

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Alexandra Tomé Caetano Pires**

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)

julho | 2022

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Alexandra Tomé Caetano Pires**

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

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento de Ciências de Educação

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

Ano letivo 2021/2022

**Alexandra Tomé Caetano Pires**

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

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

Funchal e UMa, julho de 2022





*Quando era pequenina quis ser muitas coisas... Modelo, atriz, cantora e até princesa! Entretanto cresci, a vida adquiriu o seu rumo e tive de tomar decisões, mas a sorte esteve sempre do meu lado! Sabem porquê? Escolhi a profissão que me permite ser todas essas “coisas” numa só!*

(Alexandra Pires, 2019)



## AGRADECIMENTOS

*Sozinhos vamos mais rápido. Juntos vamos mais longe.*

(Autor desconhecido)

À minha família, em especial à minha avó, mãe e mana, por serem o meu coração fora do peito. Obrigada por me limparem as lágrimas, por me apoiarem e por saberem sempre o que dizer para me deixar um pouco mais tranquila. Isto é tanto meu como vosso!

Ao meu namorado, Frederico, por ser a minha calma e a minha razão. Obrigada por todos os abanões, por todas as correções e por nunca me largares a mão em nenhum momento, estar aqui hoje, não seria o mesmo se não fosse por ti!

Às minhas colegas, Sara e Tanya, que se tornaram amigas e que um dia serão família, por nunca me deixarem mal e me lembrarem que: “vai dar tudo certo”. Obrigada, deu mesmo tudo certo, olhem para nós agora, sem vocês não teria o mesmo brilho!

Aos meus amigos, que apesar de poucos foram sempre os certos, pelos abraços nas horas certas e as cervejas nas horas erradas. Obrigada por continuarem a me responder às mensagens, mesmo quando só as enviava de mês a mês, foram muito preciosos mesmo sem se aperceberem!

Às crianças com quem cruzei caminho ao longo destes anos, pelos sorrisos, pelos abraços, pelas palavras de carinho e por, mesmo sem saberem, me garantirem que este seria o meu futuro. Obrigada, serão sempre muito especiais para mim!

A todos os meus professores, desde a “minha” Professora Ana Isabel, a todas as Educadoras e Professoras Cooperantes com quem tive o prazer de partilhar aprendizagens, até à orientadora científica deste relatório, a Professora Gorete Pereira. Obrigada por todas as palavras, todas as chamadas de atenção e, especialmente, por todos os exemplos!

A todos os que posso chamar de meus, um muito obrigada!



## RESUMO

---

O relatório de estágio que se apresenta objetiva a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o presente documento destina-se à partilha, descrição e reflexão das Práticas Pedagógicas desenvolvidas nas valências da Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré e na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, mais concretamente, com o grupo da Sala das Corujinhas e com a turma do 2.ºB.

Organizado em três partes complementares – Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica – este relatório procura fundamentar as Práticas Pedagógicas e refletir sobre as mesmas, partilhando e descrevendo alguns momentos de aprendizagem desenvolvidos.

Associada a uma educação de qualidade, pretendeu-se evidenciar uma atitude crítico-reflexiva face a problemáticas verificadas, recorrendo à metodologia de Investigação-Ação. Nesta perspetiva, desenvolveram-se dois projetos que tiveram por base as seguintes questões-problema: *“Como podem as crianças da Sala das Corujinhas desenvolver e aprimorar a motricidade fina?”* e *“Como podem os alunos do 2.ºB aprimorar as suas competências de leitura e escrita?”*.

Este relatório é, então, o culminar de tudo aquilo que contribuiu para a minha formação, bem como para a minha prática profissional futura.

### **Palavras-chave:**

---

Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Pedagógica; Investigação; Reflexão.



## ABSTRACT

---

The internship report that is presented, aims to obtain the Master's Degree in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. In this sense, this document intends to share, describe and reflect the pedagogical practices developed in the valences of Pre-School and 1st Cycle of Basic Education, in the Basic School of the 1st Cycle with Pre-School and Daycare of *Nazaré* and in the Basic School of the 1st Cycle with Preschool of *Figueirinhas*, more specifically, with the group of *Corujinhas* and with the 2nd B Class.

Organized in three complementary parts – Theoretical Framework, Methodological Framework and Pedagogical Intervention – this report seeks to support pedagogical practices and reflect on them, sharing and describing some moments of learning developed.

For a quality education, it was intended to show a critical-reflexive attitude towards the problems verified, using the Methodology of Action Research. In this perspective, two projects were developed that were based on the following problem questions: *"How can the children of the Corujinhas Room develop and improve fine motor skills?"* and *"How can the students of 2nd B improve their reading and writing skills?"*.

This report is a summary ending part of everything that has contributed to my training as well as to my future professional practice.

### **Keywords:**

---

Pre-School Education; 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Practice; Research-Action; Reflection.



## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO .....	IX
ABSTRACT.....	XI
SUMÁRIO .....	XIII
ÍNDICE DE ESQUEMAS .....	XVII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XIX
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XXIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XXV
ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM.....	XXVII
LISTA DE SIGLAS .....	XXXI
INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I.....	3
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
Capítulo 1   O Currículo na Educação e no Ensino-Aprendizagem.....	5
1.1. Organização e Gestão Curricular em Portugal .....	5
1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	8
1.1.2. Modelos Pedagógicos: High-Scope .....	10
1.1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	13
Capítulo 2   Estratégias de Intervenção Emergentes da Prática Pedagógica.....	19
2.1. O Desenvolvimento da Motricidade Fina .....	19
2.2. Ensino à Distância – E@D.....	21
2.3. A Promoção da Leitura e da Escrita.....	24
2.4. As Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem .....	27

PARTE II .....	31
ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO.....	31
Capítulo 3   O Contributo da Investigação-Ação na Educação .....	33
3.1. A Investigação Qualitativa.....	33
3.2. A Metodologia de Investigação-Ação.....	33
3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	35
3.3.1. Observação Participante .....	36
3.3.2. Entrevista Etnográfica .....	37
3.3.3. Notas de Campo e Diários de Bordo .....	37
3.3.4. Artefactos Produzidos pelas Crianças .....	38
3.3.5. Registos Fotográficos .....	39
3.4. Técnica de Análise de Dados .....	40
Capítulo 4   Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	45
4.1. Organização do Ambiente Educativo.....	45
4.1.1. Caracterização do Meio Envolvente .....	45
4.1.2. Caracterização da Instituição Educativa .....	48
4.1.3. Caracterização da Sala das Corujinhas.....	50
4.1.4. Caracterização e Gestão do Tempo .....	55
4.1.5. Caracterização do Grupo .....	56
4.2. Momentos de Aprendizagem .....	61
4.2.1. <i>Vem aí o Pão-por-Deus</i> .....	61
4.2.2. <i>Como é ser Bombeiro?</i> .....	65
4.2.3. <i>A Magia da Época Natalícia</i> .....	70
4.3. Atividade com a Comunidade Educativa.....	72
4.3.1. Atividade com os Pais .....	75
4.4. Projeto de Investigação-Ação .....	77

4.4.1. Enquadramento da Problemática.....	77
4.4.2. Estratégias de Intervenção.....	77
4.4.3. Cronograma com as Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	85
4.5. Reflexão Final à Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar	85
Capítulo 5   Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
5.1. O Primeiro Momento da PP II.....	91
5.2. O Segundo Momento da PP II.....	92
5.2.1. Caracterização do Meio Envolvente.....	93
5.2.2. Caracterização da Instituição Educativa.....	93
5.2.3. Caracterização da Sala.....	95
5.2.4. Caracterização da Turma.....	96
5.3. Momentos de Aprendizagem.....	99
5.3.1. <i>Experiência Anti-Covid</i> .....	99
5.3.2. <i>Jogo Eu Compro</i> .....	101
5.3.3. <i>Flor dos Dígrafos</i> .....	104
5.4. Reflexão Final da Prática Pedagógica II em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	106
Capítulo 6   Intervenção Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .	109
6.1. Momentos de Aprendizagem.....	109
6.1.1. <i>As Sabrinhas Cor-de-Rosa: Par ou Ímpar?</i> .....	110
6.1.2. <i>Determinantes Artigos Definidos e Indefinidos: O que são?</i> .....	113
6.1.3. <i>A Germinação do Feijão</i> .....	116
6.2. Projeto de Investigação-Ação.....	120
6.2.1. Enquadramento da Problemática.....	120
6.2.2. Estratégias de Intervenção.....	120

6.2.3. Cronograma com as Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	132
6.3. Reflexão Final da Prática Pedagógica III em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	140
REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....	147

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

<b>Esquema 1</b> – Esquema da aprendizagem Pré-Escolar High-Scope .....	12
<b>Esquema 2</b> - Esquema concetual do PA .....	14
<b>Esquema 3</b> - Esquema concetual de competência.....	15
<b>Esquema 4</b> - Componentes da aprendizagem da leitura .....	26
<b>Esquema 5</b> – Esquema das etapas necessárias à resolução do problema.....	35



**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> – Freguesia de São Martinho.....	46
<b>Figura 2</b> – Entrada do Infantário - “O Girassol”.....	48
<b>Figura 3</b> - Entrada da Sala das Corujinhas.....	51
<b>Figura 4</b> - Área do Tapete/Jogos.....	52
<b>Figura 5</b> - Área da Casinha.....	53
<b>Figura 6</b> - Área das Atividades Livres.....	53
<b>Figura 7</b> - Área da Garagem.....	54
<b>Figura 8</b> - Área da Biblioteca.....	54
<b>Figura 9</b> - Materiais utilizados na decoração das caixinhas.....	62
<b>Figura 10</b> - Criança a decorar a sua caixinha/saquinho.....	63
<b>Figura 11</b> - Resultado final dos saquinhos do Pão-For-Deus.....	63
<b>Figura 12</b> - Apresentação e exploração dos frutos.....	64
<b>Figura 13</b> - Piquenique para degustação dos frutos novos.....	64
<b>Figura 14</b> - Exploração da história O Pão-For-Deus do Guilherme.....	65
<b>Figura 15</b> - Crianças a colorir os crachás.....	66
<b>Figura 16</b> - Visualização dos desenhos animados: Bombeiros sobre Rodas.....	67
<b>Figura 17</b> - Organização das crianças na sala.....	67
<b>Figura 18</b> - Visita ao Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal.....	68
<b>Figura 19</b> - Brincadeiras na espuma.....	68
<b>Figura 20</b> - Registo da visita ao Quartel.....	69
<b>Figura 21</b> - Trabalhos realizados pelas crianças.....	69
<b>Figura 22</b> - Crianças a realizar o jogo.....	70
<b>Figura 23</b> - Atividade plástica alusiva ao Natal.....	71
<b>Figura 24</b> - Postais de Natal.....	71
<b>Figura 25</b> - Entrega da Carta ao Pai Natal.....	72
<b>Figura 26</b> - Convite aos Encarregados de Educação.....	73
<b>Figura 27</b> - Lanche-convívio de Natal.....	73
<b>Figura 28</b> - Preparação e confeção das broas de batata.....	74
<b>Figura 29</b> - Agradecimentos no final da peça.....	75
<b>Figura 30</b> - Apresentação da peça às crianças da EPE.....	75
<b>Figura 31</b> - Livro de receitas da Sala das Corujinhas.....	76

<b>Figura 32</b> - Execução e resultado final dos monstros de farinha .....	78
<b>Figura 33</b> - Execução e resultado final da atividade “unir caminhos” .....	80
<b>Figura 34</b> - Execução da atividade artística natalícia.....	80
<b>Figura 35</b> - Execução e brincadeira livre com a plasticina caseira .....	81
<b>Figura 36</b> - Execução e moldagem das broas de batata .....	82
<b>Figura 37</b> - Crianças a realizar o jogo da caixa das cores .....	83
<b>Figura 38</b> - Crianças a realizar o exercício de enfiamento.....	84
<b>Figura 39</b> - Crianças a realizar o jogo de seleção das tampas.....	84
<b>Figura 40</b> - Freguesia do Caniço .....	93
<b>Figura 41</b> - EB1/PE das Figueirinhas.....	94
<b>Figura 42</b> - Planta da sala do 2.ºB .....	95
<b>Figura 43</b> - Materiais necessários para a execução da atividade.....	99
<b>Figura 44</b> - Registo da atividade .....	100
<b>Figura 45</b> - Registo de moedas e notas de euro.....	101
<b>Figura 46</b> - Minimercado na sala do 2.ºB .....	103
<b>Figura 47</b> – TAF: Cartão Verde ou Vermelho .....	104
<b>Figura 48</b> - Cartões das sílabas .....	105
<b>Figura 49</b> - Registo da flor dos dígrafos .....	106
<b>Figura 50</b> - Representação e registo de números pares e ímpares .....	111
<b>Figura 51</b> - Registo números pares e ímpares .....	111
<b>Figura 52</b> - Registo de um grupo de "feijões" .....	111
<b>Figura 53</b> - Registo da regularidade dos números pares e ímpares.....	112
<b>Figura 54</b> - Exemplo do material afixado no quadro .....	112
<b>Figura 55</b> - Registo dos determinantes artigos definidos e indefinidos .....	114
<b>Figura 56</b> - Exercício do manual.....	115
<b>Figura 57</b> - Registo dos determinantes artigos definidos e indefinidos .....	115
<b>Figura 58</b> - Jogo: Determinante artigo definido ou indefinido?.....	116
<b>Figura 59</b> - Registo plantas cultivadas e espontâneas .....	117
<b>Figura 60</b> - Feijões do 2.º B .....	118
<b>Figura 61</b> - Registo da germinação dos feijões .....	118
<b>Figura 62</b> - Registo e exercícios sobre os diferentes ambientes .....	119
<b>Figura 63</b> - Transplantação dos feijões .....	119
<b>Figura 64</b> - Exemplo de distribuição do poema .....	122
<b>Figura 65</b> - Glossário do 2.ºB.....	123

<b>Figura 66</b> - Exemplos de "frases do dia" .....	125
<b>Figura 67</b> - Trava-línguas com imagens .....	126
<b>Figura 68</b> – Frase de aluna com a palavra “fresca” .....	127
<b>Figura 69</b> - Exemplo de frases .....	127
<b>Figura 70</b> - Exemplo de rima .....	128
<b>Figura 71</b> - Exemplo de frases .....	128
<b>Figura 72</b> - Registo da frase no caderno .....	129
<b>Figura 73</b> - Exemplos das cartas nos cadernos .....	130
<b>Figura 74</b> - Exemplos das cartas .....	131
<b>Figura 75</b> - Resultado final da carta ao Pai Natal .....	131



**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 2</b> - Géneros das crianças da Sala das Corujinhas .....	56
<b>Gráfico 1</b> - Idades das crianças da Sala das Corujinhas .....	56
<b>Gráfico 3</b> - Freguesias de residência das crianças da Sala das Corujinhas .....	57
<b>Gráfico 4</b> - Número de irmãos das crianças da Sala das Corujinhas.....	58
<b>Gráfico 5</b> - Habilitações literárias dos pais e EE da Sala das Corujinhas .....	58
<b>Gráfico 7</b> - Idades dos alunos do 2.ºB .....	96
<b>Gráfico 6</b> - Géneros dos alunos do 2.ºB .....	96
<b>Gráfico 8</b> - Freguesias de residência dos alunos do 2.ºB .....	96
<b>Gráfico 9</b> - Número de irmãos dos alunos do 2.ºB.....	97
<b>Gráfico 10</b> - Habilitações Literárias dos pais e EE do 2.ºB .....	97



**ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - As cinco componentes da leitura .....	25
<b>Tabela 2</b> – Rotina diária da Sala das Corujinhas.....	55
<b>Tabela 3</b> - Enriquecimento Curricular da Sala das Corujinhas .....	56
<b>Tabela 4</b> - Ocupações profissionais dos pais e EE da Sala das Corujinhas .....	58
<b>Tabela 5</b> - Cronograma representativo das fases da I-A .....	85
<b>Tabela 6</b> - Horário Semanal do 2.ºB .....	98
<b>Tabela 7</b> - Cronograma representativo das fases da I-A .....	132



## ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROM

### **Pasta A | Relatório de Estágio**

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

### **Pasta B | Prática Pedagógica I**

- Apêndice 1 – Planificação – 14, 15 e 16 de outubro de 2019
- Apêndice 2 – Planificação – 21, 22 e 23 de outubro de 2019
- Apêndice 3 – Planificação – 28, 29 e 30 de outubro de 2019
- Apêndice 4 – Planificação – 4, 5 e 6 de novembro de 2019
- Apêndice 5 – Planificação – 11, 12 e 13 de novembro de 2019
- Apêndice 6 – Planificação – 25, 26 e 27 de novembro de 2019
- Apêndice 7 – Planificação – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019
- Apêndice 8 – Planificação – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019
- Apêndice 9 – Reflexão Semanal – 14, 15 e 16 de outubro de 2019
- Apêndice 10 – Reflexão Semanal – 21, 22 e 23 de outubro de 2019
- Apêndice 11 – Reflexão Semanal – 28, 29 e 30 de outubro de 2019
- Apêndice 12 – Reflexão Semanal – 4, 5 e 6 de novembro de 2019
- Apêndice 13 – Reflexão Semanal – 11, 12 e 13 de novembro de 2019
- Apêndice 14 – Reflexão Semanal – 25, 26 e 27 de novembro de 2019
- Apêndice 15 – Reflexão Semanal – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019
- Apêndice 16 – Reflexão Semanal – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019
- Apêndice 17 – Diário de Bordo – 14, 15 e 16 de outubro de 2019
- Apêndice 18 – Diário de Bordo – 21, 22 e 23 de outubro de 2019

Apêndice 19 – Diário de Bordo – 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 20 – Diário de Bordo – 4, 5 e 6 de novembro de 2019

Apêndice 21 – Diário de Bordo – 11, 12 e 13 de novembro de 2019

Apêndice 22 – Diário de Bordo – 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 23 – Diário de Bordo – 2, 3 e 4 de dezembro de 2019

Apêndice 24 – Diário de Bordo – 9, 10 e 11 de dezembro de 2019

### **Pasta C | Prática Pedagógica II**

Apêndice 25 – Planificação – 18, 19 e 20 de maio de 2020

Apêndice 26 – Planificação – 1, 2 e 3 de junho de 2020

Apêndice 27 – Planificação – 15, 16 e 17 de junho de 2020

Apêndice 28 – Planificação – 28, 29 e 30 de setembro de 2020

Apêndice 29 – Planificação – 6 e 7 de outubro de 2020

Apêndice 30 – Planificação – 12, 13 e 14 de outubro de 2020

Apêndice 31 – Reflexão Semanal – 11 a 15 de maio de 2020

Apêndice 32 – Reflexão Semanal – 25 a 29 de maio de 2020

Apêndice 33 – Reflexão Semanal – 8 a 12 de junho de 2020

Apêndice 34 – Diário de Bordo – 9, 10 e 11 de março de 2020

Apêndice 35 – Diário de Bordo – 21, 22 e 23 de setembro de 2020

Apêndice 36 – Diário de Bordo – 28, 29 e 30 de setembro de 2020

Apêndice 37 – Diário de Bordo – 6 e 7 de outubro de 2020

Apêndice 38 – Diário de Bordo – 12, 13 e 14 de outubro de 2020

**Pasta D | Prática Pedagógica III**

Apêndice 39 – Planificação – 26, 27 e 28 de outubro de 2020

Apêndice 40 – Planificação – 2, 3 e 4 de novembro de 2020

Apêndice 41 – Planificação – 9, 10 e 11 de novembro de 2020

Apêndice 42 – Planificação – 16, 17 e 18 de novembro de 2020

Apêndice 43 – Planificação – 23, 24 e 25 de novembro de 2020

Apêndice 44 – Planificação – 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

