos da nossa região.

2. Preenche os espaços com o pronome pessoal adequado. Vê o exemplo:

a) O Manuel é muito colaborador. Ele está sempre a ajudar aos colegas.

b) O Leticia, tu já ouviste falar nas searinhas?

c) Eu e a minha mãe fomos ao supermercado. Nós fomos comprar os ingredientes para as broas de Natal.

d) Deixei aqui uns papéis para o presépio de rochinha. Onde é que elas estão?

e) Gosto muito das Missas do Parto. Elas são realizadas durante os nove dias anteriores ao 25 de dezembro.

3. No parágrafo que se segue, rodar o nome a que se refere o pronome sublinhado.

Era uma vez um menino chamado João que adorava fazer as searinhas para o presépio de escadinha. Ele cuidava delas diariamente.

4. Completa a frase com o pronome pessoal adequado. Vê o exemplo:

a) Compartilhei com a Eduarda as purpurinas e ela agradeceu-me.

b) Nós ajudamos a senhora Célia a amurar as mesas para o Natal e ela ofereceu--nos um lanche.

c) A Sofia queria ir à Noite do Mercado. O seu pai levou--a lá.

d) Eu li um artigo sobre o Dia de Santo Amaro. Lembrei--me da tradição madeirense "o varrer dos armários".

e) Não te vás já embora porque quero dar--te um bolo de mel.




5. Substitui os termos sublinhados pelos correspondentes pronomes pessoais e escreve as frases.

a) A minha família celebra o "Cantar dos Reis" todos os anos.  
A minha família celebra-o todos os anos.

b) Os três Reis Magos levaram presentes ao Menino Jesus.  
Os três Reis Magos levaram-lhe presentes.

*ter.*

**Autoavaliação**

Compreendo o tema muito bem 	Eu compreendo a maior parte, mas gostaria de receber alguma ajuda 	Eu não entendo, preciso muita ajuda 
--	--	--

*Importa salientar que as avaliações formativas aplicadas, para além de evidenciarem as aprendizagens obtidas por parte dos alunos também revelaram aspetos que podem ser melhorados na minha prática pedagógica. Relativamente à preparação de materiais (fotocópias), é importante verificar a qualidade dos mesmos (nitidez) para garantir a sua confiabilidade e um adequado desenvolvimento da atividade prevista. Por outro lado, apesar de ter realizado uma pesquisa aprofundada sobre as palavras que seriam utilizadas nos exercícios, surgiram dúvidas por parte dos alunos sobre o significado de algumas delas, daí a sugestão de usarem o dicionário, a fim de esclarecerem essas dúvidas. Ressalte-se que este último aspeto foi uma mais-valia no desenvolvimento de competências contempladas no PASEO, nomeadamente no campo “linguagem e textos”.*

**DB, PPIII, 17 de novembro de 2021**

Com o intuito de avaliar alguns conteúdos referentes à obra *A Arca do Tesouro*, foi

**Figura 121.** Aplicação *Plickers*  
(Avaliação “*A Arca do Tesouro*”)



realizada, por primeira vez na turma, uma avaliação com recurso à tecnologia denominada *Plickers*, que se revelou fascinante para os alunos, porque podiam ver projetadas, de forma imediata, as respostas das interrogações colocadas. Para tal efeito, foi necessário o uso da aplicação no meu telemóvel, do projetor e das folhas para assinalar as respostas das questões colocadas sobre a história trabalhada de forma interdisciplinar (Figura 121). A atividade teve um resultado positivo por revelar respostas acertadas por parte dos alunos em torno da autora do livro, das personagens principais e das cenas mais relevantes.

Concluindo, foi possível integrar a avaliação formativa no ensino e na aprendizagem, considerando-a como “um processo tendencialmente contínuo que pressupõe a participação ativa dos alunos nas tarefas propostas pelos professores” (Fernandes, D., 2020, p. 3).