Apêndice 45 – Planificação – 7, 8 e 9 de dezembro de 2020

Apêndice 46 – Planificação – 14 e 16 de dezembro de 2020

Apêndice 47 – Diário de Bordo – 26, 27 e 28 de outubro de 2020

Apêndice 48 – Diário de Bordo – 2, 3 e 4 de novembro de 2020

Apêndice 49 – Diário de Bordo – 9, 10 e 11 de novembro de 2020

Apêndice 50 – Diário de Bordo – 16, 17 e 18 de novembro de 2020

Apêndice 51 – Diário de Bordo – 23, 24 e 25 de novembro de 2020

Apêndice 52 – Diário de Bordo – 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

Apêndice 53 – Diário de Bordo – 7, 8 e 9 de dezembro de 2020

Apêndice 54 – Diário de Bordo – 14 e 16 de dezembro de 2020



## LISTA DE SIGLAS

**AE:** Aprendizagens Essenciais

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**DB:** Diário de Bordo

**DL:** Decreto-Lei

**E@D:** Ensino à Distância

**EE:** Encarregados de Educação

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**ERE:** Ensino Remoto de Emergência

**GPS:** Guia Pedagógico Semanal

**I-A:** Investigação-Ação

**IQ:** Investigação Qualitativa

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

**ME:** Ministério da Educação

**OCEDE:** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

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

**PA:** Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

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

**PEE:** Projeto Educativo de Escola

**PIP:** Perfil de Implementação do Programa

**PP:** Prática Pedagógica

**SRE:** Secretaria Regional de Educação

**TAF:** Técnica de Avaliação Formativa

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UC:** Unidade Curricular

**ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

---

A elaboração do presente relatório de estágio surge no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), concluindo o percurso académico, de cinco anos, percorrido na Universidade da Madeira. Com efeito, cumpre-se o objetivo de partilhar e refletir acerca das Práticas Pedagógicas (PP) desenvolvidas neste contexto e sustentadas por uma revisão literária. Em consonância com o referido, importa realçar que as PP fornecem aos profissionais de educação a possibilidade de “integração das aprendizagens feitas nas diversas componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais orientadores e alicerces da sua ação pedagógica futura” (Pereira et al., 2017, p.5).

Considerando a sua estrutura, o presente documento organiza-se em três partes complementares – Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Intervenção Pedagógica – que fundamentam e refletem sobre as PP, bem como descrevem momentos de aprendizagem e partilha, ao longo de seis capítulos.

O Enquadramento Teórico é constituído por dois capítulos: 1- O Currículo na Educação e no Ensino; e 2 – Estratégias de Intervenção Emergentes da Prática Pedagógica. O primeiro capítulo refere-se ao currículo, às suas diversas formas, enfatizando a forma como este é organizado em Portugal. Assim, abordam-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE); os Modelos Pedagógicos, em particular o modelo High-Scope; e a Autonomia e Flexibilidade Curricular, fazendo referência ao Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) e às Aprendizagens Essenciais (AE). No segundo capítulo são fundamentadas e descritas as estratégias que surgiram no decorrer das PP, nomeadamente: o Desenvolvimento da Motricidade Fina, Ensino à Distância – E@D, a Promoção da Leitura e da Escrita e as Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem.

No que diz respeito ao Enquadramento Metodológico, este é composto por apenas um capítulo, designado por: O Contributo da Investigação-Ação (I-A) na Educação. Aqui fundamenta-se esta investigação, bem como a metodologia da mesma e são ainda referidas as respetivas técnicas e instrumentos de recolha de dados, ressaltando algumas das suas principais características.

A terceira parte deste relatório - Intervenção Pedagógica – é composta por três capítulos, caracterizados pela partilha e reflexão das PP desenvolvidas, abordando também as relações estabelecidas entre os vários intervenientes. Neste sentido, o capítulo 4 apresenta a PP desenvolvida em contexto de EPE que teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, com o grupo da Sala das Corujinhas. Para além disso, ao longo da intervenção pedagógica, foram aplicadas estratégias, desenvolvidas no âmbito do projeto de I-A, com intuito de responder à questão: *“Como podem as crianças da Sala das Corujinhas desenvolver e aprimorar a motricidade fina?”*. Relativamente aos capítulos 5 e 6, são descritas as PP desenvolvidas em contexto de 1.º CEB com a turma do 2.ºB da Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas. Ademais, em semelhança com o capítulo 4, no decurso da intervenção pedagógica, foi identificada uma problemática à qual se procurou desenvolver estratégias para dar resposta à questão: *“Como podem os alunos do 2.ºB aprimorar as suas competências de leitura e escrita?”*.

Finaliza-se o presente relatório de estágio apresentando as considerações finais, onde são refletidas algumas das vivências do percurso que agora se conclui, bem como as PP desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas até à data.

## **PARTE I**

---

### **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## Capítulo 1 | O Currículo na Educação e no Ensino-Aprendizagem

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas mudam o mundo. (Paulo Freire)*

### 1.1. Organização e Gestão Curricular em Portugal

Para a melhor compreensão da organização escolar de um sistema educativo, é fundamental analisar a conceção de currículo. Proveniente do étimo latino *currere*, que “significa caminho, jornada, trajectória e percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p. 15). Apresenta-se como um conceito polissémico sendo que não possui um sentido único, adaptando-se consoante as diversas funções e perspetivas, assumindo um carácter multifacetado (Pacheco, 1999).

Pacheco (2001), defende que os diversos autores que procuraram definir o termo currículo, fizeram-no através de duas perspetivas: uma formal e outra informal. Na primeira perspetiva integram-se “as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (...) e como o plano da acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico”. Já na segunda perspetiva, ganham lugar as definições que “caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (p. 16).

Seguindo uma perspetiva formal, Pacheco (2001), guiado pelas propostas de diversos autores, define currículo como um plano de estudos ou um programa organizado e estruturado, tendo por base um conjunto de objetivos, conteúdos e atividades referentes à natureza das disciplinas, assumindo-se assim, como um processo linear. Por outro lado, e numa perspetiva informal, podemos definir currículo como um conjunto de experiências vividas pelos alunos em contexto escolar, de carácter flexível e aberto, podendo ser ajustado “dependente das condições da sua aplicação” (Pacheco, 2001, p. 17).

Com base no Decreto-Lei (DL) n.º 139/2012, o Ministério da Educação (ME) define currículo como um plano de estudos elaborados tendo em consideração as matrizes curriculares, com vista a adquirir conhecimentos e capacidades adequadas a cada nível de ensino tendo como referência os programas e as metas curriculares a atingir (p. 3477).

Serra (2004) refere que, no campo educativo, o currículo assume-se como o percurso de cada aluno ao longo da sua vida escolar. Clarificando este conceito, Roldão (2013), acrescenta que o currículo corresponde ao corpo de aprendizagens que uma

determinada sociedade “precisa para sobreviver e do que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória [constituindo-se] como um percurso de aprendizagem face aos objetivos e oportunidades proporcionadas” (p. 131).

Uma constante ao analisar as concepções de currículo é que as mesmas diferem consoante quem as adota. Segundo Serra (2004) uma das definições mais comuns vai ao encontro da apresentada pelo ME, uma vez que se assume como uma “sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar” (p. 27). Apesar da sua popularidade, esta noção de currículo é de cariz tradicional e uniforme.

Em consonância com o referido anteriormente, importa acrescentar que o currículo não pode continuar a ser entendido “através de conceitos técnicos, como os de ensino e aprendizagem, eficácia ou lista de conteúdos” (Serra, 2004, p. 32). O currículo até pode ser um pouco de tudo o referido, “mas é sobretudo aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada um [e] de cada escola, é possível pensá-lo através de perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinaram” (Serra, 2004, p. 32).

Atualmente, é o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que

estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 2929).

Neste âmbito, é importante que as escolas sejam inclusivas e promovam as melhores aprendizagens para todos os alunos, de modo a desenvolver as competências previstas para o exercício de uma cidadania informada e ativa. Para isso, é necessário “que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2928). Visto que, como presente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, “o currículo visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que

frequentam, alcançam as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p. 2931).

Em Portugal, o sistema educativo é regulado pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986 – Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) – que diz respeito à Educação Pré-Escolar e ao Ensino Básico, Secundário e Superior. Aqui é estabelecida, “não só a estrutura organizacional dos percursos escolares e não escolares, bem como os objetivos de cada nível de ensino” (Pacheco, 2008, p. 11). Como podemos ler no ponto 4, artigo 1.º do LBSE, “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (p. 3067).

De referir que, na LBSE, a Educação Pré-Escolar (EPE) surge como um complemento à ação educativa da família e está destinada a crianças com idades entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória. Apesar da sua frequência ser facultativa, “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, p. 670).

Relativamente ao Ensino Básico, a LBSE apresenta-o como universal, obrigatório e gratuito (Lei n.º 46/86, p. 3069). Este Ensino encontra-se dividido em três ciclos – o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) de quatro anos, o 2.º CEB de dois anos e o 3.º CEB de três anos – sendo que, devem integrar modalidades especiais e atividades de ocupação de tempos livres. No que diz respeito ao 1.º CEB, este é da responsabilidade de um professor único, devendo fornecer um ensino globalizante, nomeadamente, o desenvolvimento da linguagem oral, o domínio da leitura e da escrita, as noções aritméticas e de cálculo, bem como o conhecimento do meio físico e social e das mais variadas expressões (Lei n.º 46/86, p. 3070).

Importa ainda realçar que, como podemos ler no ponto 2 do artigo 8.º do LBSE, “A articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (p. 3070).

### 1.1.1. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Em Portugal, a operacionalização do currículo na EPE acontece por meio das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), aprovadas pela primeira vez pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, constituindo “uma etapa fundamental de afirmação” (Ludovico, 2007, p. 34) da especificidade e carácter educativo da EPE.

Em consonância, a educação encontra-se em constante formação e evolução, o que vem refletir-se na reformulação de normativos. Nesse sentido, verificou-se a necessidade de ajustar as Orientações entrando em vigor, a partir do ano letivo 2016/2017, as atuais OCEPE pelo Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho.

Como referido anteriormente, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) inclui apenas a EPE a partir dos três anos, não abrangendo a educação em creche. Apesar deste aspeto, as OCEPE destacam que a educação é um direito da criança e “importa que haja uma unidade em toda a pedagogia para a infância e que o trabalho profissional com crianças antes da entrada na escolaridade obrigatória tenha fundamentos comuns e seja orientado pelos mesmo princípios” (Silva et al., 2016, p. 5). Relativamente à organização das OCEPE, estas contemplam três secções: Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições.

Em relação ao Enquadramento Geral, este inclui três tópicos de orientação global do trabalho pedagógico. O primeiro, diz respeito aos fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Aqui, é destacada a qualidade das relações, onde educar e cuidar estão interligados e representam um fator de extrema importância. O segundo, intitula-se intencionalidade educativa - construir e gerir o currículo, onde é referido que a ação do educador deve apresentar uma intencionalidade e as suas práticas devem ser alvo de uma reflexão (observar, planear, agir e avaliar), para que possam ser adequadas às características das crianças, do grupo e do contexto. Por fim, temos a organização do ambiente educativo, onde importa que este seja considerado como um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças” (Silva et al., 2016, pp. 5-6), encarando-o como um suporte ao trabalho curricular com a sua própria intencionalidade.

A secção seguinte das OCEPE apresenta as Áreas de Conteúdo que revelam os benefícios de uma abordagem integrada e globalizantes das diferentes áreas. A Área de Formação Pessoal e Social é transversal, uma vez que “está presente em todo o trabalho

educativo realizado (...), incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores” (Silva et al., 2016, p. 6) permitindo que as crianças se “tornem cidadãos autônomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6).

A segunda área apresentada refere-se à Expressão e Comunicação. Aqui são trabalhadas diversas formas de linguagem, indispensáveis na interação da criança com os outros e aquando da representação do mundo que a rodeia. Esta é a única área que contém vários domínios e subdomínios, sendo estes (Silva et al., 2016):

- Domínio da Educação Física - desenvolvimento das capacidades motoras onde as crianças tenham oportunidade de se consciencializar acerca do seu corpo;
- Domínio da Educação Artística - utilização de diversas formas artísticas para comunicar e se exprimir – artes visuais, teatro, música, dança;
  - Subdomínio das Artes Visuais – desenvolvimento das capacidades criativas onde as crianças reconheçam elementos visuais, identificando diferentes manifestações artísticas;
  - Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro – utilização e recriação do espaço e objetos, dando significados e inventando personagens e situações;
  - Subdomínio da Música – identificação e descrição de sons através da interpretação expressiva-musical onde as crianças elaboram improvisações musicais com diferentes estímulos;
  - Subdomínio da Dança – desenvolvimento do sentido rítmico expressando-se através da dança onde as crianças repetem os movimentos rítmicos que experimentam apreciando as diferentes manifestações coreográficas;
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - ampliação e domínio da linguagem através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações do quotidiano;
- Domínio da Matemática - construção de conceitos matemáticos essenciais na estruturação do pensamento e fundamentais para que a criança possa dar sentido, conhecer e representar o mundo.

Como terceira e última área, temos a do Conhecimento do Mundo, onde é proposta uma sensibilização às várias ciências que deve ser introduzida juntos das crianças através de questões e da procura, permitindo uma melhor compreensão do mundo que as rodeia. (Silva et al., 2016).

A última secção, Continuidade Educativa e Transições, refere que o percurso feito pelas crianças até à entrada na EPE deve ser tido em consideração, para que possa ser dada continuidade ao mesmo. Acrescente-se ainda que é durante esse período, que são criados os mecanismos para o sucesso aquando da transição para o 1.º CEB.

De notar que as OCEPE (2016) não são um programa, mas sim um “conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as suas decisões sobre a prática” (Ludovico, 2007, p. 25), ou seja, servem como um apoio aquando da planificação e “avaliação do processo educativo” (Ludovico, 2007, p. 25), constituindo-se como um documento de referência para a EPE.

### **1.1.2. Modelos Pedagógicos: High-Scope**

Para uma boa apropriação das OCEPE, o contexto educativo necessita de ser de qualidade, não só a nível da sua organização, como da intervenção curricular e pedagógica, que terá influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Desse modo, é necessária a “garantia de uma vida saudável, só possível num ambiente pedagógico e de acolhimento estável em que a criança tenha liberdade e espontaneidade suficientes para se exprimir e para confiar em si própria” (Marchão, 2012, p. 77).

Em Portugal, são vários os modelos pedagógicos/curriculares adotados de forma a garantir um ambiente mais adequado às crianças de cada estabelecimento, combinando o respeito e o gosto por aprender, com a socialização, a cooperação e a amizade. Como nos apresenta Serra (2004), o modelo curricular “constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo” (p. 39). Para Oliveira-Formosinho (2013), os modelos pedagógicos “configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (p. 16). Para além disso, culmina num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada

situando-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem, visando “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 16).

Atualmente, são vários os modelos curriculares utilizados no nosso país, salientando: a Pedagogia do Projeto, o Movimento da Escola Moderna, o Método João de Deus e o Currículo de Orientação Cognitivista, divulgado pela Fundação Educacional High-Scope (Serra, 2004). É sobre este último, o modelo curricular High-Scope, que irei incidir, uma vez que foi a ideologia educacional com que estive em contacto ao longo da Prática Pedagógica (PP) I.

O modelo curricular permite ao docente dar intencionalidade educativa ao seu quotidiano, fornecendo orientações para o processo de ensino-aprendizagem, melhorando a PP nas diferentes dimensões: “organização do tempo, do espaço, das interações, do planeamento, da avaliação, dos projectos, das actividades, da organização e gestão do grupo” (Marchão, 2012, p. 78).

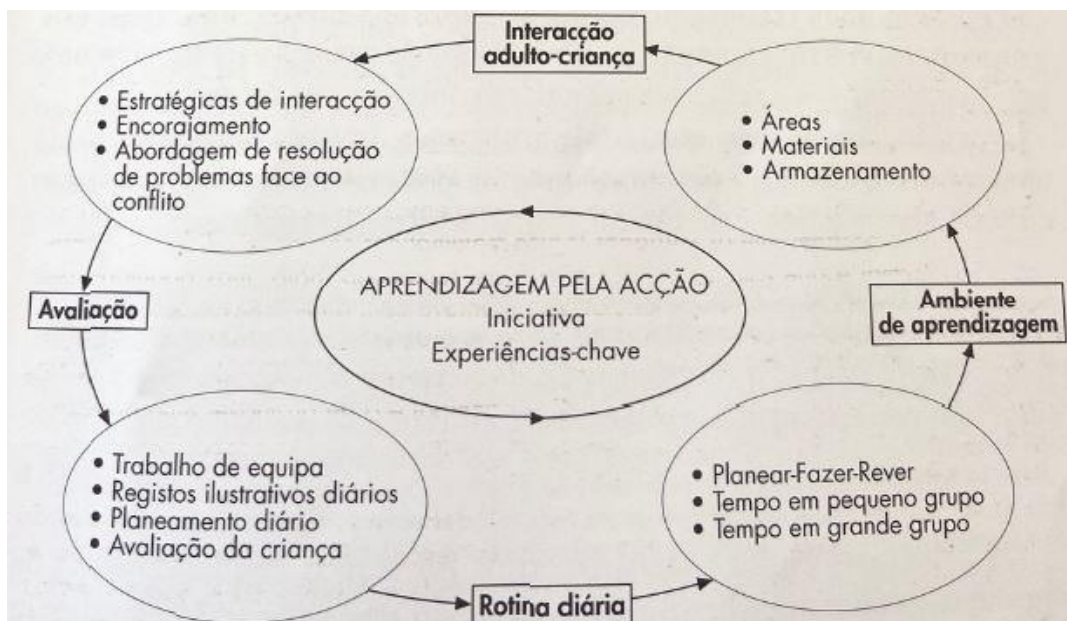
No que diz respeito ao modelo curricular High-Scope, foi fundado por David Weikart no âmbito de alguns trabalhos desenvolvidos sobre a “aprendizagem através da acção e na forma como se processa o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p. 56). Os seus estudos, de acordo com Serra (2004), foram centrados na EPE tendo desenvolvido um currículo de Orientação Cognitivista. Este último, tem influência na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, uma vez que valoriza o desenvolvimento cognitivo, privilegiando, ainda, a iniciativa da criança e uma aprendizagem ativa onde, tanto o educador, como a criança desempenham papéis essenciais.