## 6.5. Projeto de Intervenção com a Comunidade Educativa

A execução do projeto de DAC intitulado “*À Descoberta do Natal Madeirense*” teve como objetivos principais abordar as tradições do nosso Natal e fomentar a inclusão e afetividade social. Este projeto veio a complementar a proposta da professora Marlene Telo, de realizar a Festa de Natal enquadrada nas tradições locais. Daí que o projeto de intervenção com a comunidade contemplasse as ações pedagógicas interdisciplinares realizadas com cada turma e, também, o nosso contributo enquanto estagiárias para cooperar com as diferentes fases da proposta coordenada pela professora de Expressão Musical que abrangia todas as crianças/alunos da escola (Figura 122). Tratava-se, com efeito, de um projeto de Natal que respondia aos ideais assentes no Projeto Educativo da escola “*Celebrar a Diversidade em Cooperação*”, que se propunha “elogiar tudo aquilo que nos dá identidade, ou seja, que nos define”.

Com a cooperação dos alunos, pessoal docente, funcionárias e colegas estagiárias, foi possível a montagem dos presépios de rochinha e de escadinha (Figura 123). Sem dúvida, este trabalho conjunto, propiciou aprendizagens significativas entre os intervenientes envolvidos na

atividade. Deste modo, de acordo com Hargreaves (1998), citado por Cosme (2018), podemos falar de cooperação entre os docentes quando “beneficiam dos seus pares, da capacidade de reflexão acrescida” (p.103).

**Figura 122.** Trabalho cooperativo entre os docentes e os alunos



*Um último aspeto a referir, talvez um dos mais importantes, é a inter-relação entre as colegas estagiárias, as professoras cooperantes e as funcionárias que laboram na instituição. Esta parceria facilitou a concretização harmoniosa de atividades previstas no DAC, nomeadamente, a montagem dos presépios da rochinha e de escadinha que agradou a toda a comunidade educativa. Tudo isto veio a demonstrar a importância que reveste o trabalho em equipa para atingir os objetivos previstos e fomentar as aprendizagens essenciais contempladas na planificação.*

**DB, PPIII, 7 de dezembro de 2021**

**Figura 123.** Presépio de rochinha e de escadinha



Na sequência deste projeto de Natal, foram distribuídas as atividades e tarefas que envolveram os diferentes grupos e turmas da escola. Relativamente às turmas do 3.º A, 3.º B e 4.º A, as ações pedagógicas foram delineadas consoante as características dos alunos e orientadas pelos objetivos traçados previamente.

Assim, a turma do 3.º A ficou encarregue de pesquisar as tradições e costumes do Natal madeirense e foi-lhe atribuída a música “*Romagem de Natal*”; a turma do 3.º B realizou a pesquisa sobre a gastronomia destas festividades, sendo-lhe atribuída a música “*Broas de mel*” e a turma de 4.º A colaborou com a realização dos animais para o presépio de rochinha, cabendo-lhe a música “*Virgem do Parto*”. A partir desta primeira atribuição, cada turma desenvolveu diferentes atividades relacionadas com a informação registada. Desta forma, cooperamos com as professoras titulares e de Expressão Musical na seleção e execução de atividades ajustadas a cada turma. Por outro lado, colaboramos na criação de coreografias e realização dos ensaios das danças, até a apresentação final (Figura 124).

*A professora cooperante e eu damos apoio à professora Marlene relativamente à disciplina grupal e aos passos da dança. O grupo conseguiu, finalmente, realizar toda a coreografia que foi registada num vídeo.*

*DB, PPIII, 7 de dezembro de 2021*

Lamentavelmente, não foi possível realizar a Festa de Natal nos moldes tradicionais devido à situação pandémica para evitar a aglomeração de pessoas. Contudo, foi editado um vídeo que, posteriormente, foi partilhado com a família (Figura 125).

**Figura 124.** Ensaio da dança “*Romagem de Natal*”



**Figura 125.** Apresentação da dança



O trabalho cooperativo veio, inquestionavelmente, conferir uma maior coerência ao projeto, tendo em atenção as características dos alunos. Isto favoreceu processos mais ricos e

mais significativos para um maior número de alunos. A inter-relação entre as colegas estagiárias, as professoras cooperantes e as funcionárias que laboram na instituição, permitiu, de igual modo, a partilha de ideias, de materiais e a divisão de tarefas. Esta parceria facilitou a concretização harmoniosa de atividades previstas no projeto de DAC, nomeadamente a apresentação de danças, elaboração e degustação de broas de mel e a montagem dos presépios da rochinha e de escadinha, que agradaram a toda a comunidade educativa. Tudo isto veio a demonstrar a importância de que se reveste o trabalho em equipa para atingir os objetivos previstos e fomentar as AE contempladas nas planificações semanais.