Ao longo da nossa vida, enquanto seres humanos, desenvolvemos capacidades “de forma sequencial e previsível, emergindo novas capacidades por via do processo de maturação” (Marchão, 2012, p. 79). Complementarmente, cada um de nós constrói a sua própria personalidade, de carácter único, derivada, não só das suas particularidades específicas, como também das interações diárias. Como nos refere Serra (2004), “em cada fase do desenvolvimento surgem novas capacidades e o potencial de aprendizagem das crianças é promovido através de um ambiente rico em solicitações” (p. 57). A estrutura do High-Scope foi pensada para possibilitar a autonomia intelectual da criança e uma

forma breve de o confirmarmos é analisarmos o Perfil de Implementação do Programa (PIP).

O PIP, apresentado por Oliveira-Formosinho (2013), organiza-se em quatro secções: (1) o ambiente físico; (2) a rotina diária; (3) interação adulto-criança e (4) interação adulto-adulto. Neste âmbito, Serra (2004) apresenta um esquema que compreende secções semelhantes, acrescentando e dando uma breve definição do que pode ser esperado em cada uma, como podemos observar no esquema 1.

**Esquema 1** – Esquema da aprendizagem Pré-Escolar High-Scope



*Nota.* Em *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico* (p. 57), de Serra, 2004, Porto Editora.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, à organização do espaço e dos materiais de trabalho no modelo curricular High-Scope, Oliveira-Formosinho (2013) afirma que, existem “áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (p. 83). A organização da sala por áreas permite que a criança faça escolhas e tome decisões num ambiente organizado, para a vida em grupo, que contém diversas mensagens pedagógicas. Para além disso, esta sala permite que a criança tenha uma vivência plural da realidade, enquanto a constrói, “agindo directamente sobre os objectos; refletindo sobre as acções; com motivação intrínseca, e através da invenção, produção e resolução de problemas” (Marchão, 2012, p. 79). Ao brincar nas diferentes

áreas da sala a criança entra num jogo educacional onde assume diversas profissões e encara vários papéis sociais enquanto aprende diferentes estilos de interação.

No modelo curricular High-Scope, o tempo, ou seja, a organização do dia de trabalho e a consequente rotina diária desempenham um papel relevante. Aqui, e apoiada no que nos diz Oliveira-Formosinho (2013), o educador assume uma função de destaque, uma vez que precisa de reconhecer as necessidades de desenvolvimento, não só das crianças como um todo, como do seu grupo específico, para que a criação da rotina diária permita os tipos de interação diferenciada. A rotina diária “deve ser consistente de forma a apoiar a aprendizagem activa, permitindo que as crianças possam antecipar as actividades, dando-lhes segurança e controlo sobre cada momento do seu dia-a-dia” (Serra, 2004, p. 58).

Quanto à interação adulto-criança, esta revela-se de extrema importância dado que a aprendizagem pela ação depende do tipo e grau das interações que o adulto estabelece com as crianças. Nesta linha de pensamento, cabe ao adulto criar situações que desafiem o pensamento das crianças e colaborar para que estas se empenhem na construção do seu conhecimento.

Por fim, a avaliação, no modelo High-Scope, implica um conjunto “de tarefas que vão desde a observação atenta das crianças ao registo dessas mesmas observações” (Serra, 2004, p. 58). Aqui, é esperado um trabalho de equipa entre os diferentes elementos da equipa da sala para que, periodicamente, possam utilizar as observações anotadas para adequar as aprendizagens e como instrumento de avaliação para cada criança.

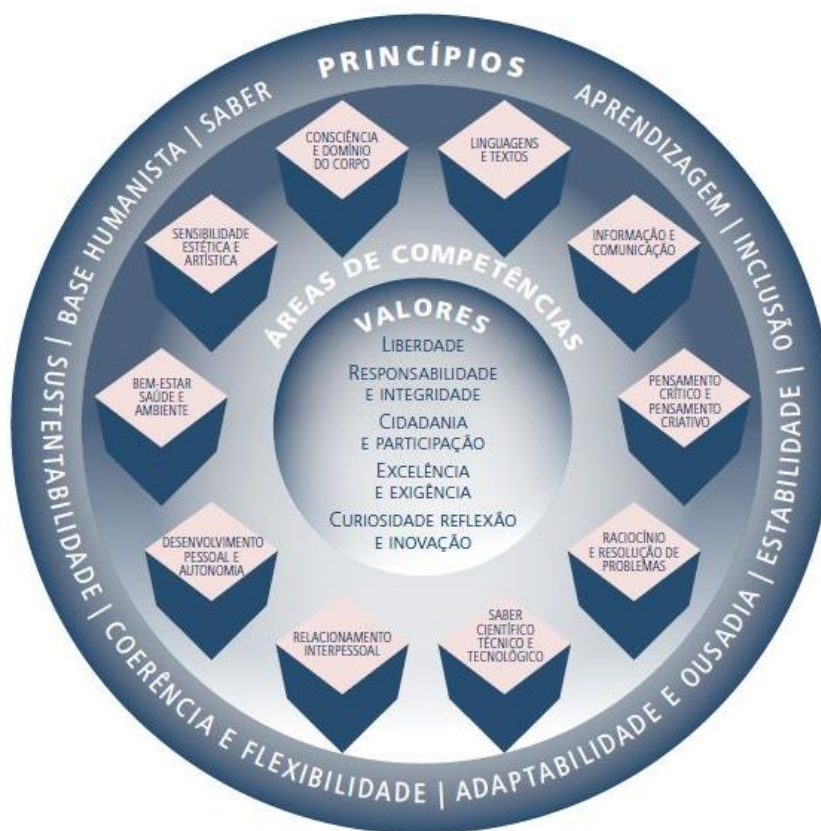
### **1.1.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

Seguindo a linha cronológica da Educação em Portugal, antes de abordarmos o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), importa fazer referência ao Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, que homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Como podemos ler no Despacho n.º 6478/2017, “A educação e a formação são alicerces fundamentais para o futuro das pessoas e do país” (p. 15484). Nesta linha de pensamento, torna-se essencial garantir uma educação de qualidade para todos no âmbito da sociedade atual (identidade e segurança, sustentabilidade, inovação, etc.). Com o intuito de garantir que todos os jovens, ao concluir a escolaridade obrigatória,

possuam um conjunto de competências, conhecimentos, atitudes e valores essenciais enquanto futuros cidadãos preparados para desafios sociais, económicos e tecnológicos, o ME estabeleceu um referencial educativo único que inclui todas as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

Relativamente à organização deste documento, o PA encontra-se estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, como é possível verificar no esquema 2.

**Esquema 2** - Esquema concetual do PA



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

No que diz respeito aos princípios, estes são apresentados em oito tópicos que permitem a justificação e rumo do PA: (1) a base humanista, onde deve existir uma transmissão de saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa; (2) o saber, onde deve ser garantida a transmissão de conhecimentos; (3) a aprendizagem, essencial a todo o processo educativo; (4) a inclusão, onde todos os alunos devem ser incluídos de forma equitativa e democrática; (5) a coerência e a flexibilidade da ação

educativa/do currículo; (6) a adaptabilidade e ousadia, onde deve existir uma constante adaptação às novas realidades do século XXI; (7) a sustentabilidade, onde deve existir uma formação de alunos conscientes para com a preservação do Sistema Terra e (8) a estabilidade, que permitirá lidar com as imprevisibilidades que poderão surgir face à evolução (Martins et al., 2017, pp. 13-14).

Quanto à visão, Martins et. al (2017), apresentam o que é esperado que um jovem, aquando da saída da escolaridade obrigatória, seja enquanto cidadão, de forma a obter uma qualificação individual e cidadania democrática. Neste sentido, é esperado que os jovens sejam: munidos de múltiplas literacias, livres, autónomos, responsáveis, capazes de lidar com a mudança, pensadores críticos e criativos, solidários e, por último, cidadãos inclusivos que respeitem a dignidade humana e rejeitem quaisquer tipos de discriminação e exclusão social.

Em relação aos valores, todas as crianças devem ser encorajadas a desenvolver, em contexto escolar: (1) a responsabilidade e integridade; (2) a excelência e exigência; (3) a curiosidade, reflexão e inovação; (4) a cidadania e participação e (5) a liberdade (Martins et al., 2017).

No que concerne às áreas de competências, estas apresentam-se como uma combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes, como ilustrado no esquema 3.

**Esquema 3** - Esquema concetual de competência



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

Estas áreas de competências caracterizam-se por serem complementares e, na sua enumeração, não é pressuposta nenhuma hierarquia, nem a correspondência a uma área curricular específica. Neste sentido, são apresentadas dez áreas no PA: (1) linguagens e textos; (2) informação e comunicação; (3) raciocínio e resolução de problemas; (4) pensamento crítico e pensamento criativo; (5) relacionamento interpessoal; (6) desenvolvimento pessoal e autonomia; (7) bem-estar, saúde e ambiente; (8) sensibilidade

estética e artística; (9) saber científico, técnico e tecnológico e (10) consciência e domínio do corpo (Martins et al., 2017).

Por fim, importa referir que o PA deve ser “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, p. 15484). Para além disso, para que o desenvolvimento deste seja possível, é necessário que existam alterações nas “práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Martins et al., 2017, p. 31).

Em consonância com o referido e, de modo a alcançar as diversas competências previstas no PA, foi decretado, “em primeira instância, sob a forma de um projeto piloto” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11) o PAFC pelo Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Esta experiência pedagógica aconteceu no ano letivo de 2017/2018 e para efeito da mesma foram “definidos os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, p. 13881).

Com o fim do período experimental, é publicado o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que alargou e institucionalizou o PAFC levando a que existisse uma reflexão “sobre os desafios, as exigências e as implicações de um projeto que conduz as escolas e os professores” (Cosme, 2018, p. 7). a assumir decisões curriculares e a organizar de outro modo os espaços e tempos de trabalho. Para além disso, foi conferido às escolas a possibilidade de “gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, (...) assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930), como referido anteriormente.

Neste âmbito, é então concedida às escolas a gestão de até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade e das componentes sociocultural e científica (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). No ano seguinte, a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, vem ampliar este espaço de autonomia, na medida em que “define os termos e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário” (p. 2954).

Esclarecendo o referido, é fornecido às escolas e aos docentes autonomia suficiente para uma gestão curricular e pedagógica “tendo em consideração a necessidade de estabelecer uma relação entre os alunos e o património cultural (...) de forma a suscitar aprendizagens significativas” (Comes, 2018, p. 12) que reconheçam “a importância das singularidades pessoais, experienciais e culturais dos alunos” de forma a desenvolver o processo de formação dos mesmos (Comes, 2018, p. 12).

Acrescente-se que, apoiada em Cohen e Fradique (2018), o PAFC surge como uma janela de oportunidades não só para as escolas, como para os seus intervenientes. O professor assume um papel de mediador de aprendizagens transversais, permitindo que o aluno esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem e seja o autor dessas mesmas aprendizagens, participando na sua formação enquanto cidadão ativo e responsável. Para além disso, o PAFC vem promover a articulação horizontal do currículo, a criação de ambientes estimulantes e o desenvolvimento de atividades cooperativas que permitirão ver resultados alcançados por todos os alunos, traduzidos em aprendizagens efetivas e significativas.

Analisado o PAFC, importa fazer referência às Aprendizagens Essenciais (AE) que, com a construção de um Referencial Curricular, surgem a par e passo com o PA. As AE “decorrem da assunção unânime da extensão dos documentos curriculares, pelo que se procurou identificar (...) o conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes, visando” (Cohen & Fradique, 2018, p. 27) a consolidação de forma efetiva das aprendizagens, o desenvolvimento de competências através de atividades que requerem mais tempo e a utilização efetiva da diferenciação pedagógica nas salas de aula.

Em consonância com o referido, são homologadas então, pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, as AE que visam a construção de uma escola inclusiva, com igualdade de oportunidades para todos os alunos, com um ensino de qualidade através de “aprendizagens efetivas e significativas (...) favorecendo o desenvolvimento de competências de nível elevado” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)). As AE foram organizadas em convergência com o PA e correspondem “a um conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, (...) revelantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver (...) por todos os alunos em cada componente do currículo” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)).

Nesta linha de pensamento, importa ainda referir que, como presente no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, as AE são aplicáveis “a todas as ofertas e modalidades educativas e formativas do ensino básico” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2934), encontrando-se publicadas no *site* da Direção-Geral de Educação.

Por fim, saliente-se que, as AE assumem-se “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. 27). Importa realçar que estas não prescindem da reflexão dos professores, apenas conferem uma maior eficiência no processo de decisão curricular, não só pela relação direta que apresentam com as competências do PA, como pelas inúmeras possibilidades de ação “de natureza interdisciplinar, como uma articulação com aquele perfil que poderão ser entendidas como fonte de inspiração das escolas e dos seus professores” (Cosme, 2018, p. 27).

## Capítulo 2 | Estratégias de Intervenção Emergentes da Prática Pedagógica

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

Ao longo das várias PP desenvolvidas e enquanto futura profissional de educação, torna-se clara a importância de promover estratégias de ensino-aprendizagem de uma forma consciente, tendo em consideração as características de cada grupo e os conteúdos curriculares que devem ser apreendidos.

O planeamento das atividades a desenvolver é de extrema importância para que o docente tenha à sua disposição um conjunto de atividades previamente fundamentadas. Para além disso, a capacidade de improvisar e dar continuidade a um pensamento do grupo é também uma característica que deve ser valorizada.

Quando o docente domina as estratégias que quer desenvolver e adquire conhecimento sobre as mesmas, a continuidade das aprendizagens acontece naturalmente possibilitando um ambiente positivo onde as crianças reconhecem que podem partilhar as suas dúvidas e adquirir conhecimentos. Assim, neste capítulo, são fundamentadas algumas das estratégias utilizadas por mim no decorrer das PP onde realço detalhes e benefícios das mesmas.

### 2.1. O Desenvolvimento da Motricidade Fina

Ao longo dos diferentes anos de escolaridade, é essencial que seja promovido um desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades através de oportunidades de socialização, aprendizagem e autonomia. Neste sentido, realce-se que o domínio psicomotor representa um papel importante no desenvolvimento inicial da criança preparando-a para etapas futuras.

É durante os primeiros anos de vida que existe um “acentuado desenvolvimento motor, físico, mental e social, sendo este, o período em que a criança possui uma grande sensibilidade e recetividade aos estímulos vindos do ambiente” (Serrano & Luque, 2015, p. 10). Ao explorar, não só a criança adquire consciência de si mesma, como do ambiente que a rodeia “desfrutando de experiências concretas que a levam a construir um manual

de conceitos sobre os quais irão assentar o seu desenvolvimento intelectual” (Serrano & Luque, 2015, p. 10).

O desenvolvimento motor global é mais facilmente identificado do que o desenvolvimento motor fino uma vez que, quando procuramos recordar os primeiros momentos dos bebés, como o gatinhar, o sentar e o andar, somos capazes de o fazer pois estes são normalmente memorizados. Por outro lado, são raros os pais que se recordam quando o seu filho apanhou um objeto e o segurou entre o polegar e o indicador ou o passou de uma mão para a outra pela primeira vez.

Pode então definir-se o desenvolvimento motor fino ou a motricidade fina como todas aquelas funções que a criança realiza com os seus braços, mãos e dedos, “através de coordenações óculo-manuais (...) [e] relaciona-se com os movimentos que exigem maior precisão (...), coordenação olho-mão e destreza para manipular um objeto” (Cruz et al., 2021, p. 494). Para além disso, reflete-se na “capacidade de usar a mão e os dedos de forma precisa, de acordo com a exigência da atividade e refere-se às competências necessárias para manipular um objeto” (Serrano & Luque, 2015, p. 14). Para uma completa experiência de interação criança-meio, é essencial o desenvolvimento da motricidade fina uma vez que, o mesmo acontece quando esta se relaciona com objetos e usa ferramentas em diferentes atividades do quotidiano. Aqui, importa ainda realçar que, a sua maturação acontece “desde o nascimento, numa interação contínua com o desenvolvimento motor global” (Serrano & Luque, 2015, p. 15).

As competências manipulativas na motricidade fina podem ser resumidas em ações, como: alcançar, agarrar, transportar, largar (voluntariamente), uso bilateral e manipulação das mãos, bem como a destreza que representa o último e mais difícil patamar uma vez que só acontece quando as competências de base estão adquiridas (Serrano & Luque, 2015).

Aquando do nascimento da criança, a motricidade fina não está desenvolvida, sendo necessário “criar condições para que a criança possa explorar, descobrir e experimentar diferentes formas de [utilizar] objetos” (Cruz et al., 2021, p. 494). Não obstante, a motricidade fina representa um papel de extrema importância na medida em que é essencial para o desempenho das tarefas que a criança realiza diariamente como: vestir, comer, lavar os dentes, pintar, escrever. “Sem estas competências de motricidade fina, a

criança vê o seu desempenho diminuído, afetando a autoestima e a aprendizagem escolar” (Serrano & Luque, 2015, p. 20).

Em consonância com o referido anteriormente, destaque-se que existem “ritmos próprios de desenvolvimento [e que as crianças] começam desde cedo a mostrar maior facilidade numa área que noutra” (Serrano & Luque, 2015, p. 24). Para além dos diferentes ritmos, as destrezas da motricidade fina, desenvolvem-se “através do tempo, da experiência e do conhecimento e requerem inteligência (...), força muscular, coordenação e sensibilidade” (Cruz et al., 2021, p. 494).

Existem diversas formas de identificar quando uma criança apresenta dificuldades de motricidade fina, como: na forma como utiliza a tesoura e a caneta, nas atividades de autocuidado, nas atividades que exigem coordenação olho-mão, entre outras. Quando não assinaladas e corrigidas prontamente, estas dificuldades podem escalar para outros problemas comportamentais “muitas vezes associados a teimosia ou desinteresse” (Serrano & Luque, 2015, p. 38) levando a que a criança evite participar em algumas tarefas, recusando-se a desenhar e pintar, inclusive algumas crianças “preferem que os outros façam, as tarefas motoras finas por elas” (Serrano & Luque, 2015, p. 38) e são capazes de persuadir as pessoas próximas a fazerem-lhes “quase tudo sem se aperceberem que elas estão a evitar estas atividades” (Serrano & Luque, 2015, p. 38).

A identificação e sinalização destes casos é essencial para que possa ser fornecido um reforço de atividades de modo a preparar estas crianças para novas etapas onde estas sejam capazes de coordenar todos os seus movimentos, estando conscientes do seu corpo. Destaque-se ainda que, a aquisição e domínio da motricidade fina está efetivamente relacionada com a escrita e com ínfimas ações essenciais no quotidiano pelo que o desenvolvimento, identificação e correção da mesma deve ser feito de forma precoce.

## **2.2. Ensino à Distância – E@D**

A utilização das tecnologias para a dinamização de atividades em sala de aula já é uma realidade há vários anos, mas o que ninguém esperava era que todos fossemos obrigados a tomar partido da mesma numa transição para a prática do Ensino à Distância (E@D) ou do Ensino Remoto de Emergência (ERE) devido à expansão da Covid-19.

Esta transição, apesar de inacessível para alguns alunos, tornou-se uma realidade de forma a diminuir as consequências da suspensão das aulas presenciais. No E@D existe uma “separação entre o professor e o aluno, estando cada um no seu local e tempo” (Godinho, 2020, p. 196) utilizando os meios tecnológicos como meio de comunicação, onde o “aluno é o responsável pela gestão do processo de aprendizagem” (Godinho, 2020, p. 196). Para além disso, o desenho curricular deste ensino é, como podemos ler no ponto e) do artigo 4.º da Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, “orientado para permitir o acesso sem limites de tempo e lugar ao currículo e aos processos e contextos de ensino e aprendizagem [acrescente-se ainda que] o modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais” (p. 19).

Com a chegada abrupta do vírus, foi o ERE que se colocou em prática. Este ensino desenvolve-se em épocas de crise, com o objetivo de manter as atividades letivas, “tendo os seus intervenientes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento” (Godinho, 2020, p. 198), utilizando modelos alternativos e tecnologicamente mediados. Apesar das limitações inerentes, este modelo permitiu “a continuidade dos estudos e levar professores e estudantes a aprender a utilizar novas ferramentas como suporte ao processo de ensino e de aprendizagem” (Dias-Trindade et al., 2020, p. 6).

Em Portugal, foram milhares os professores e educadores que tiveram de encontrar soluções educativas de qualidade, que fossem seguras e acessíveis a todos de modo a dar continuidade ao respetivo trabalho. Neste sentido, e em resposta à crise pandémica, foram utilizados “meios alternativos de aprendizagem, de modo a garantir aprendizagens flexíveis e atividades sustentadas em ambientes digitais (...) suportados pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (Pereira et al., 2021, p. 7).

Com a suspensão das atividades presenciais, foram preparadas pelo Ministério da Educação “um conjunto de orientações e de formação em ambientes digitais para que os docentes conseguissem transitar para um formato completamente digital” (Dias-Trindade et al., 2020, p. 4). Complementarmente, não só foi criado um *site* de “Apoio às Escolas”, onde se reuniu material diverso, como foi disponibilizada a difusão de conteúdos educativos sob a designação de #EstudoEmCasa. Para além do referido, e de forma a auxiliar a organização do ensino e aprendizagem dos estabelecimentos escolares, foi publicado, a 27 de março de 2020, o documento: *Roteiro – Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino à Distância (E@D) nas Escolas*, dando liberdade a cada escola para desenvolver o seu Plano (Flores et al., 2021).

Na região, o Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020 de 13 de abril de 2020 apresentou um conjunto de orientações sobre a implementação de um Plano de E@D de modo a providenciar aos estabelecimentos de educação e ensino, recomendações para o contexto único vivenciado. Segundo o referido Ofício Circular, para o sucesso deste Plano, deveriam ser criadas equipas de apoio e a promoção do trabalho cooperativo para que existisse uma partilha de metodologias e práticas entre colegas. Para além disso, deveria ser escolhida uma única plataforma de contacto, que possibilitasse diferentes formatos de trabalho e onde o processo de comunicação fosse simples de forma a que não se perdesse o contacto com os alunos. Mais se acrescenta que, deveria ser tido em consideração o tempo de atenção dos alunos, a diversificação de metodologias, a estimulação do trabalho individual e a distribuição do tempo de aula entre atividades síncronas e assíncronas (ME, 2021).

Em consonância com o referido, é importante esclarecer o modo síncrono e assíncrono uma vez que, apesar de apresentarem um nome semelhante, representam modalidades diferentes a utilizar aquando do ERE. Quando falamos de uma sessão síncrona, referimo-nos “aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem *online* com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas [e] esclarecerem as suas dúvidas” (Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro, p.20). Relativamente às sessões em modo assíncrono, as atividades são realizadas “ao longo de um período temporal previamente definido, mas que não obriga a uma presença síncrona, ou seja, cada interveniente escolhe o momento em que participa e realiza a atividade, fazendo-o em diferido” (ME, 2021, p. 4) e de forma autónoma utilizando os recursos disponibilizados, bem como ferramentas de comunicação que lhes permitam interagir com colegas e professores.

A ausência de um espaço físico onde existe uma partilha de informações e orientações que, por norma têm lugar no início de cada período ou semestre, realça, como já referido anteriormente, a importância da elaboração de um Plano. Aquando da implementação do ERE ou do E@D, o Plano que é sugerido é o Guia Pedagógico Semanal (GPS). O GPS permite que os alunos “possam consultar todas as informações e orientações necessárias para acompanhar as aulas online” (Moreira et al., 2020, p. 353). Cabe a cada professor adaptar o seu GPS às características de cada grupo e de acordo com a sua conceção pedagógica, tornando-o funcional e prático, de forma a “informar os alunos sobre o que se vai aprender, de que forma será feita a aprendizagem [e] quais serão

as estratégias e atividades a desenvolver” (Moreira et al., 2020 p. 353). As etapas principais a ter em consideração na execução de um GPS, passam pela:

- Definição de estratégias a desenvolver;
- Delineação das principais atividades e;
- Seleção dos recursos mais adequados.

Para que este GPS seja eficaz é importante que os alunos sejam habituados a lê-lo antes das atividades. Complementarmente, a criação de um cronograma das atividades, com os recursos para a sua execução é igualmente essencial, pois permite a associação dos conteúdos, recursos e ferramentas para a realização das atividades facilitando a sequência e implementação das tarefas (Moreira et al., 2020).

Apesar de uma medida excepcional, em resposta a uma situação pandémica, o ERE evoluiu ao longo dos meses em que foi colocado em prática, para uma educação digital em rede de qualidade. Os professores que, inicialmente se sentiam seguros quanto à utilização de novas metodologias de trabalho e reuniões por videoconferência, familiarizaram-se com as mesmas adaptando e personalizando os conteúdos a esta nova realidade.

A experiência vivenciada desde o início da pandemia permitiu a consciencialização da sociedade relativamente à importância da escola no seu formato presencial, uma vez que, sem esta, criamos futuros cidadãos destinados ao fracasso social, económico e ético. “A revalorização do papel educativo, social e cultural da Escola e dos professores tem sido uma das revelações desta vivência” (CNE, 2021, p. 3). Para além disso, permitiu que a escola se reafirmasse como um “espaço, não só de aprendizagens diversas, mas também de socialização, de acolhimento, de pertença, de contacto com a diversidade humana, de proteção e valorização social e de fomento da alteridade” (CNE, 2021, p. 3).

### **2.3. A Promoção da Leitura e da Escrita**

Contrariamente à fala, nem a escrita, nem a leitura são um processo natural, mas sabe-se que, a mestria na linguagem oral, é um dos maiores indicadores de sucesso em termos desta aprendizagem. Assim, é essencial proporcionar um ambiente propício a cultivar o gosto pela leitura, onde a criança tenha abertura para partilhar os seus pensamentos e emoções e onde esta se sinta confiante para errar, pedir ajuda e triunfar.

Atualmente, a maioria dos profissionais de educação concorda que não existe um método único para o ensino da leitura e da escrita que seja apropriado a todas as crianças, mas reconhece ser essencial “encontrar um equilíbrio entre a instrução direta nas competências de descodificação e fluências, e a exposição a textos ricos que permitam aumentar o vocabulário e desenvolver a compreensão” (Cruz, 2020, p. XVIII). Para além disso, a maioria destes profissionais reconhece também a importância que a consciência fonológica representa no momento de aprendizagem destas competências uma vez que “uma consciência fonológica sólida pode facilitar a passagem para a segunda fase da leitura de palavras (...) enquanto um processamento fonológico deficiente pode comprometer a aquisição de correspondências ortografia-som em que assenta o reconhecimento fluente de palavras” (Beard et al., 2010, p.75).

Em consonância com o referido, a conexão entre as aprendizagens da EPE e do 1.º CEB tornaram-se cada vez mais claras, realçando a importância da comunicação entre estes profissionais de educação para que a aprendizagem das crianças seja potencializada, apresentado uma continuação entre os diferentes anos de escolaridade. Realce-se ainda, que uma completa aquisição da consciência fonológica em idade pré-escolar é um passo gigante para o sucesso da consequente aprendizagem da leitura e da escrita.

Acrescentando até ao agora referido, Cruz (2020) apresenta de forma sistemática e explícita cinco componentes da leitura:

**Tabela 1** - *As cinco componentes da leitura*

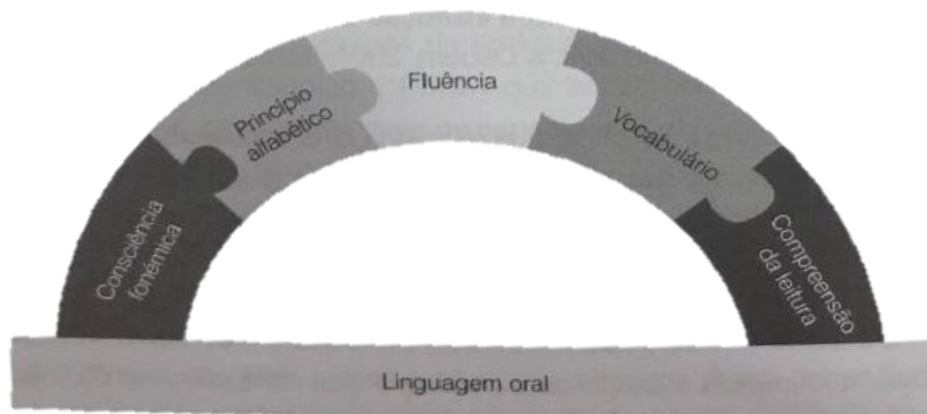
<b>Consciência fonémica</b>	Conhecimento de que as palavras faladas podem ser divididas em fonemas (segmentos menores), sendo capaz de realizar a sua manipulação.
<b>Princípio alfabético</b>	Conhecimento e domínio da relação entre os fonemas - sons da linguagem oral - e as letras e grafemas da linguagem escrita (combinações de letras).
<b>Fluência</b>	Capacidade ler um texto com precisão, velocidade e expressão adequada.
<b>Vocabulário</b>	Conhecimento das palavras e do seu significado, que permite uma comunicação efetiva a nível oral e escrito.

**Compreensão da leitura**

Capacidade de extrair e dar significado aquando da leitura, compreendendo o que se está a ler, constituindo-se como objetivo final da atividade de leitura.

*Nota.* Em *Do aprender a ler ao ler para aprender* (p. XIX), adaptado de Cruz, 2020, Factor.

Para além das cinco componentes apresentadas, podemos considerar a linguagem oral como uma sexta componente uma vez que é, como já referimos anteriormente, de extrema importância para a aprendizagem da leitura.

**Esquema 4 - Componentes da aprendizagem da leitura**

*Nota.* Em *Do aprender a ler ao ler para aprender* (p. XX), de Cruz, 2020, Factor.

André (2018), refere que “a leitura e a escrita fazem parte da mesma pulsão: uma e outra são apenas momentos do mesmo movimento” (p.124) e “apesar da noção do funcionamento da escrita não estar relacionada com o sucesso na aprendizagem da leitura, ela é (...) claramente importante” (Cruz, 2020, p. XXI). Adquirir consciência do funcionamento da escrita deve ser um processo gradual e que começa desde cedo. Neste sentido, é essencial proporcionar às crianças oportunidades de manusear livros, de ouvir histórias e estar em contacto com pessoas que leem, mais ainda se “ao serem lidas histórias as palavras individuais forem sendo apontadas enquanto são lidas, então o processo pelo qual a linguagem oral e a linguagem escrita se transformam uma na outra torna-se explícito” (Cruz, 2020, p. XXI).

Como já referido, a intervenção junto com as crianças para “conduzir ao gosto pela leitura deve ser o mais precoce possível” (André, 2018, p. 136), mas, mais do que isso, é a própria criança e a sua motivação que representam “o fator fundamental no que se refere

ao êxito ou fracasso da aprendizagem da leitura” (Cruz, 2020, p. XXII). Nesta perspectiva, existem elementos que estimulam o leitor: a curiosidade, os exemplos - por parte dos familiares e profissionais de educação - e a expressão, ou seja, quando a leitura permite criar uma conversa onde existe reconhecimento pela atividade desenvolvida. Outra estratégia, consiste em possibilitar o contacto com os livros visto que, quando existe livre acesso aos mesmos, seja através da criação de bibliotecas ou ao realizar a hora da leitura, a adesão/aprendizagem acontece com mais naturalidade (André, 2018).

Sucintamente, apesar da leitura e da escrita serem atividades distintas, estão sempre interligadas. Não só a leitura é a “pedra basilar” para todas as aprendizagens, como uma boa adesão à mesma, levará a uma escrita mais fácil, pois é ao ouvir ler e a ler histórias que as crianças identificam letras e as diferenciam da pontuação.

#### **2.4. As Atividades Lúdicas no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Ao longo das PP procurei implementar estratégias lúdicas em várias das atividades planificadas. Os jogos e as brincadeiras são das memórias mais especiais que tenho comigo não só pelo divertimento que as mesmas proporcionam, como também pelo convívio que é vivenciado durante estes momentos. Por estas e outras razões, que procurarei detalhar neste tópico, acredito nos benefícios que a utilização de estratégias lúdicas podem representar no processo de ensino-aprendizagem.

Como defende Vygotsky (1989), a ludicidade deve acontecer no ambiente escolar, não só de forma prazerosa como significativa, uma vez que também se aprende a brincar. O lúdico, quando inserido nas PP, para além de gerar curiosidade e entusiasmo entre as crianças, proporciona novas aprendizagens e promove a interação adulto-criança. Neste sentido, trata-se de uma ferramenta didática que pode contribuir no processo ensino-aprendizagem, uma vez que “auxilia no desenvolvimento do discente, [proporcionando] e estimulando a concentração, socialização, autonomia e autoestima” (Ribeiro & Melo, 2018, p. 10).

Os benefícios que o lúdico representa para a educação, são abordados por diversos autores. Para Kishimoto (1993), o jogo, o brinquedo e as brincadeiras são termos que muitas vezes se misturam ou confundem. Estas são “atividades que contribuem para o desenvolvimento da criatividade da criança, tanto na criação como também na execução

(...), pois envolvem regras como ocupação do espaço e a percepção do lugar” (Silva et al. 2021, pp. 1286-1287). Para além de se assumir como um bom recurso pedagógico, o lúdico favorece o desenvolvimento pessoal da criança desde os aspetos afetivos aos neurológicos. A promoção de momentos lúdicos em ambiente familiar e escolar são essenciais, pois “as brincadeiras ativam sistemas cerebrais complexos, que contribuem com o amadurecimento e transformação do cérebro da criança” (Silva et al. 2021, p. 1287). Ademais, “quanto mais rico for o ambiente (...), mais a criança se sentirá motivada e segura para explorar novas situações e desafios [criando] novas oportunidades de crescimento e desenvolvimento” (Silva et al. 2021, p. 1287).

Dentro das atividades lúdicas destacam-se os jogos e as brincadeiras onde ocorrem construções prazerosas e o desenvolvimento social e educacional do indivíduo, sendo que estes “não são mais vistos como uma mera atividade recreativa, e sim como [um] essencial para auxiliar na atividade educacional (...), facilitando assim o processo de aprendizagem” (Silva et al., 2019, p. 3821).

O jogo enquanto atividade lúdica pode apresentar diversas vertentes. Este para além de ser inerente à condição da criança, constitui “uma autêntica escola de disciplina, de despoletar de emoções e afetos, um espaço de liberdade que a criança voluntariamente aceita e exercita” (Sarmiento et al., 2017, p. 16). Não obstante, o jogo é um espaço social onde existe uma comunidade ordenada que luta por um objetivo comum e onde se “aprende a conhecer a realidade do quotidiano (...), as suas capacidades (...), as suas fragilidades [e onde a criança] aprende a superar-se, a ganhar e a perder, a não ver na derrota nenhuma fatalidade, antes aceitando-a serenamente” (Sarmiento et al., 2017, p. 16).

No jogo as crianças aprendem a cooperar entre si, a integrar-se na comunidade e a descobrir o mundo através das suas próprias experiências. Por outro lado, a brincadeira assume-se ainda como a noção de jogo mais pura e verdadeira. Segundo Sarmiento (2017), a brincadeira nasce de um ato livre e espontâneo da criança, correspondendo a “algo que ela escolhe para fazer desinteressadamente, sem esperar mais outra recompensa que não a do prazer de se dedicar a esse ato de expressão lúdica (...) [dando] largas à sua imaginação, fantasia e criatividade” (p. 17).

Ao brincar, cada criança utiliza de forma integral a sua personalidade, assumindo “um comportamento que vai sempre mais além daquele que pauta a sua conduta diária

[transformando] a ação lúdica numa grande fonte de crescimento imanente à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)” (Sarmiento et al., 2017, p. 17). A ZDP assume-se como um conceito metafórico “que indica uma compreensão particular de ensino: ao se fornecer assistência na ZDP, leva-se o aluno a realizar sozinho aquilo que antes só fazia com o [auxílio] de alguém” (Campos et al., 2020, p. 27136). É através da atividade lúdica, do brincar e do jogar que as crianças tomam consciência do mundo. Segundo Vygotsky, a brincadeira “é identificada como espaço privilegiado do real, e que, por sua vez, instaura espaços para o desenvolvimento em vários sentidos” (1988, citado por Balbinot et al., 2020, p. 2).

Na visão de Piaget, a ação de brincar é conceituada pelo termo jogo, “sendo próprio da infância e do universo da criança, independente até mesmo do funcionamento da inteligência” (Campos et al., 2020, p. 27134). De forma a compreender as etapas do desenvolvimento da criança e os efeitos da atividade lúdica na infância, Piaget divide o jogo em três tipos:

- 1) Jogo de exercício: típicos dos primeiros 18 meses da vida de uma criança, os jogos de exercícios permitem o estímulo “à repetição de movimentos e gestos como por exemplo, sacudir objetos [e] reproduzir sons” (Silva et al., 2019, p. 3825).
- 2) Jogo simbólico: utilizados entre os dois e os seis anos de idade, os jogos simbólicos utilizam “a imaginação para reproduzir a realidade (...) [expressando-se] através do fantástico mundo do faz de conta e da ficção” (Silva et al., 2019, p. 3825). Neste jogo, “a realidade é simbólica, havendo uma ausência do objeto”, a realização de desejos e a liquidação de conflitos (Batista, 2012, p. 977).
- 3) Jogo de regras: embora se manifeste dos cinco anos de idade, os jogos de regras desenvolvem-se dos sete aos doze. Estes são a última classificação de jogos onde as regras “são impostas e devem ser cumpridas e, o não cumprimento de tais regras resulta em penalidades para os participantes” (Silva et al., 2019, p. 3826). Aqui é desenvolvido o relacionamento afetivo-social, “fazendo com que a criança aprenda as relações sociais ou interindividuais” (Batista, 2012, p. 977).