### **6.3. Reflexão da Prática Pedagógica III**

Uma vez culminado este último período de estágio na valência de 1.º Ciclo de Ensino Básico, chega o momento de fazer uma introspeção sobre os aspetos mais relevantes das ações pedagógicas concretizadas na EB1/PE da Ladeira.

Em princípio, o período de observação participante constituiu-se numa fonte de dados importantes que iria considerar na minha ação pedagógica. Considerando as potencialidades e debilidades da turma, foram delineadas duas estratégias com atividades apelativas para os alunos que dispersam mais facilmente. Assim, a ação pedagógica esteve centrada em duas estratégias de intervenção: *a realização de atividades interdisciplinares a partir da leitura de “A Arca do Tesouro” e o desenvolvimento de uma sequência didática interdisciplinar, com base nos DAC, para estimular tradições do Natal madeirense*. As mesmas foram abordadas com técnicas individuais e coletivas considerando as necessidades dos alunos no que diz respeito às dificuldades na aquisição de aprendizagens na área da matemática e compreensão da leitura.

Estas estratégias interdisciplinares tiveram como eixo aglutinador e articulador de conteúdos obra literária *A Arca do Tesouro* recomendada pelo Plano Nacional. Posteriormente, foi desenvolvido o projeto “*À Descoberta do Natal Madeirense*”, com base nos DAC, por sugestão das professoras cooperantes do 3.º ano, a partir dos interesses dos alunos por esta data tão especial para eles.

Tendo em consideração a fundamentação teórica orientadora das estratégias implementadas, será importante refletir sobre as fragilidades e fortalezas decorrentes das atividades implementadas. Neste sentido, serão referidas as reflexões à volta de algumas

experiências significativas concretizadas a partir da obra literária *A Arco do Tesouro* e do projeto pedagógico com base nos DAC. Certamente, as atividades desenvolvidas de forma articulada fomentaram nos alunos a mobilização de conhecimentos nas diferentes componentes curriculares, mas também foram enriquecedoras para o meu exercício profissional.

No decorrer da sequência didática, em torno da obra literária, foi possível articular conteúdos das diferentes componentes curriculares, o que me fez rentabilizar o tempo e atribuir maior significado às aprendizagens dos alunos. A ideia de desenvolver esta narrativa de forma paulatina, interdisciplinar, relacionando-a com o contexto real dos alunos, contribuiu para compreender melhor o fundamento desta narrativa e incrementar o interesse pela literatura.

Com base nos DAC, foi possível concretizar o projeto “*À Descoberta do Natal Madeirense*”, com a articulação curricular das expressões artísticas e diferentes áreas da matriz curricular, em aliança com a professora de Expressão Musical, coordenadora do projeto de Natal. Embora esta área curricular estivesse cingida a um horário determinado, por vezes em dias diferentes dos do estágio, foi possível manter a comunicação com esta professora e apoiar as aulas, nomeadamente, a interpretação e análise das canções, assim como a execução da dança.

Deste modo, a estimulação da pesquisa sobre as tradições de Natal na sala de TIC, análise gramatical das palavras presentes na letra das músicas e diferentes textos alusivos às nossas tradições natalícias, resolução de problemas e desafios matemáticos referentes às mesmas, elaboração de postais de Natal, atividades experimentais como as searas e, finalmente, a montagem dos presépios de escadinha e rochinha juntamente com as outras estagiárias e alunos, constituíram experiências geradoras de aprendizagens tanto para os adultos quanto para os alunos.

Ainda, durante a interpretação das canções e execução das danças, os alunos aperceberam-se dos diferentes elementos próprios do nosso Natal e durante a dança *Romagem de Natal* puseram em prática movimentos, com orientação espacial e disciplina, posto que a harmonia e as inter-relações foram cruciais para o bom-sucesso da representação. De modo que foi possível desenvolver conhecimentos gerais da nossa cultura e ainda estimular competências assentes no PASEO, nomeadamente, consciência e domínio do corpo, informação e comunicação, relacionamento interpessoal e sensibilidade estética e artística.