Em consonância com o referido, importa realçar que os jogos são constantemente utilizados como recurso pedagógico, “pois trazem uma associação de prazer juntamente

com aprendizagem” (Silva et al., 2019, p. 3824), tornando a sua utilização vantajosa devido à motivação representada aliada à construção do conhecimento. Para além disso, a aplicação de jogos e brincadeiras na PP, permite ao docente implementar conteúdos de forma criativa e divertida, sendo conseqüentemente mais bem aceite pelas crianças.

Concluindo, o docente deve deixar claro o objetivo das atividades lúdicas aquando da sua implementação, apresentando os conteúdos a serem desenvolvidos através da ferramenta selecionada: jogo ou brincadeira. Para além disso, a atividade lúdica deve ser planeada de forma cuidada, de modo a atingir os objetivos propostos e adequada a cada faixa etária, permitindo que as crianças tenham condições de desenvolver e executar as atividades.

## **PARTE II**

---

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**



### Capítulo 3 | O Contributo da Investigação-Ação na Educação

*Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender.*

*(Paulo Freire)*

#### 3.1. A Investigação Qualitativa

Segundo o que nos dizem Bogdan e Biklen (1994), “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*” (p. 17), uma vez que se concentra no estudo do objeto escolhido realizado no seu ambiente natural, de modo a captar e compreender os seus comportamentos mais espontâneos. Esta investigação agrupa diversas estratégias e os dados recolhidos ao longo da mesma são “ricos em pormenores descritivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16), uma vez que surgem do contacto intensivo com os indivíduos em estudo, designando-se por dados qualitativos.

A Investigação Qualitativa (IQ), segundo Pinto, Campos e Siqueira (2018), deve possuir um significado, pois é através da sua interpretação que compreendemos “o participante da pesquisa, o seu modo de vida e as suas relações interpessoais” (p. 31).

Acrescente-se que, na IQ, os investigadores são o principal agente de recolha de dados sendo que estes assumem um carácter descritivo, sendo analisados de forma indutiva e recolhidos no seu ambiente natural: escolas, bairros e outros locais. Por fim, importa ainda salientar que o processo é mais significativo do que os meros resultados apresentando uma “importância vital na abordagem qualitativa” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50).

Neste âmbito, a escolha por uma IQ assume-se como a mais adequada uma vez que, tratando-se de um contexto educativo, esta opção afigura-se como a mais consensual pela possibilidade de adentrar no contexto de estudo e promover a melhoria de alguns aspetos tais como o desenvolvimento de competências motoras, motricidade fina e de leitura e escrita.

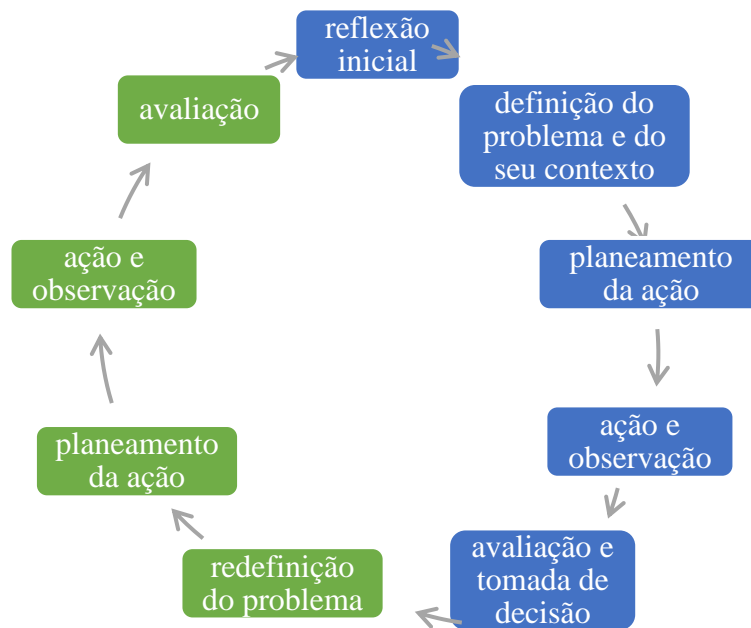
#### 3.2. A Metodologia de Investigação-Ação

A “Investigação-Ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática, cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a Investigação-Ação (I-A) pode ser adotada pelos professores e educadores como uma forma inovadora de lidar com os desafios e problemáticas que surgem ao longo da prática pedagógica. Ao utilizar esta metodologia, os profissionais de educação “ampliam o seu conhecimento e a sua competência profissional através da investigação que efectuam” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Para além disso, a I-A permite melhorar a prática fornecendo, simultaneamente, uma melhor compreensão da mesma, tornando o profissional de educação no protagonista da Investigação, articulando a investigação, a ação e a formação aproximando-nos da realidade (Silva et al., 2013).

Considerada uma metodologia científica, a I-A contempla, tal como na sua designação, dois objetivos: a ação e a investigação. Na vertente da ação, refere-se à obtenção de uma mudança na comunidade ou no grupo onde é colocado em prática o projeto. Quanto à vertente da investigação, esta vem esclarecer e clarificar o investigador quanto ao seu objeto de estudo, aumentando a sua compreensão sobre o mesmo. Neste sentido, o duplo objetivo da I-A é “por um lado obter melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, facilitar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha” (Fernandes, 2006, p. 4).

De modo a que a aplicação da I-A seja viável, podemos basear-nos em quatro fases: (1) identificar a preocupação temática; (2) construir um plano de ação; (3) criar uma proposta prática e observar como esta funciona e (4) refletir, interpretar e integrar os resultados, realizando uma avaliação formativa e posterior replanificação (Fernandes, 2006) como apresentado, de forma mais detalhada, no esquema 5.

**Esquema 5** – Esquema das etapas necessárias à resolução do problema

*Nota.* Em *A Investigação-ação como metodologia* (p. 7), adaptado de Fernandes, 2006, Universidade do Porto.

Na vasta bibliografia que existe sobre a I-A, as suas principais características são unânimes. Neste sentido, podemos concluir que “é uma metodologia dinâmica, uma espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano [e] avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, citado por Fernandes, 2006, p.7).

### 3.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para a realização e implementação de uma investigação é essencial que o investigador reúna um conjunto de dados, contudo, existem diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados que podem ser utilizados no contexto de educação. Neste sentido, o investigador deverá escolher consoante a sua visão do mundo, os sujeitos e o objeto em estudo. Segundo Máximo-Esteves (2008), é importante que o docente não se disperse nas suas leituras e escolha poucos instrumentos de observação, “incidindo

naqueles que forem também um bom recurso de aprendizagem dentro da sala de aula e dos quais tenha melhor domínio” (p. 86).

Desta forma, optou-se por escolher as seguintes técnicas: observação participante e entrevista etnográfica e os seguintes instrumentos: notas de campo, diários de bordo, artefactos produzidos pelas crianças e registos fotográficos, para recolher os dados, essenciais para registo das ações e práticas desenvolvidas no âmbito da I-A, ao longo das PP.

### **3.3.1. Observação Participante**

A observação “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Esta é uma técnica de recolha de dados muito utilizada, uma vez que permite compreender as pessoas e as suas ações num contexto real, sem modificar a sua espontaneidade, possibilitando uma “análise indutiva e compreensiva” (Correia, 2009, p. 31).

A observação participante, é considerada o tipo de observação mais utilizada no método qualitativo e caracteriza-se pelas interações sociais intensas que existem entre o investigador e os sujeitos que estão a ser alvo de estudo, sendo que, durante estes momentos, os dados são recolhidos de forma metodizada (Fino, 2003). Em consonância com o referido, esta foi a metodologia utilizada em contexto das PP, pois era estabelecido um contacto direto com as crianças, que se assumiam como os sujeitos a ser alvo de estudo, conseguido assim recolher todos os dados necessários de uma forma sistemática e eficiente.

Para além do referido, acrescenta-se que, a observação participante pode referir-se, ainda, ao conjunto do trabalho de campo, desde a chegada, ao contacto e até ao “reconhecimento do espaço” (Correia, 2009, p. 31). Nesta linha de pensamento, é importante referir que este trabalho de campo acontece sempre que o investigador está presente no contexto e continua até que o abandone.

### 3.3.2. Entrevista Etnográfica

Para alguns autores a etnografia é utilizada para designar o trabalho de campo. Para outros esta é “o trabalho de descrever uma cultura” (Fino, 2003, p. 3), sendo uma ferramenta que nos possibilita aprender com as pessoas.

A entrevista acontece usualmente entre duas pessoas, e é uma conversa intencional “com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Esta técnica pode e deve ser utilizada como recolha de dados em conjunto com a observação participante. Ao longo das PP, foram conjugadas estas duas técnicas, uma vez que, a entrevista permite completar os dados recolhidos aquando da observação participante, tornando-a mais benéfica para o investigador.

No que diz respeito a uma conversa curta que acontece ao longo do dia, esta pode também ser vista como uma entrevista, na medida em que nos permite aprender muito sobre as crianças. “Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registar o que vai sendo dito durante essas breves interações” (Graue & Walsh, 2003, p. 143).

### 3.3.3. Notas de Campo e Diários de Bordo

Ao longo das PP desenvolvidas em contexto de EPE e de 1.º CEB, as notas de campo e os consequentes diários de bordo (DB) foram os instrumentos de recolha de dados mais utilizados, visto que, dessa forma, conseguia “registar um pedaço de vida que ali” ocorria (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo são um instrumento que permite ao investigador registar detalhada e descritivamente as interações e ações que acontecem. Para além disso, são estas notas que nos permitem descrever sujeitos, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e, algumas vezes, diálogos/conversas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo fornecem ao investigador “o relato escrito” (p. 150) daquilo que este ouviu, viu e experienciou ao longo da recolha de dados.

Ainda assim, as notas de campo não são a única forma de registo. As observações podem ser registadas no momento em que ocorrem na forma audiovisual – fotografias ou vídeos – e na “forma escrita, através de anotações condensadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Por outro lado, estes registos podem ser realizados num momento posterior tratando-se de “anotações extensas, detalhas e reflexivas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Relativamente ao diário, este inclui, não só as notas de campo, como também dados que revelam “o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 88). O DB assume-se, então, como uma forma de, não só descrever, como comentar reflexivamente os acontecimentos observados num determinado período de tempo. Para além disso, permite ao investigador interpretar, refletir e aprender acerca dos diferentes momentos registados de forma a melhorar, não só os momentos de aprendizagem, como também o seu desempenho profissional.

Importa salientar que a utilização de um DB, como um instrumento de recolha de dados, é uma das formas mais recomendadas na literatura, uma vez que este acompanha o professor/educador/investigador durante a sua “investigação” e irá permitir uma futura análise e avaliação dos acontecimentos registados.

#### **3.3.4. Artefactos Produzidos pelas Crianças**

Segundo Máximo-Esteves (2008), se o foco da investigação se centrar na aprendizagem das crianças, a análise dos seus artefactos é indispensável. A observação e análise dos seus artefactos permite confirmar se as estratégias implementadas são as mais apropriadas ou não, podendo ajustar as futuras metodologias a trabalhar com o grupo. Em consonância com o referido, ao longo das PP e sempre que possível, procurei observar os diferentes artefactos produzidos pelas crianças, de modo a ajustar as estratégias implementadas e compreender as áreas que eram necessárias aprimorar.

Em educação, os artefactos produzidos pelas crianças são, na maioria das vezes, armazenados nas suas capas/portfólios. Estes portfólios podem apresentar várias possibilidades sendo que uma delas é a sua construção por parte da criança. Quando um portfólio se assume como uma construção, é uma coleção das produções da criança, “as quais apresentam evidências [da] sua aprendizagem” (Villas Boas, 2005, p. 38).

A organização do portfólio deve ser uma prática comum dos docentes, uma vez que, lhes permite construir uma linha cronológica “do sentido e do ritmo de aprendizagem dos seus alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93). Para além disso, quando esta organização possui uma datação sistemática possibilita que, aquando da observação dos diferentes

trabalhos da criança, consigamos compreender as suas transformações ao longo do tempo. Mais se acrescenta que, quando este portfólio é organizado com os devidos cuidados, pode ainda ser utilizado como instrumento de investigação.

### 3.3.5. Registos Fotográficos

A fotografia, segundo o que podemos ler no dicionário *online Priberam*<sup>1</sup>, é a “arte ou processo de fixar a imagem de qualquer objeto ou realidade”. Estes registos, as fotografias, são um recorte da realidade e, muitas vezes, dão-nos a oportunidade de fixar em imagem o que a memória esquece.

Quando se decide o método de registo a utilizar, a escolha pode ser variável, “de acordo com as condições e os propósitos do que está a ser observado” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Neste sentido, e em consonância com a realidade das minhas PP, as observações podem ser materializadas sob a forma audiovisual, recorrendo “ao suporte de imagem (fotografia ou vídeo) quando, por exemplo, se pretende registar as expressões das crianças ou a movimentação na sala” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Com o surgimento das novas tecnologias, o uso dos registos fotográficos como instrumento de recolha de dados é, cada vez mais, uma realidade. Os registos fotográficos permitem documentar informação espontânea, capturada em diversas situações do dia-a-dia, tanto em momentos de brincadeira livre, como de interação e de trabalho, podendo ser analisado em momentos futuros e sempre que necessária. Para além disso e tal como enumera Máximo-Esteves (2008), a fotografia pode, ainda, ser utilizada para registar os objetos da sala, os placares, as produções das crianças e ainda, a organização e disposição da sala.

Quando utilizada de forma regular na sala, a máquina fotográfica ou o telemóvel, passa a ser visto como um instrumento de investigação que já se encontra inserido na rotina da sala, não se manifestando como um recurso intrusivo. Por fim, e em semelhança com a minha atitude durante as PP, é de extrema importância que “os planos, os ângulos e o foco das filmagens [obedeçam] a uma seleção previamente efectuada, de acordo com

---

<sup>1</sup> Consultado em: <https://dicionario.priberam.org/fotografia>.

as questões em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), para que o seu uso seja o mais benéfico possível.

### **3.4. Técnica de Análise de Dados**

Na IQ, após a finalização da recolha de dados, é necessário que os mesmos sejam analisados para que possamos compreender e refletir sobre a informação recolhida. Neste sentido, a técnica de análise de dados “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 203).

Em consonância com o referido, é importante que o processo de análise seja valorizado, para isso, utiliza-se a triangulação. Nas ciências sociais, esta não é vista como uma ferramenta de validação, mas sim como uma alternativa à mesma. A triangulação permite a “combinação de diferentes perspetivas metodológicas [e] diversos materiais empíricos (...) [devendo] ser vista como uma estratégia para acrescentar rigor, amplitude, complexidade, riqueza, e profundidade a qualquer investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, citados por Azevedo et al., 2013, p. 4).

Neste sentido, a triangulação implica um olhar crítico sobre a questão de pesquisa, sendo recomendada a combinação de vários métodos de recolha de dados, tanto qualitativos como quantitativos e ainda diferentes métodos de análise de dados. Para além disso, a triangulação assume a vertente que cada investigador necessita, por um lado, pode ser uma estratégia que valida uma pesquisa, por outro, assume-se como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos sobre o objeto em estudo. Por fim, cabe ao investigador redigir o trabalho final da investigação, formulando as suas conclusões através da interpretação dos dados recolhidos, consoante o objeto em estudo.

Não obstante ao referido anteriormente, na IQ, existem várias técnicas de análises de dados que podem ser utilizadas. Relativamente à minha I-A, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo, visto ser a que mais se adequava ao objeto de pesquisa e aos objetivos da investigação (Cardoso et al., 2021). Neste sentido, esta técnica afigura-se como uma excelente opção quando o objetivo é a análise dos “dados provenientes das comunicações,

buscando compreender os significados e os sentidos das mensagens, que vão além de uma leitura comum” (Cardoso et al., 2021, p.99).

A análise de conteúdo não procura apenas realizar dados estatísticos, nem enumerar eventos, mas sim, a partir das questões definidas no decurso do estudo, obter vários dados descritivos de forma a compreender os fenómenos sobre a perspetiva dos participantes. Complementarmente, é uma metodologia utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de diferentes comunicações, reinterpretando mensagens, atingindo assim, uma compreensão para além de uma leitura comum (Cardoso et al., 2021).

Por fim, a análise de conteúdo

enquanto procedimento de pesquisa, desempenha um importante papel nas investigações no campo das pesquisas sociais, já que analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto. O que não a descredencia no aspeto da validade e do rigor científicos, já que tem status de metodologia, com princípios e regras bastante sistematizados (Cardoso et al., 2021, p. 100).



## **PARTE III**

---

### **INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**



## Capítulo 4 | Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar

*Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. (Augusto Cury)*

O presente capítulo tem como principal objetivo a partilha, descrição e reflexão acerca da Prática Pedagógica I, realizada na EPE, bem como a organização do ambiente educativo deste contexto.

A PP I teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré - Edifício “O Girassol”, na sala das *Corujinhas*, com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos. Esta decorreu sob orientação científica da Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira e com a cooperação da Educadora Raquel Marques, ao longo de oito semanas, durante três dias semanais, desde 8 de outubro a 11 de dezembro de 2019, perfazendo um total de 130 horas.

### 4.1. Organização do Ambiente Educativo

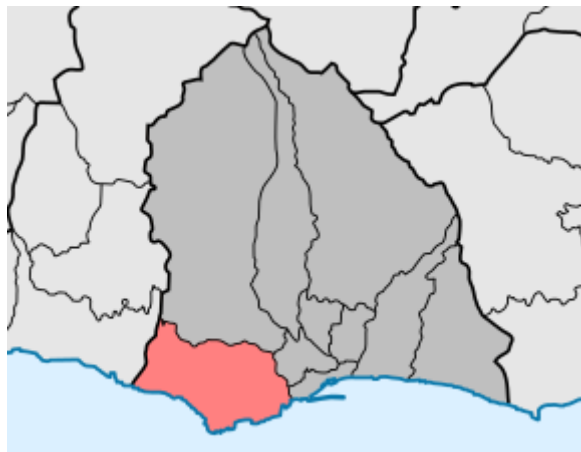
Segundo o que podemos ler nas OCEPE, o “estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (p. 23). Para além disso, o ambiente educativo deve estar organizado de modo a que exista interação entre os diferentes intervenientes: criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto. Complementarmente, o estabelecimento educativo, deve assumir um papel na gestão de recursos humanos e materiais, apresentando, ainda, uma influência sobre o trabalho que o profissional de educação realiza com o seu grupo.

#### 4.1.1. Caracterização do Meio Envoltente <sup>2</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré localiza-se na freguesia de São Martinho (figura 1), integrada no concelho do Funchal, mais concretamente no Bairro Social da Nazaré.

---

<sup>2</sup> Dados provenientes de observações e da consulta do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020).