Em geral, foi vantajosa a utilização diversificada de TAF e de recursos didáticos apelativos que proporcionaram aos alunos maior atenção e interesse pela aprendizagem,

nomeadamente o *PowerPoint*, o *Plickers*, as gravações áudios/vídeos e materiais concretos. A este respeito Cardoso (2013) defende que os recursos didáticos melhoram “a observação e apreensão intuitiva e sugestivas de um tema, torna o ensino mais objetivo, concreto e próximo à realidade” (p.170).

Com efeito, toda esta experiência constituiu-se numa fabulosa oportunidade para vivenciar a importância da comunicação como fator determinante no trabalho interdisciplinar entre os docentes da escola, pessoal diretivo, funcionárias e alunos. Isto é essencial para a concretização do PAFC vigente no quadro normativo do Sistema Educativo.

Para concluir, cabe a nós enquanto professores o protagonismo na flexibilização do currículo. Segundo Cosme, “os professores terão de ser vistos como atores educativos que deixam de ocupar o centro da cena educativa para assumirem um papel mais decisivo e influente no desenvolvimento de uma relação produtiva” (Cosme, 2018, p.14). Daí a adoção de um trabalho escolar com equipas educativas, a dinamização do trabalho interdisciplinar, a incentivação das competências de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica por parte dos alunos. De acordo com o artigo n.º 21, ponto n.º 1, do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, cabe às equipas educativas e aos docentes definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por base as especificidades da turma ou do grupo de alunos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relatório representa a culminação de um percurso acadêmico desafiador, nutrido de prós e contras, altos e baixos, obstáculos e oportunidades. Mas todos estes foram aspetos de reflexão e melhoramento para a minha futura prática profissional. Como afirmam Formosinho, Machado e Mesquita (2015), esta prática profissional deverá ser “percecionada como uma ação de renovação constante” (p.35) sendo que os aspetos menos positivos são oportunidades para aprender e procurar novas estratégias mais significativas.

Desta forma, as exigências inerentes às PP fomentaram ações de renovação constante e experiências enriquecedoras, necessárias para o crescimento profissional e pessoal. O período de estágio constituiu-se numa excelente oportunidade para pôr em prática os pressupostos teóricos que sustentam a ação pedagógica nas valências da Pré-Escolar e 1.º Ciclo de Ensino Básico. Cada uma destas vertentes foi apoiada em pressupostos normativos bem específicos e orientadores, consagrados principalmente na LBSE, OCEPE, AE e PASEO.

Certamente, as primeiras semanas de observação foram basilares para conhecer as crianças, docentes e os diferentes espaços escolares. Este primeiro período também permitiu determinar as estratégias, recursos e distribuição do tempo pedagógico, mais pertinentes para a gestão dos grupos/turmas.

Daí surgiu a metodologia de investigação-ação, durante a PPI associada à ação reflexiva, a partir da qual se pretendia vencer problemáticas detetadas no grupo. Para tal efeito, delinearam-se estratégias que iriam nortear a planificação e concretização de atividades propostas, procurando ter sempre presente as necessidades e interesses das crianças. Nesta perspetiva, planear, agir, refletir e avaliar as ações empreendidas, tornaram-se essenciais para garantir uma PP mais consciente e coerente, focada numa educação de qualidade, face à situação de contingência resultante da pandemia. Assim, com base nas disposições jurídicas e fundamentos teóricos assentes nas OCEPE, procurei delinear estratégias relacionadas com a OAE, fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Relativamente às PPII, foi importante considerar a Escola como instituição formadora de cidadãos autónomos, criativos, solidários e participativos, pois esta precisa de profissionais competentes nas diferentes áreas académicas e humanas. Por esta razão, tornou-se primordial estimular uma metodologia de trabalho cooperativo, interdisciplinar, ajustado à realidade

envolvente e às características individuais dos educandos, tendo como documento norteador as AE e o PASEO. Desta forma, foi possível explorar estratégias e atividades apelativas promotoras da construção progressiva das aprendizagens. Nesta linha, Cardoso (2019) salienta “queremos uma escola que não se limite a desenvolver o domínio cognitivo, mas abarque também os domínios de estabilidade emocional, comunicação e competências sociais” (p. 166). A partir desta ideia, posso afirmar que a experiência com a turma do 1.º ano foi positiva, apesar de estar constituída por apenas 9 crianças que inicialmente tinham de realizar as atividades de forma individual e que, progressivamente, conseguiram adquirir algumas competências sociais necessárias para concretizar trabalhos em grupo.

No que diz respeito à PPIII, o facto de considerar uma obra literária como fio condutor de uma sequência didática constituiu uma mais-valia na estimulação do processo de leitura-escrita. Ainda, se promoveu a construção de aprendizagens significativas a partir da articulação de conteúdos das diferentes componentes curriculares. Por outro lado, a vivência resultante da aplicação de um projeto de DAC veio a confirmar alguns dos pressupostos teóricos elucidados inicialmente. Assim, o trabalho cooperativo entre professores, estagiárias e alunos deu sentido ao protagonismo que têm os docentes na flexibilização do currículo, de acordo com o meio envolvente e os interesses dos alunos.

Embora a limitação do tempo de estágio tornasse difícil atingir plenamente os objetivos vislumbrados nas PP, fica a certeza de que a implementação de uma metodologia de investigação-ação e observação participante, com base nas necessidades dos alunos, é crucial para refletir a nossa *práxis* diária. Esta metodologia acabará por ser a melhor aliada na deteção de fortalezas e fragilidades, durante a profissão futura, em prol do crescimento profissional, assumindo uma liderança democrática e transformadora, com autêntica vocação de serviço e procurando ser um exemplo positivo para os educandos.

Agradeço às instituições educativas, pessoal diretivo, docente, funcionárias e, especialmente, às/aos crianças/alunos, pela valiosa oportunidade dispensada, por me permitirem partilhar experiências enriquecedoras no seu espaço. A supervisão e orientação das docentes cooperantes foram primordiais no decorrer dos estágios, quer do ponto de vista pedagógico, quer do ponto de vista pessoal. Sem dúvidas, foi um percurso académico gerador de evidências práticas à luz da perspetiva teórica que orienta a ação educativa.

No geral, considero que consegui ultrapassar alguns desafios associados com o domínio da língua portuguesa. Além disso, fica o enriquecimento adquirido na valência da Educação Pré-Escolar, após uma trajetória profissional de mais de 25 anos no Ensino Básico.

Para finalizar, com a elaboração deste relatório fica a satisfação de uma meta mais alcançada e grandes expectativas de um futuro promissor.



**REFERÊNCIAS**

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, R. (2015). *Literacia Familiar: Contributos para a promoção e desenvolvimento de boas práticas literácitas em contexto socio económico desfavorecido*. Obtido de Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4605/1/Literacia%20familiar.pdf>
- Arruda, E., Souto, H. & Aragão, W. (2019). Liderança do Educador e Empoderamento do Educando como Instrumentalização no Construto Ético-Moral-Social sob a Ótica Freiriana. *Inf. Pauta. Fortaleza, CE*. Vol. 4, n.º especial, pp. 176-191. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/42613/99542>
- Barcena, B. (2016). *Liderança de Francisco*. Edições B Argentina SA.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del professor en el aula e la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogia*, año LXXIII, n.º 260, pp. 141-155. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2015/01/260-08.pdf>
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A Liderança Escolar a Três Dimensões: Diretores, Professores e alunos*. Uma e IPB. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/9560>
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley.
- Bruner, J. (1999). *Some Specifications for a Space to House a Reggio Preschool*. In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed), *Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: REGGIO CHILDREN.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Guerra & Paz, Editores, S.A.
- Cardoso, J. R. (2019). *Uma Nova Escola para Portugal*. Guerra e Paz Editores, S. A
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: Acime. Obtido de <https://www.cidadaniaemp Portugal.pt/wp-content/uploads/recursos/cooperacao-e-aprendizagem.pdf>
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de acção*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Acção*. Porto Editora.
- Costa, F. (Coord.), Paz, A., Pereira, C., Cruz, E., Soromenho, G., & Viana, J. (2022). *Relatório de Avaliação da Implementação das Aprendizagens Essenciais*. Instituto da Universidade de Lisboa.
- DGS. (2020). *Referencial Escolas. Controlo de COVID-19 em Contexto Escolar*.
- Dias, M. (2013). *O papel da consciência fonológica nas Dificuldades Específicas de Leitura e Escrita (DELE): na perspetiva dos docentes de 1.º CEB*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62689779.pdf>
- Drucker, P. (2000). *Desafios de Gestão para o Séc. XXI*. Porto: Civilização.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: reflectir, agir e transformar. In Futuro Congressos e Eventos (ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação (pp. 65-78). Curitiba: Futuro Eventos.
- Fernandes, S. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e Escrita. Conceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido de Instituto Superior de Educação e Ciências: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>
- Fernandes, D. (2020). Folha # Avaliação Formativa. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Direção-Geral de Educação. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha\\_avaliacao\\_formativa.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_formativa.pdf)
- Fernandes, D. (2021). Folha # Avaliação Pedagógica, Classificação e Notas: Perspetivas Contemporâneas. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Direção-Geral de Educação. Disponível em: [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha\\_avaliacao\\_pedagogica\\_classificacao\\_e\\_notas\\_perspetivas\\_contemporaneas.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/folha_avaliacao_pedagogica_classificacao_e_notas_perspetivas_contemporaneas.pdf)