**Figura 1** – Freguesia de São Martinho.

*Nota.* Em [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o\\_Martinho\\_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal))

No que diz respeito ao comércio, existe uma diversidade de estabelecimentos como: supermercados, lojas de pronto-a-vestir, cafés e restaurantes. A nível das instituições, é importante dar destaque à Junta de Freguesia de São Martinho que presta apoio à Escola em várias ocasiões, como: Atividades de Natal, Páscoa, Dia da Criança e ESCOLArtes, colaborando ainda na entrega de materiais e no fornecimento de transporte.

Para além do referido, importa assinalar a existência de várias hortas urbanas, nomeadamente: Municipais da Azinhaga da Nazaré, Municipais do Avista Navios, Municipais de S. Martinho I e Municipais de S. Martinho II, utilizadas pela população da comunidade dedicada à agricultura.

Esta freguesia apresenta ainda, uma vasta diversidade de recursos e pontos de interesse (quadro 1), sendo que vários colaboram com a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. Para além disso, estes recursos do meio envolvente proporcionam o enriquecimento do meio social da população, bem como a formação e educação das crianças, possibilitando uma aprendizagem contínua com recurso à transmissão de princípios e valores.

**Quadro 1** – Alguns recursos do meio envolvente

Desporto	- Estádio dos Barreiros
	- Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré
	- Associações Desportivas e Recreativas

	- Clube Desportivo “O BARREIRENSE”
	- Grupo Desportivo “ALMA LUSA”
	- Centro de Ténis da Madeira
	- Centro de Atletismo da Madeira
	- Clube Naval do Funchal
	- Clube Amigos do Basquete (CAB)
Cultura	- Casa do Povo de São Martinho
	- Galeria de arte “Espaço Arte” da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
	- Grupo Folclórico de São Martinho
	- Biblioteca “Calouste Gulbenkian”
Instituições Sediadas	- Regime de Guarnição N.º 3
	- Farmácia da Nazaré
	- Santander Totta
	- CTT
	- Centro de Saúde da Nazaré
	- NOS Madeira
	- Sede dos Escuteiros (Paróquia da Nazaré)
	- Centro de apoio aos doentes de Alzheimer
	- Associação Reinventa
Instituições Religiosas	- Igreja da Nossa Senhora da Nazaré
	- Capela da Nossa Senhora do Pilar
	- Capela da Nossa Senhora da Nazaré
Estabelecimentos de Ensino/Educação	- Primaveras
	- Jardim-Escola João de Deus
	- O Canto dos Reguilas I
	- O Canto dos Reguilas II
	- Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco
	- Escola Básica com Pré-Escolar de São Martinho
	- Escola Básica com Pré-Escolar da Ajuda

*Nota.* Em *PEE: Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz* (pp. 9-11), adaptado de Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, 2016-2020, Funchal.

#### 4.1.2. Caracterização da Instituição Educativa <sup>3</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré localiza-se na Avenida Colégio Militar e funciona desde o ano letivo de 1997/1998 como uma escola pública. Contudo, no ano letivo de 2016/2017 aconteceu a fusão dos Infantários Carrossel e Girassol com esta Escola passando a mesma a denominar-se Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré. No que diz respeito, ao Infantário - “O Girassol” (figura 2), local onde realizei a minha Intervenção Pedagógica, foi inaugurado a 26 de setembro de 1985 e situa-se na Rua África do Sul.

**Figura 2** – Entrada do Infantário - “O Girassol”



*Nota.* Em <https://educareprevenir.madeira.gov.pt/index.php/menu-noticias?start=114>

Relativamente à gestão e à administração desta Escola, a mesma é feita pelo Conselho Escolar, pelo Diretor Duarte Fernandes, pelo Subdiretor e pelas Coordenadoras; sendo a Coordenadora Carmo Góis a responsável pelo Infantário - “O Girassol”.

A nível orçamental a Escola é suportada pela Secretaria Regional de Educação (SRE) – mais precisamente pela Divisão de Serviço de Aprovisionamento e Manutenção que fornece os equipamentos à Creche e à EPE, bem como a manutenção dos mesmos. Outro órgão de apoio nesta gestão orçamental é a Câmara Municipal do Funchal, que fornece material de desgaste e limpeza, assegurando ainda a manutenção física dos diferentes edifícios escolares.

---

<sup>3</sup> Dados provenientes de observações e da consulta do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020).

Para além do referido, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré apresenta parcerias com:

- Junta de Freguesia de São Martinho
- Segurança Social/ Centro Comunitário de São Martinho
- Câmara Municipal do Funchal
- Clube Sport Marítimo (CSM)
- Clube Naval do Funchal
- Clube Amigos do Basquetebol (CAB)
- Centro de Saúde da Nazaré
- Associação Serra e Mar.

Relativamente ao tema do Projeto Educativo de Escola (PEE) referente aos anos letivos entre 2016 e 2020 intitulou-se: “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”. Quanto ao ano letivo 2019/2020, o tema desenvolvido no âmbito de Creche e EPE foi “Os Direitos das Crianças”.

Em relação à constituição do Infantário - “O Girassol”, no mesmo funcionam oito salas: quatro salas de Creche, localizadas no piso 1 e quatro salas de EPE, localizadas no piso 0, como podemos observar no quadro 2. No que diz respeito à restante organização do edifício, existem diversas instalações sanitárias, tanto para as crianças, como para os adultos. Para além disso, existem várias arrecadações e salas destinadas a reuniões e convívios, bem como o refeitório e o polivalente. Por fim, existe um espaço exterior amplo e pavimentado com *tartan*, com várias zonas verdes, apenas para as crianças que frequentam o Infantário.

**Quadro 2** - Organização do Infantário - “O Girassol”

<b>Espaço Interior</b>	<b>Piso 1</b>	Gabinete de Direção	<b>Espaço Exterior</b>	Espaço amplo, dividido em três zonas: pavimentada em tartan, zona relvado e zona cimentada; pátio semicoberto; parque infantil e jardins.
		Secretaria		
		Sala de Convívio e Reuniões Pedagógicas		
		Creche:		
		– Sala dos Sorrisos		
		– Sala das Borboletas		
		– Sala das Joaninhas		
– Sala Parque				
		Sanitários Pessoal Docente/Não Docente		
		Lavandaria		

	Arrecadações: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Produtos alimentícios</li> <li>– Material didático</li> <li>– Limpeza</li> </ul>
	Cacifos Pessoal Docente/Não Docente
Piso Intermédio	Cozinha
	Refeitório
	Polivalente
Piso 0	Pré-Escolar: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sala dos Sonhos</li> <li>– Sala dos Exploradores</li> <li>– Sala das Bolinhas de Sabão</li> <li>– Sala dos Ursinhos</li> <li>– Sala das Corujinhas</li> </ul>
	Sanitários das crianças
	Sanitários Pessoal Docente/Não Docente
	Arrecadação

*Nota.* Em *PEE: Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz* (pp. 14-16), adaptado de *Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré, 2016-2020, Funchal.*

#### 4.1.3. Caracterização da Sala das Corujinhas

Uma sala de EPE deve ser um “lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11). Para além disso, uma sala de EPE, deve proporcionar um lugar para brincar, para trabalhar, para fazer uma pausa, para “ler” e para comunicar.

Em consonância com o referido, é por este conjunto de funções que a maioria das salas se organiza “em áreas diferenciadas de atividade que permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11).

“O conhecimento do espaço e das suas possibilidades é uma condição do desenvolvimento da independência e da autonomia da criança e do grupo, o que implica que as crianças compreendam como está organizado e pode ser utilizado” (Silva et al., 2016, p. 26). Para além disso, a sala é um espaço para as crianças, pelo que deve estar organizado de modo a que estas possam ter acesso a todos os recursos, de forma livre e criativa.

Relativamente à Sala das Corujinhas, esta estava organizada segundo o modelo curricular High-Scope, ou seja, em diferentes áreas e de forma a permitir uma maior autonomia às crianças. Complementarmente, a organização desta sala e a respetiva disposição dos recursos, possibilitava às crianças explorar autonomamente as diferentes áreas, jogos e brinquedos, bem como utilizar os materiais de forma livre e espontânea.

Incidindo na descrição da organização da sala, à entrada, encontramos os cabides identificados com os nomes de cada criança e os seus respetivos pertences. Na parede, por cima destes, está um placar de cortiça utilizado para partilhar os trabalhos do grupo. Os trabalhos que aqui surgem são alterados consoante as estações do ano e as temáticas/trabalhos realizados. Junto à porta podemos encontrar um outro placar utilizado para colocar o horário das atividades letivas curriculares e algumas informações direcionadas aos pais e Encarregados de Educação (EE) (figura 3).

**Figura 3** - Entrada da Sala das Corujinhas



Relativamente à sala, apresenta um espaço amplo e luminoso uma vez que possui várias janelas que permitem a entrada da luz solar. Para além disso, tem uma porta de acesso direto ao pátio exterior, o que se apresenta como uma mais-valia para a realização de atividades ao ar livre. Nas paredes da sala existem vários placares de cortiça, utilizados para exposição de trabalhos e algumas notas acerca das temáticas desenvolvidas. Para além disso, a sala possui vários armários para arrumação de materiais; vários jogos; os portefólios das crianças, bem como, uma televisão e leitor de DVD.

Importa salientar que, a Sala das Corujinhas, bem como as restantes neste piso, estão equipadas com uma casa de banho pessoal que facilita todo o processo de higiene após algumas atividades e antes/após as saídas para os lanches e intervalos.

Quanto à organização, a mesma respeita o modelo High-Scope e apresenta cinco áreas pedagógicas, sendo que algumas assumem várias funções consoante o momento do dia. A Área do Tapete/Jogos (figura 4) era utilizada durante o momento do acolhimento e para a realização de jogos, bem como para a introdução de vários momentos do dia. Era também nesta área que se realizavam os trabalhos e diálogos em grande grupo, onde partilhávamos momentos que aconteceram no exterior ou em casa, onde marcávamos as presenças, onde cantávamos a canção dos bons-dias e, ainda, onde líamos e explorávamos histórias.

**Figura 4 - Área do Tapete/Jogos**



A Área da Casinha (figura 5) era uma das favoritas do grupo. Nesta área, as crianças, recorrendo à sua imaginação, atribuíam significado aos objetos disponíveis simulando situações da vida diária de um adulto (engomar, cozinhar, cuidar de bebés,

etc.), representando papéis (cantores, cozinheiros, etc.) criando, não só momentos entre pares, como experiências individuais.

**Figura 5 - Área da Casinha**



Para além das áreas já referidas, a Sala das Corujinhas possui duas mesas redondas que podem ser utilizadas pelas crianças em vários momentos do dia. Estas mesas possibilitam a realização de várias atividades, tanto espontâneas como orientadas, neste sentido este espaço é denominado por Área das Atividades Livres (figura 6).

Para as atividades espontâneas as crianças tinham ao seu dispor vários jogos de mesa (puzzles, jogos de encaixe, etc.), plasticina e ainda vários materiais de desenho como folhas, lápis de pau, lápis de cera e canetas de feltro.

**Figura 6 - Área das Atividades Livres**



Quanto às atividades orientadas, quando estas eram destinadas a todo o grupo, juntávamos as duas mesas para que todos pudessem participar. Dando um exemplo prático, quando se tratavam de atividades de Artes Visuais, a orientação era feita em grande grupo, no tapete. Após este momento, dividíamos as crianças em dois ou três grupos, consoante a atividade, colocando cada grupo numa mesa para que tivessem uma área de trabalho maior.

No que diz respeito à Área da Garagem, existiam vários carros e um tapete que permitia às crianças imaginar que estavam a percorrer diferentes caminhos (figura 7). De realçar que esta era uma das áreas que as crianças mais escolhiam ao chegar à sala logo pela manhã o que provocava alguma falta de espaço para as brincadeiras. Nestes momentos é essencial que os adultos procurem incentivar as crianças a escolher outras áreas ou a limitar o tempo em cada área para que aprendam a partilhar e, também, de forma a evitar discussões entre estas.

**Figura 8** - Área da Garagem



**Figura 7** - Área da Biblioteca



Por fim, no que diz respeito às áreas, a Área da Biblioteca (figura 8) era um espaço acolhedor onde as crianças se podiam sentar nas almofadas (não visíveis na figura) e explorar os livros, arrumando-os após a sua exploração. Esta era a área menos utilizada pelo grupo, pelo que procurei explorá-la introduzindo a leitura de histórias na minha PP e solicitando às crianças que escolhessem algum livro da biblioteca para explorarmos durante o acolhimento ou nos tempos de brincadeira livre.

#### 4.1.4. Caracterização e Gestão do Tempo

A gestão do tempo é de extrema importância na primeira infância, estabelecer rotinas e organizar as atividades consoante um determinado tempo permite que, tanto as crianças, como os adultos, usufruam da melhor forma de todos os momentos.

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporado os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 72).

No que diz respeito à gestão do tempo, na rotina diária do grupo da Sala das Corujinhas, verificou-se, que este era respeitador do ritmo das crianças e contemplava oportunidades de aprendizagem adequadas à realidade do grupo. Esta rotina, para além de proporcionar um sentimento de segurança às crianças, permite ao adulto uma melhor gestão do tempo para realizar atividades mais orientadas. Vejamos, então, a rotina da Sala das Corujinhas, na tabela 2 e o enriquecimento curricular na tabela 3.

**Tabela 2** – Rotina diária da Sala das Corujinhas

Rotina Diária	
8h00 – 9h15	Acolhimento
9h15 – 9h45	Reunião de Grupo/Higiene
9h45 – 10h	Lanche
10h – 10h45	Recreio/Higiene
10h45 – 11h30	Atividades a desenvolver
11h30 – 12h30	Almoço
12h30 – 13h	Higiene
13h – 15h30	Descanso
15h30 – 16h	Higiene/Lanche
16h – 17h	Recreio
17h – 18h30	Atividades/Saída

**Tabela 3** - Enriquecimento Curricular da Sala das Corujinhas

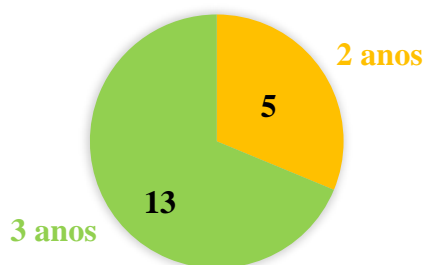
Enriquecimento Curricular		
Educação Artística 11h – 11h30		Educação Física 11h – 11h30
Terça-feira	Sexta-feira	Quarta-feira

#### 4.1.5. Caracterização do Grupo

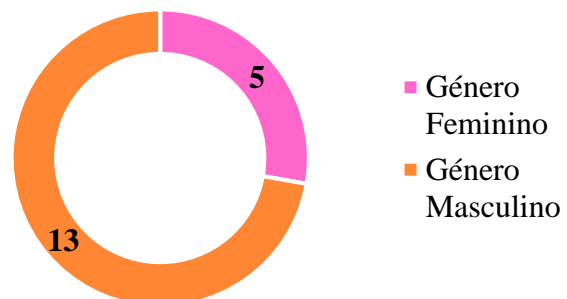
Segundo o que podemos ler nas OCEPE, existem “diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades ou a dimensão do grupo” (Silva et al., 2016, p. 24).

Nesta linha de pensamento, o grupo da Sala das Corujinhas era composto por dezoito crianças, sendo que uma destas, apesar de inscrita, não frequentou o Infantário durante o tempo em que lá esteve. As crianças deste grupo tinham idades compreendidas entre os dois e os três anos (em novembro de 2019, gráfico 1), sendo que treze eram do género masculino e cinco do feminino (gráfico 2). Neste sentido, importa destacar que “qualquer que seja a composição do grupo, a relação individualizada que o/a educador/a estabelece com cada criança é facilitadora da sua inclusão no grupo” (Silva et al., 2016, p. 24).

**Gráfico 2** - Idades das crianças da Sala das Corujinhas



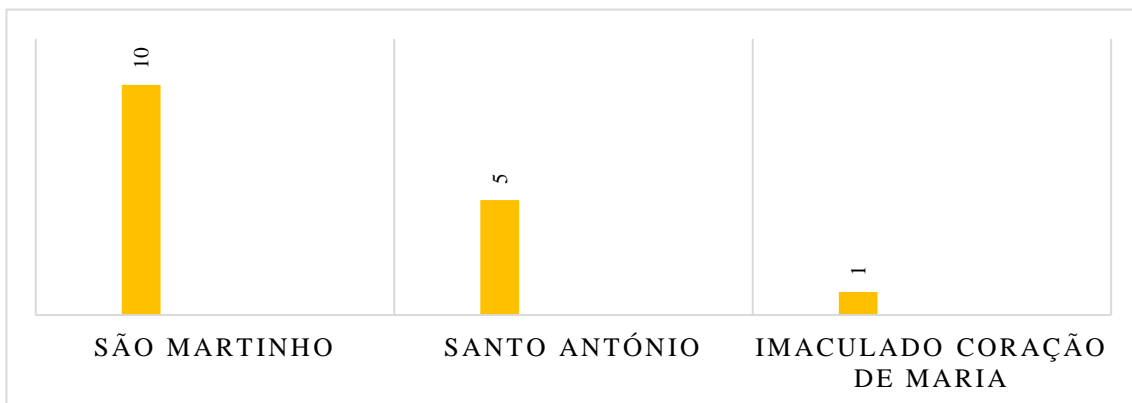
**Gráfico 1** - Géneros das crianças da Sala das Corujinhas



*Nota.* Em *Fichas de Caracterização das Crianças da Sala das Corujinhas*, adaptado de Encarregados de Educação, 2019, Funchal.

A maioria das crianças do grupo era de nacionalidade portuguesa, sendo que apenas três crianças eram de outras nacionalidades, nomeadamente duas de nacionalidade venezuelana e uma de nacionalidade russa. Relativamente ao local de residência, dez crianças residem na freguesia de São Martinho e as restantes nas freguesias de Santo António e do Imaculado Coração de Maria, como podemos observar no gráfico 3.

**Gráfico 3** - Freguesias de residência das crianças da Sala das Corujinhas

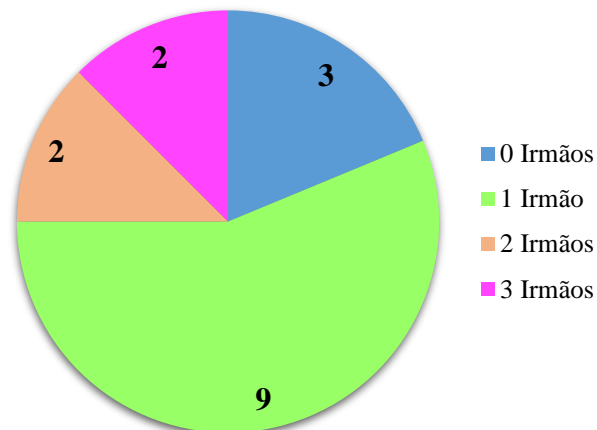
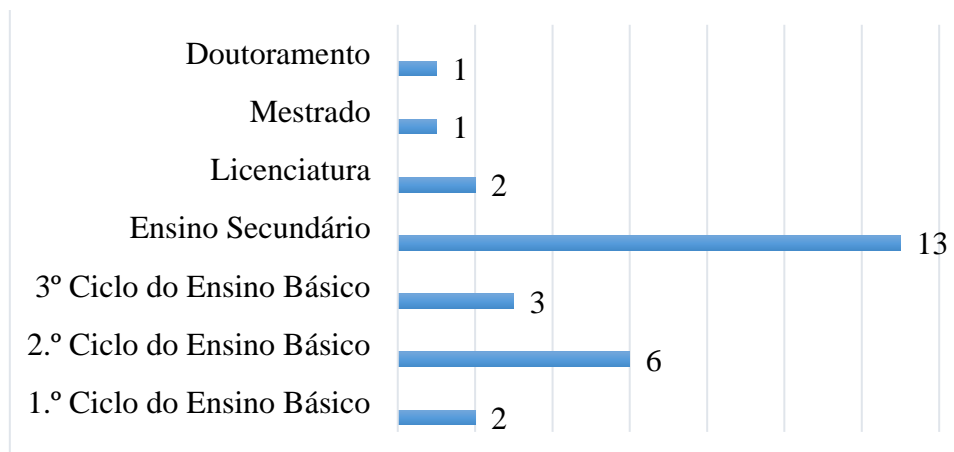


*Nota.* Em *Fichas de Caracterização das Crianças da Sala das Corujinhas*, adaptado de Encarregados de Educação, 2019, Funchal.

Considerou-se ainda pertinente recolher os dados relativos ao número de irmãos (gráfico 4) e às habilitações literárias (gráfico 5) e ocupações profissionais dos pais e EE (tabela 4), para que fosse possível realizar uma breve caracterização sociofamiliar. Esta recolha é importante quando do

planeamento de estratégias diversificadas [pois] permitirá que todos participem.

Se há pais/familiares que poderão, eventualmente, vir ao jardim de infância para contarem uma história, falarem da sua profissão, acompanharem visitas e passeios, etc., para os que não podem vir à sala serão encontradas formas de obter o seu contributo (Silva et al, 2016, p. 28).

**Gráfico 4** - Número de irmãos das crianças da Sala das Corujinhas**Gráfico 5** - Habilitações literárias dos pais e EE da Sala das Corujinhas**Tabela 4** - Ocupações profissionais dos pais e EE da Sala das Corujinhas

Ocupações profissionais dos pais das crianças da sala das Corujinhas			
Agente da PSP	1	Empregada de Balcão	1
Assistente Operacional	1	Especialista PJ	1
Atendimento ao Público	1	Estudante	3
Bancária	1	Gerente de Loja	1
Banheiro (Nadador-salvador)	1	Inspetor-chefe PJ	1
Barman	1	Operador de Armazém	1
Chefe de Departamento	2	Pivot (Controlo de qualidade)	1
Chocolateiro	1	Professor Universitário	1

Comércio	1	Programadora	1	
Cozinheiro	1	Rececionista	1	
Dentista	1	Servente (Pedreiro)	1	
Desempregado	1	Técnica de Logística	1	
Doméstica	1	Técnica de Prótese Dentária	1	
		Técnico de Máquinas Industriais	1	

*Nota.* Em *Fichas de Caracterização das Crianças da Sala das Corujinhas*, adaptado de Encarregados de Educação, 2019, Funchal.

Refletindo sobre as intervenções com o grupo, considero que as crianças da Sala das Corujinhas eram muito criativas, amigas, curiosas, ativas e independentes. Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social as crianças eram autónomas e reconheciam as suas características bem como as suas necessidades, sentimentos e preferências. Eram crianças ativas e que demonstravam gosto em experimentar atividades novas. Para além disso, demonstravam ser crianças independentes, capazes de realizar sozinhas a sua higiene, bem como outras tarefas da sua rotina (calçar, comer, etc.). O grupo era muito curioso, colocando questões sobre o que observavam, especialmente quando se encontravam no exterior; adoravam experimentar atividades novas e colaboravam nas mesmas, fossem estas em pequeno ou grande grupo. Saliente-se que, durante a realização de jogos, algumas crianças tinham dificuldades em esperar pela sua vez. Em relação a situações de conflito, algumas crianças tornavam este momento mais difícil, recusando-se a pedir desculpa. Apesar disso, eram um grupo muito unido e amigo do outro.

No que diz respeito à Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio da Educação Física, as crianças demonstravam gosto pelas atividades físicas e pelos jogos realizados, procurando compreender as regras dos mesmos. Ainda assim, apresentavam algumas dificuldades em aceitar situações de perda.

Quanto ao domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, as crianças gostavam muito de desenhar, sendo uma das atividades que mais escolhiam e realizavam durante o acolhimento. Complementarmente, gostavam de utilizar muitas

cores nas suas produções, o que demonstra o seu lado divertido e criativo. A modelagem de plasticina era também uma atividade que as crianças do grupo procuravam muito.

As aprendizagens do subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, eram das que menos tinha oportunidade de observar, ainda assim, algumas das crianças criavam momentos de jogo dramático em brincadeiras na Área da Casinha e no exterior. Em momentos diálogos de grande grupo, todas as crianças demonstravam interesse em partilhar e recontar momentos que tinham acontecido em casa com o grupo.

As crianças da Sala das Corujinhas não eram as mais interativas no que concerne ao subdomínio da Música. No momento de acolhimento, mais precisamente na canção do “bom dia” e, durante as aulas de Expressão Musical, apenas algumas crianças cantavam e interagiam. O subdomínio da Dança tinha um efeito semelhante, eram poucas as crianças que manifestavam prazer em expressar-se de forma rítmica com o seu corpo.

Relativamente ao Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as crianças demonstravam-se curiosas perguntando pelo significado de palavras novas, sempre que estas surgiam. Para além disso, gostavam de partilhar os seus acontecimentos pessoais ou algum episódio em família com o grupo. Durante as atividades livres, algumas crianças pediam que lesse histórias com elas e, quando a leitura de alguma história fazia parte da minha intervenção, estas escutavam com atenção e satisfação por conhecer o desenrolar da mesma.

Quanto ao Domínio da Matemática as crianças realizavam pequenas contagens (até cinco) e eram capazes de organizar pequenos grupos durante as brincadeiras e quando sugerido pelos adultos da sala, por exemplo, três quadrados cor-de-laranja ou quatro círculos verdes.

No que diz respeito à Área do Conhecimento do Mundo as crianças demonstravam imensa curiosidade e interesse pelo que as rodeava colocando questões sempre que sentiam necessidade. Durante as brincadeiras no exterior exploravam a terra e as zonas verdes e faziam “montinhos” com pedras e paus. Para além disso, gostavam de observar as nuvens e alguns insetos e sempre que estava ou começava a chover queriam ser os primeiros a contar a novidade, portanto, eram crianças muito atentas ao mundo que as rodeava.

Por fim e de um modo geral, as crianças da Sala das Corujinhas demonstravam aspetos positivos em todas as Áreas. Eram crianças independentes nos vários momentos da rotina: higiene, alimentação, atividades orientadas e que se demonstravam motivadas em todos os momentos de aprendizagem, aderindo sempre às estratégias propostas.

## **4.2. Momentos de Aprendizagem**

A PP, desenvolvida com o grupo da Sala das Corujinhas, desenrolou-se ao longo de oito semanas. Neste período, para além das propostas de planificações, elaborei os respetivos DB sobre os momentos pedagógicos desenvolvidos, onde refleti acerca do modo como as atividades aconteceram.

Todas as atividades edificadas foram elaboradas tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças do grupo e de acordo com as OCEPE e o PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré (2016-2020).

### **4.2.1. *Vem aí o Pão-por-Deus***

Tendo em consideração o Plano Mensal que me foi facultado pela Educadora Cooperante, e pela proximidade da festividade, era pretendido introduzir e trabalhar a temática do Pão-por-Deus, antes do início do mês de novembro. Neste sentido, foram desenvolvidas um conjunto de atividades que dão primazia, não só a esta festividade, mas à estação do ano em que a mesma sucede.

Relativamente às áreas de conteúdo, as atividades incidem sobre: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística, a Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, a Área de Conhecimento do Mundo.

Na segunda semana de intervenção, mais precisamente no dia 21 de outubro de 2019, deu-se início à temática sobre o Pão-por-Deus, partindo de um diálogo. Após a peça “Os 7 Cabritinhos e o Lobo Mau”, representada pela Equipa de Animação da Direção de Serviços de Educação Artística, regressámos à sala e, no tapete, foi desenvolvido um debate sobre a mesma. Posto isto, desenvolveu-se um diálogo sobre o Pão-por-Deus

questionando as crianças sobre o que se lembravam desta festividade, sugerindo alguns temas que despertassem memórias como algumas canções, a troca de frutos, e a decoração dos saquinhos.

No momento seguinte, apresentou-se os futuros “saquinhos” – as caixas do *Happy Meal* – pelo que as crianças ficaram entusiasmadas. Posto isto, partilhou-se que, pela falta de tempo, a decoração só seria feita no dia seguinte. O grupo teve uma boa reação e continuou os restantes momentos da rotina diária sem preocupações. Entenda-se que, no contexto da EPE, a introdução à reutilização deve estar o mais presente possível, demonstrando às crianças que um objeto pode ser novamente utilizado no quotidiano, contribuindo como um meio de redução dos resíduos de forma inovadora e imaginativa, criando “atitudes e comportamentos face ao ambiente que conduzem ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana” (Silva et al., 2016, p. 90).

No dia seguinte, 22 de outubro de 2019, antes da chegada das crianças, prepararam-se os elementos necessários para a decoração das caixinhas. Em conjunto com a Educadora Cooperante escolhemos as tintas: verde, laranja, amarelo e vermelho, bem como as frutas que iríamos utilizar para realizar os carimbos: maçãs, peras e laranjas. Conforme chegavam à sala, e ao ver os materiais preparados, as crianças recordavam o diálogo do dia anterior e demonstravam-se curiosas (figura 9). Neste sentido, solicitou-se às crianças que ocupassem um lugar na mesa para decorarem as suas caixinhas.

**Figura 9** - Materiais utilizados na decoração das caixinhas



Esta atividade foi realizada de forma individual, com cada criança, uma vez que nem todas conseguiam segurar e carimbar o fruto autonomamente (figura 10). Relativamente à escolha da cor e do fruto, esta era feita pelas crianças consoante as suas preferências. Durante este momento, trabalhou-se ainda a identificação das cores e dos frutos, junto com as crianças. Consoante o término da decoração, era colocada uma etiqueta em forma de coruja com a fotografia da criança correspondente (figura 11). Para consolidar a atividade, em grande grupo, conversou-se sobre as etapas da mesma.

**Figura 10** - Criança a decorar a sua caixinha/saquinho



**Figura 11** - Resultado final dos saquinhos do Pão-Por-Deus



Para dar continuidade a esta temática, no dia 23 de outubro de 2019, realizou-se uma atividade de identificação e degustação de frutos. Como introdução desta atividade, partilhou-se com o grupo que havia uma surpresa dentro do saco. Entenda-se que, o elemento surpresa funciona como um fator atrativo para as crianças, uma vez que cativa a sua atenção para o que está a acontecer.

Dando seguimento à atividade, foi revelado todo o conteúdo do saco. Conforme era apresentada uma fruta, o grupo identificava o seu nome e a sua cor. Posteriormente, voltámos a analisar, as características de todas as frutas para que o processo de assimilação fosse mais simples (figura 12).

**Figura 12** - Apresentação e exploração dos frutos

Num segundo momento, apresentou-se outra surpresa, a realização de um piquenique no exterior, para que as crianças lanchassem e degustassem os frutos novos (figura 13).

**Figura 13** - Piquenique para degustação dos frutos novos

De forma a consolidar esta temática, na semana seguinte, no dia 30 de outubro de 2019, realizou-se a leitura de uma história sobre o Pão-por-Deus e a sua tradição (figura 14). Após a leitura da história, procurou-se realizar a consolidação da mesma recorrendo a questões e ao reconto. Tendo em consideração que o Pão-por-Deus é uma época de partilha, contou-se ao grupo que iríamos oferecer a mesma história ao grupo da Sala dos Ursinhos. Este foi um momento de entusiasmo e que permitiu abordar a partilha, demonstrando que, ao darmos algo aos outros, podemos encher o nosso coração também.

**Figura 14** - Exploração da história *O Pão-Por-Deus do Guilherme*



Esta sequência de atividades foi das primeiras implementadas na PP I, mas uma das mais interessantes também. A interligação entre as atividades foi notória e permitiu ao grupo compreender melhor a tradição do Pão-por-Deus e conhecer e criar os elementos necessários para a sua celebração na Escola.

#### **4.2.2. Como é ser Bombeiro?**

A planificação de atividades deve, sempre que possível, partir dos interesses das crianças. É com este intuito que surge a atividade: “Como é ser Bombeiro?”. No dia 5 de novembro, o grupo da Sala das Corujinhas encontrava-se a brincar no exterior, quando experienciou o seguinte episódio:

Estava uma ambulância a realizar um transporte de um doente e algumas crianças do grupo ficaram todo o tempo concentradas na atividade destes bombeiros. Estes, quando foram embora, ligaram a sirene e sorriram para as crianças, o que as deixou muito felizes. “- *Olha, tocou...*” disse o Lourenço todo contente para mim e para a Assistente Operacional Luísa.

**DB, 5 de novembro de 2019**

Assim, na semana de 25 a 27 de novembro de 2019, organizou-se um conjunto de atividades em redor desta temática. Quanto às áreas de conteúdo, estas atividades refletem

a Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Artística e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, por fim, a Área do Conhecimento do Mundo: Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias e Conhecimento do Mundo Social.

Neste sentido, procurou-se dar início a esta atividade com a pintura dos crachás de identificação a utilizar durante a visita ao Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal. A escolha destas identificações deu-se pelo facto de as crianças demonstrarem gosto pela Patrulha Pata, não só em diálogos como em algumas das suas roupas. Cada criança escolheu a sua personagem preferida e coloriu-a utilizando lápis de pau (figura 15).

**Figura 15** - Crianças a colorir os crachás



Dando seguimento a esta atividade, realizou-se um diálogo com as crianças de forma a perceber o que estas sabiam sobre os bombeiros e as suas funções. Deu-se a oportunidade a todas as crianças de intervir e a maioria afirmava que “os bombeiros apagam fogo”. Neste sentido, apresentou-se a atividade seguinte utilizando o elemento surpresa.

Para tal, o grupo deslocou-se até ao polivalente, onde se deu continuidade à introdução da atividade referindo que se iria assistir a vários episódios dos desenhos animados: Bombeiros sobre Rodas (figura 16). Após assistirmos a todos os episódios, realizámos um pequeno debate e resumo dos mesmos, assim concluiu-se que, para além de apagarem fogos, os bombeiros podem salvar pessoas que estejam em perigo. Entenda-se que, a utilização das tecnologias, especialmente nos dias de hoje, representa um fator atrativo para as crianças, cativando ainda mais a sua atenção do que o tradicional conto

de histórias. Isto acontece não só por ser uma exceção, algo diferente dos restantes dias, como também pelo fator de movimento das imagens e das diferentes vozes que surgem ao longo dos episódios.

**Figura 16** - Visualização dos desenhos animados: Bombeiros sobre Rodas



No dia seguinte, 26 de novembro de 2019, preparou-se o grupo para a visita. Primeiramente foram lembradas as regras de segurança, para evitar acidentes e imprevistos durante a visita. De seguida, foram colocados os crachás de identificação em cada criança e entregues as suas mochilas (figura 17).

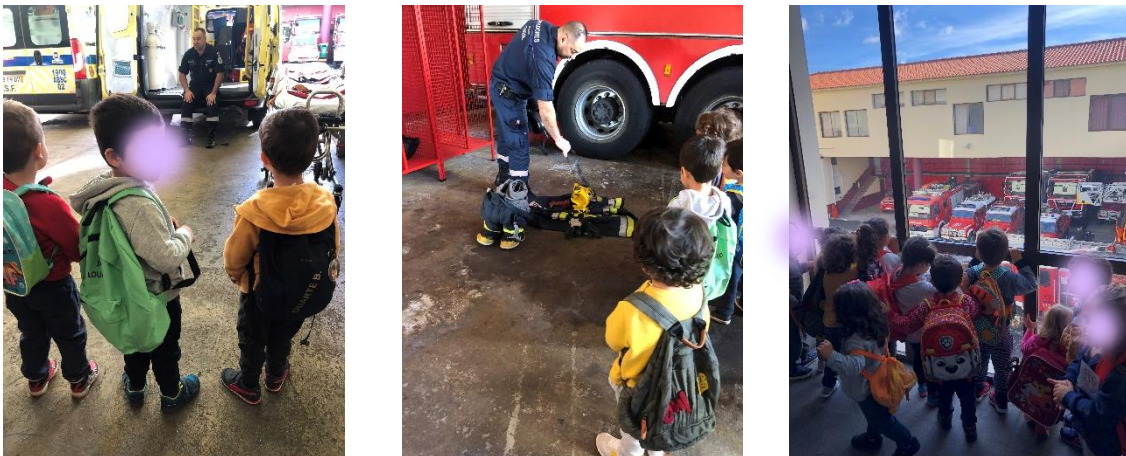
**Figura 17** - Organização das crianças na sala



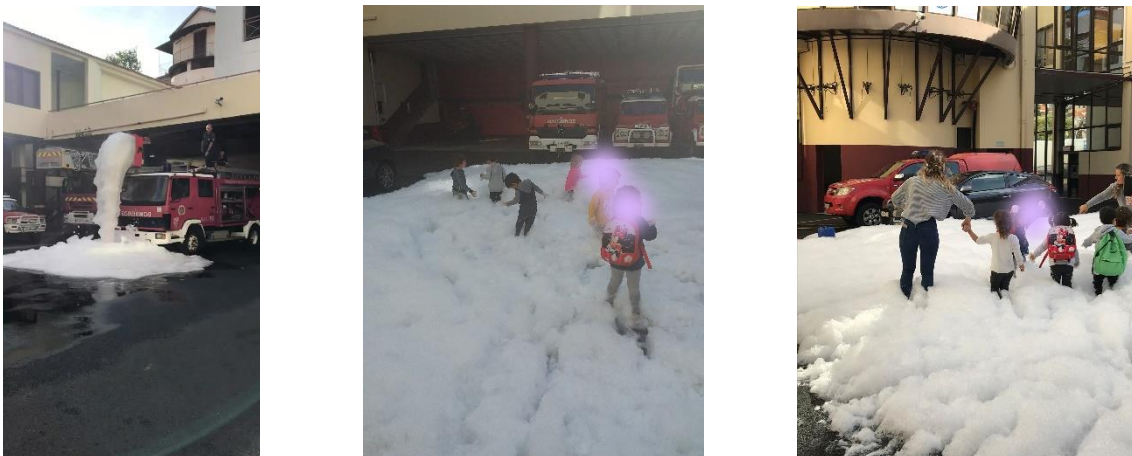
Posto isto, organizou-se o grupo para a entrada no autocarro. Algumas das crianças nunca tinham andado de autocarro, tendo sido um momento feliz para todas e em especial para mim por poder proporcioná-lo.