- Ferraz, M. J.; Carvalho, A.; Dantas, C.; Cavaco, H.; Barbosa, j.; Tourais, L. et al. (1994). A Avaliação formativa: algumas notas. In Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem. Lisboa: I.I.E. Disponível em:  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao\\_formativa.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf)
- Ferreira, A. (2015). *Discursos e Práticas Curriculares. Um estudo dos métodos de ensino da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico. Estudo de caso múltiplo*. Disponível em:  
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1188/1/DoutoramentoAlbertinaFerreira.pdf>
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. Em J. Oliveira-Formosinho (Org.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (pp.9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: Algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (orgs.), *Políticas*
- Fraga, N., et al.. (2008). Liderança Escolar: qualidade que se aprende e desenvolve. In Alice Mendonça e António V. Bento (Org.) *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, pp. 115-127.
- Freitas, M. J. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Disponível em:  
[https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf)
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Harmitt, C. (s. d.). *O Professor Líder – Liderança na Sala de Aula*. Disponível em:  
<https://www.esoterikha.com/coaching-pnl/o-professor-lider-lideranca-na-escola-e-na-sala-de-aula-archarm.php>
- Hunter, J. C. (2006). *Como se tornar um líder servidor*. Tradução de A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Sextante.
- Hunter, J. (2014). *O Monge o Executivo. Uma História sobre a Essência da Liderança*. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4107984/mod\\_resource/content/1/Lideranc%CC%20A7a-OMongeeoExecutivo-JamesC%20Hunter.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4107984/mod_resource/content/1/Lideranc%CC%20A7a-OMongeeoExecutivo-JamesC%20Hunter.pdf)

Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós, SAICF.

Lopes, J. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspetivas de avaliação e intervenção*. Obtido de Edições Asa. Porto. Portugal.

Lopes, J. e Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas.

Lopes, J., Spear-Swerling., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). O Ensino da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação de professores. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Lopes, M. (2010). *As Lideranças e a Diferenciação Curricular Inclusiva: Que caminhos para a escola do século XXI?* ENTRETEXTOS. Universidade Lusófona. Instituto de Ciências da Educação.

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Machado, E. (2021). Folha 3 # *Feedback*. Projeto de Monitorização Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Direção-Geral de Educação. [https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203\\_%20Feedback.pdf](https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-04/Folha%203_%20Feedback.pdf)

Marques, J. (2013). *O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da Educação Básica*. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2336/1/DissertMestradoJoanaMendoncaMarques2013.pdf>

Martins, G. (Coord.). (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.

Mergulhão, T. (2011). *Literatura Infantil e a Técnica do Voo*. In Profforma, N° 03. Recuperado a 09-08-2013 Disponível em: [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_04\\_03\\_v2.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_04_03_v2.pdf)

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica

- Moreira, G. (2014). *O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro*. Obtido de <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/5041/3838>
- Moreira, S. (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Editorial Pactor.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Lisboa: Contraponto
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Temas de Educação. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O Espaço na Pedagogia-emParticipação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-63) . Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2018). *Intervenção Multisensorial numa criança com dificuldades de aprendizagem*. Obtido de Instituto Politécnico de Coimbra. Dissertação de Mestrado em Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para a obtenção do grãu de Mestre. Disponível em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21872/1/ANABELA\\_OLIVEIRA.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21872/1/ANABELA_OLIVEIRA.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). *A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projeto infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (pp. 61-108).
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto Editora.
- Paulino, A. (2017). *Os Materiais Naturais no Jardim de Infância*. Relatório de Prática Profissional Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/8236>
- Pereira, F. & Leite, C. (2019). *Política do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e desafios para a formação de professores*. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 24, n. 1 Universalidade LaSalle Editora. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6fca/e01c46002f59eda2d24ba79dc706f63b0ad6.pdf>

- Pombo, O., Guimarães, H. M., & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.<sup>a</sup> ed.). Texto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto Editora.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança: mudança x resultados x integridade: teoria, prática, aplicações e exercícios de auto-avaliação* (3.<sup>a</sup> edição). Lisboa: Editora RH
- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. (Relatório da Prática Profissional Supervisionada Mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3950>
- Rocha, M. S., & Fraga, N. (2016). Processos de Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa. Em C. Fino, & J. Sousa, (*Contra*)*Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*. Funchal: CIE-UMa.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Os Professores e a gestão do currículo – Perspetivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, M., Peralta, H., Martins, I., & Orvalho, L. (2018). *Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Rovira, M. &.-3. (2008). *Meios e recursos na escola*. In T. Arribas, M. Rosera, F. García, M. M. Jacas, M. Dolz, M. Rovira, ... R. Piferrer, *Educação infantil: Desenvolvimento, currículo e organização escolar* (F. Murad, Trad.) (pp. 353- 362). Porto Alegre.
- Sarmento, T, Ferreira, F. & Madeira, R. (2017) *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora
- Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes – Métodos*. Madrid: Ed. La Muralla
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, Professor, Pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: PACTOR.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, Professor, Pergunto: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente*. Lisboa: PACTOR.

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. M. (2009). Caderno de Investigação Aplicada. *Ensino experimental das ciências – uma proposta de actividades para educadores e professores do 1º Ciclo*, pp. 21-33.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação de professores para o ensino da leitura*. Obtido de Cadernos de Formação de Professores, pp. 51-64. Universidade Católica Portuguesa: Porto Editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: Drama e dança*. Instituto Piaget.
- Spolidorio, J. (2020). *O melhor método de alfabetização*. Obtido de <https://www.youtube.com/watch?v=FZnp-CO2SKY>
- Teixeira, R. & Reis, M. (2012). A organização do Espaço em Sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. V. 4, n. 11, pp. 162-187. Disponível em: [https://www.adventista.edu.br/\\_imagens/area\\_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf](https://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20espa%C3%A7o%20em%20sala%20de%20aula.pdf)
- Valadas, C. (2017). *Os materiais na educação de infância: a importância de um ambiente estimulante*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/8030>
- Valadares, J.; & Moreira, M. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa – Sua Fundamentação e Implementação*. Edições Almedina.
- Vasconcelos, T. (1997). “Ao Redor da Mesa Grande”, Coleção Infância, Porto Editora
- Vieira, A. (2010). *A Arca do Tesouro*. Editorial Caminho.
- Waite, D. & Nelson, S. (2005). *Una revisión del liderazgo educativo*. In Revista Española de Pedagogia, 232, 389-421.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*; Lisboa; Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6.ª ed.). Porto: Edições ASA.



## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

- Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República, N.º 237 - I Série. Assembleia da República.
- Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro, n.º 34 – Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Define a Educação Pré-escolar como primeira etapa da Educação Básica.
- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, de 2 de maio. Diário da República N.º 84. I Série-A. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho. Diário da República N.º 146/2020, Série I. Região Autónoma da Madeira – Assembleia Legislativa.
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. (Organização e Gestão Curricular)
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 129 - I Série. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, N.º 128 - I Série. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, N.º 128/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República, N.º 143/2017, Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.