Uma vez no Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal, organizou-se a saída das crianças do autocarro e deu-se início à visita. No Quartel visitaram-se as instalações, observaram-se os diferentes carros, o interior de uma ambulância e o equipamento utilizado em fogos. Para além disso, as crianças aprenderam o número de emergência europeu enquanto na central de comunicações (figura 18). Para terminar a visita em grande, os bombeiros proporcionaram uma surpresa incrível ao grupo: uma “chuva de espuma” (figura 19). Entenda-se que as visitas de campo/estudo são atividades que devem complementar e enriquecer algumas aprendizagens através da experiência direta com o meio, para além das potencialidades pedagógicas, apresentam, na maioria das vezes, um carácter lúdico assumindo-se como uma estratégia mais motivadora para as crianças (Rato, 2016).

**Figura 18** - Visita ao Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal



**Figura 19** - Brincadeiras na espuma



De regresso à escola, após a sesta, deu-se um diálogo sobre a visita onde as crianças partilharam os momentos que mais gostaram, antes de darmos continuidade à abordagem desta temática. O registo da visita foi essencial para confirmar as aprendizagens feitas pelas crianças e neste sentido, optou-se por realizar o mesmo em papel cenário. Aqui, cada criança fez o seu desenho e o adulto, após explicação da criança, registou o que este representava (figura 20).

**Figura 20** - Registo da visita ao Quartel



Para além do registo, realizou-se uma atividade de artes visuais onde as crianças tinham de escolher uma ilustração, de uma seleção de três, para preencher utilizando tinta, lápis de pau e papel crepe (figura 21).

**Figura 21** - Trabalhos realizados pelas crianças



As diferentes atividades implementadas para a abordagem à temática de “Como é ser um bombeiro?” assumiram uma sequência lógica e permitiram às crianças descobrir um pouco mais sobre este mundo que tanto as encanta. O grupo demonstrou boas capacidades de expressão das suas ideias e sentimentos relativamente a esta temática, bem como uma boa capacidade de memória ao recontar os seus momentos preferidos da visita.

### 4.2.3. A Magia da Época Natalícia

As manifestações tradicionais são representações culturais que deverão ser transmitidas às crianças, enquanto representações da cultura e tradição que importa preservar. Neste sentido, na época de Natal, a escrita e envio da carta ao Pai Natal já se tornou uma tradição nesta instituição. Deste modo, ao longo das semanas de 2 a 4 e de 9 a 11 de dezembro de 2019, foram realizadas várias atividades alusivas ao Natal. No que respeita às áreas de conteúdo, envolveram a Área de Formação Pessoal e Social, Área da Expressão e Comunicação: Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda a Área do Conhecimento do Mundo.

Assim, no dia 2 de dezembro de 2019, iniciou-se a apresentação do Natal com recurso a um jogo temático. Este jogo realizou-se no exterior, não só devido às condições atmosféricas favoráveis como por questões de espaço uma vez que o jogo implicava a realização de vários movimentos. Uma vez no exterior passou-se à dinamização do jogo apresentando as regras. Neste sentido, cada imagem representava um movimento que, quando retirada do copo as crianças teriam que replicar. Por exemplo, ao sair a imagem da meia de Natal as crianças tinham de saltar (figura 22). Entenda-se que, a realização de atividades deste cariz permite à criança adquirir, progressivamente, consciência e domínio do seu corpo, bem como contribui para a sua independência e autonomia e para as relações sociais com os outros, promovendo, simultaneamente, um estilo de vida saudável aliado à prática de exercício físico (Silva et al., 2016).

**Figura 22** - Crianças a realizar o jogo



No dia seguinte, de forma a dar continuidade a esta atividade, realizou-se uma atividade de colagem, com purpurinas, lã e papel crepe, utilizando as mesmas imagens do jogo dinamizado no dia anterior. Neste sentido, cada criança escolheu a sua imagem, preenchendo-a utilizando uma das técnicas apresentadas (figura 23).

**Figura 23** - Atividade plástica alusiva ao Natal



Na semana seguinte, procurou-se dar continuidade às atividades alusivas ao Natal. Neste sentido, e pela preferência demonstrada pelas crianças, utilizou-se a técnica de colagem de purpurinas para a realização dos postais de Natal. Todos os postais possuíam uma frase natalícia e eram personalizados por cada criança através da escolha de um molde (figura 24). Importa acrescentar que, estes postais, foram elaborados em forma de agradecimento aos pais, não só pela presença no lanche-convívio, como por todo o carinho transmitido ao longo da intervenção pedagógica.

**Figura 24** - Postais de Natal



Relativamente à carta ao Pai Natal, no dia 4 de dezembro, realizou-se, em grande grupo, o preenchimento da mesma. Durante este momento, questionou-se o grupo sobre o seu comportamento, a sua autonomia e a forma como lidavam uns com os outros. Posto isto, registou-se as razões pelas quais o grupo merecia receber a sua prenda e,

individualmente, questionou-se cada criança sobre a prenda que iriam pedir. Entenda-se que este ato de seleção implica não só um ato de reflexão por parte da criança, como também de escolha, que muitas vezes, as crianças desta faixa etária, apresentam dificuldades em fazer.

Dando seguimento a esta atividade, realizou-se a entrega da carta nos CTT (figura 25). Para esta atividade, a presença de um posto correio no meio envolvente da Escola foi benéfica, uma vez que não foi necessário solicitar a autorização dos pais para aquele momento, dado que a autorização para passeios no meio envolvente já havia sido requerida do início do ano letivo.

**Figura 25** - Entrega da Carta ao Pai Natal



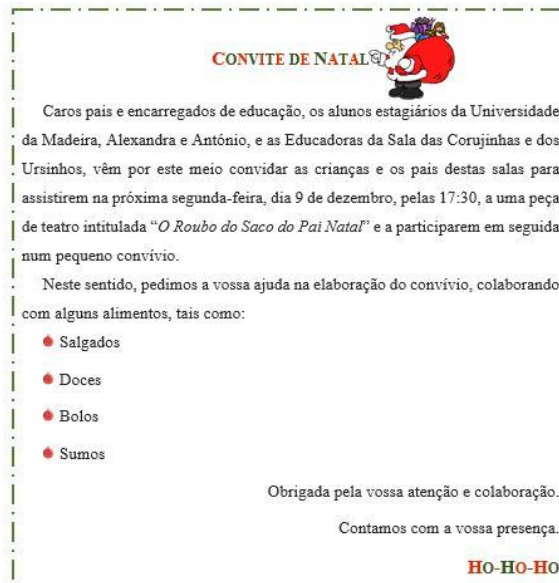
O conjunto de atividades escolhidas para a abordagem ao Natal complementaram-se, possibilitando às crianças uma experiência completa. Não obstante, procurou-se promover a autonomia e a participação de todas as crianças, permitindo que estas fizessem escolhas e tomassem decisões “assumindo progressivamente responsabilidades pelas sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida” (Silva et al., 2016, p. 36).

#### **4.3. Atividade com a Comunidade Educativa**

A PP desenvolvida com o grupo da Sala das Corujinhas proporcionou a realização de um Projeto com a Comunidade Educativa. Este projeto foi realizado em cooperação com o colega, que também se encontrava a estagiar na mesma Escola, com o grupo da Sala dos Ursinhos, e contou com a colaboração das crianças, dos seus familiares e do pessoal docente e não docente.

Para que a concretização desta atividade fosse possível, foi necessário, em conjunto com os elementos de ambas as salas, decidir o que queríamos organizar. Neste sentido, chegámos a um consenso relativamente à realização de uma peça de teatro seguida de um lanche-convívio. Como a participação das famílias nas atividades das crianças é de extrema relevância, notificamos os EE, de forma a que estivessem presentes e colaborassem com a atividade. (figura 26).

**Figura 26** - Convite aos Encarregados de Educação



Como a época natalícia é uma época de partilha, concordámos em pedir aos EE a colaboração com alguns alimentos para a composição do lanche-convívio, que teve lugar na cantina da Escola, no dia 9 de dezembro de 2019, após a dinamização da peça (figura 27). Para evitar o desperdício alimentar, em colaboração com os elementos das salas e com o colega da Sala dos Ursinhos, elaborámos uma *check-list* para que os EE pudessem assinalar os alimentos com que iriam colaborar e assim, também, evitar as repetições.

**Figura 27** - Lanche-convívio de Natal



Quanto ao contributo das crianças de ambas as salas para este lanche, optámos pela realização de uma receita de broas de batata. Assim sendo, no dia 2 de dezembro de 2019, reunimos os dois grupos na Sala das Corujinhas para a elaboração desta receita. A escolha deste tipo de broa foi aconselhada pela Educadora Raquel, uma vez que mantinha as suas propriedades até ao dia do convívio, 9 de dezembro de 2019.

Uma vez todos reunidos na sala, apresentámos os ingredientes necessários e realizámos vários diálogos de forma a perceber quais as crianças que estão mais familiarizadas com a confeção de receitas em família. Posto isto, reunimos todas as crianças em volta da mesa e procurámos que todos participassem na adição dos ingredientes (farinha, ovos, óleo, etc.). Terminada a massa, permitimos que algumas crianças moldassem as broas, mas nem todas aderiram a este momento pois não gostavam de sentir a textura da massa nas suas mãos (figura 28). Uma vez cozinhadas, as broas foram armazenadas em frascos para que mantivessem todas as propriedades.

**Figura 28** - Preparação e confeção das broas de batata



Relativamente à peça, escolhemos a história “O Roubo do Saco do Pai Natal”, da obra: *Aventuras de Natal*. Quanto à dramatização da peça, a mesma foi feita por nós, estagiários, e pelas Educadoras Cooperantes. A Educadora Jovita assumiu o papel de Mãe Natal e narradora, a Educadora Raquel de um dos duendes, eu fiz da mãe Ursa e o colega, de Pai Natal (figura 29).

**Figura 29** - Agradecimentos no final da peça



Para além do convite aos EE das Salas das Corujinhas e dos Ursinhos, optámos por convidar os restantes grupos de EPE do Infantário - “O Girassol” para assistir à peça de teatro, dinamizada numa hora diferente, devido à lotação do polivalente (figura 30).

**Figura 30** - Apresentação da peça às crianças da EPE



A reação das crianças e dos seus EE à peça e ao lanche-convívio foi muito positiva. Para além disso, foi uma forma de nos despedirmos, não só das crianças, como dos elementos com quem partilhámos tantos momentos ao longo dos vários meses de intervenção pedagógica nesta instituição.

#### **4.3.1. Atividade com os Pais**

Para além do Projeto com a Comunidade Educativa, e no seguimento da atividade da atividade de Plasticina Caseira, realizada no dia 11 de novembro de 2019, optou-se por realizar com os pais/EE, um projeto: O Livro de Receitas da Sala das Corujinhas. Para

a concretização deste projeto todos os pais/EE deveriam contribuir com a sua receita. Destaque-se que, o envolvimento da família nas atividades da sala é de extrema importância, pois fornece segurança às crianças. Para além disso, transpor as atividades da escola para o ambiente familiar demonstra às crianças que as aprendizagens podem ser reproduzidas no contexto familiar.

Para introduzir esta atividade, estabeleci contacto com os EE, dialogando sobre a receita que havíamos feito e questionando se as crianças já haviam falado sobre o assunto.

Posto isto, apresentava um exemplo de receita em que o material escolhido foram cartolinas A4. Aqui, os pais deveriam registar os ingredientes, o modo de preparação e complementar, se possível, com alguns registos fotográficos do processo e resultado final da receita escolhida.

Apesar de se tratar de uma atividade simples, houve sempre uma verdadeira conexão entre os pais e as crianças ao realizarem a receita juntos. Relativamente à composição e exposição deste Livro, para que a sua consulta fosse simples, optámos por afixar as diferentes receitas no placar à entrada da sala, como podemos observar na figura 31.

**Figura 31** - Livro de receitas da Sala das Corujinhas



#### 4.4. Projeto de Investigação-Ação

##### 4.4.1. Enquadramento da Problemática

A partir da observação participante, dos consequentes registos realizados no DB, bem como da vivência com o grupo e através dos diálogos com a Educadora Cooperante, constatou-se que muitas das crianças do grupo apresentavam dificuldades nas atividades de motricidade fina. Tome-se como exemplo: as dificuldades evidenciadas na preensão do lápis; na realização de *bolinhas* com papel crepe ou plasticina; ao rasgar papel; na correta utilização da tesoura, etc.

O desenvolvimento das competências motoras - motricidade fina, permitirá à criança ter uma melhor transição em algumas fases da sua vida, seja na utilização dos talheres durante as refeições, como numa futura aprendizagem da escrita. Deste modo, surgiu a seguinte questão:

***“Como podem as crianças da Sala das Corujinhas desenvolver e aprimorar a motricidade fina?”***

Assim, procurou-se investigar e refletir sobre esta temática, recorrendo a uma revisão literária preliminar, visando proporcionar às crianças experiências e momentos de aprendizagens que permitissem o desenvolvimento e aprimoramento desta motricidade.

##### 4.4.2. Estratégias de Intervenção

Ao longo da minha intervenção pedagógica, procurei utilizar algumas estratégias de forma a que as crianças desenvolvessem e aprimorassem as suas funções de motricidade fina.

Neste sentido, considerou-se importante segmentar a minha intervenção pedagógica em dois momentos distintos, mas simultâneos. O primeiro caracterizou-se pelo diálogo com a Educadora Cooperante, e os restantes elementos integrantes do contexto educativo, para que me fosse possível criar e planejar novas estratégias e consequentes atividades, bem como, avaliar o meu contínuo processo de intervenção de modo a adequar as atividades futuras. O segundo momento apresentou-se como mais prático e incide na operacionalização das atividades. É este momento que nos permite colocar as planificações em prática e observar se estas correspondem ao que queríamos desenvolver junto com o grupo.

Posto isto, pretende-se apresentar e descrever as estratégias utilizadas, bem como as atividades em cada uma destas, para fazer face à problemática estudada:

**Estratégia 1:** *Promoção de atividades artísticas que permitam às crianças desenvolver e melhorar a motricidade fina*

**a) Monstrinhos de Farinha** - Objetivo: desenvolver a coordenação motora fina, pega palma superior.

Para a introdução desta atividade artística, realizei a leitura do livro *O monstro das cores* de Anna Llenas. Após o momento de leitura, conversámos sobre cada emoção, que surgiu ao longo da história, associando-a à cor correspondente, por exemplo: a alegria com o amarelo.

Dando seguimento à atividade, solicitei a cada criança que escolhesse uma cor, e consequente emoção, para que criassem o seu próprio monstrinho, salientando-se que a maioria escolheu o amarelo (alegria). Relativamente à realização dos monstrinhos, este foi um processo individualizado, ficando o restante grupo a brincar de forma livre pela sala.

No que diz respeito à concretização da atividade, utilizámos garrafas de plástico que as crianças ajudavam a encher com farinha e com o auxílio de um adulto, era colocado um balão no gargalo da garrafa. Posto isto, a criança dava “pancadinhas” na garrafa para que a farinha entrasse mais facilmente no balão. Por fim, o adulto dava um nó no balão e questionava a criança sobre as características que queria que o seu monstrinho tivesse, por exemplo, carinhas ou “cabelo”, como podemos observar na figura 32.

**Figura 32** - Execução e resultado final dos monstrinhos de farinha



Destaco ainda a minha preocupação em adequar cada monstinho à criança que o construiu e passo a citar: “Exemplificando, no caso do balão da criança M., amarelo – alegria –, perguntei se queria uns olhos grandes ou pequenos, se o sorriso era com dentes ou sem dentes e se queria muito ou pouco cabelo. Este diálogo era o mesmo com todas as crianças e consoante a cor do balão que tinham escolhido. Foi uma atividade que me deu muito prazer realizar com as crianças, não só pelo sorriso com que ficavam após terminarem o seu monstinho, como também pela vontade que demonstravam em levá-lo para casa.”

**Reflexão Semanal, 4 a 6 de novembro de 2019**

- b) **“Unir caminhos”** - Objetivo: ser capaz de desenhar sobre linhas retas e curvas, unindo pontos, desenvolvendo simultaneamente a preensão fina (pega do cotonete).

Para a realização desta atividade, foi realizada uma introdução oral para o grande grupo. Apresentei as diferentes folhas, com os diferentes “caminhos” e depois solicitei às crianças que se distribuíssem pelas duas mesas da sala e escolhessem uma folha. Dando continuidade à atividade, exemplifiquei como seria feita a mesma, deslizando o cotonete (ainda sem tinta) pelos tracejados.

Após este momento distribuí os cotonetes e, em grupo, escolhemos duas tintas para preencher os tracejados. Tornei a exemplificar a atividade para que, de seguida, as crianças fossem capazes de realizá-la de forma mais autónoma (figura 33). A escolha do cotonete foi propositada uma vez que é um objeto pequeno e implica que a pega e o conseqüentemente movimento seja mais preciso, sendo ideal para conseguir cumprir o objetivo desta atividade.

**Figura 33** - Execução e resultado final da atividade “unir caminhos”



- c) **Colagem e pintura** - Objetivo: desenvolver as habilidades de integração visuo-motora: preensão fina e ser capaz de formar bolinhas com o papel crepe.

Uma vez que havíamos concretizado um jogo de temática Natalícia, utilizando um grupo específico de imagens, procurei transpô-las para a atividade a realizar, com recurso a um diálogo.

Dando seguimento à atividade, apresentei as três opções: uma meia de Natal, um pinheiro e uma bengala doce (figura 34). Posto isto, cada criança escolheu a sua imagem e ocupou um lugar nas mesas. Cada imagem tinha uma técnica destinada ao seu preenchimento, ainda assim, se as crianças preferissem um dos outros desenhos ou técnicas podiam, depois de terminarem, realizá-lo.

**Figura 34** - Execução da atividade artística natalícia



**Estratégia 2:** *Confeção de receitas que permitem manusear os ingredientes utilizando as mãos, com vista ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da motricidade fina*

- a) **Plasticina Caseira** - Objetivo: desenvolver a coordenação motora fina, conseguir formar “bolinhas” com a plasticina.

Para a introdução desta atividade, disfarcei-me de cientista e apareci de surpresa na sala. Após algumas gargalhadas, coloquei a música “A Cientista” de Sónia Araújo, repetindo-a algumas vezes. De seguida, procurei que o grupo tentasse descobrir o que iríamos fazer, sendo que este chegou à conclusão de que seria uma atividade experimental (experiência). Antes de passarmos à concretização da mesma, as crianças tiveram oportunidade de explorar e experimentar os óculos e as luvas que estava a utilizar.

Dando continuidade à atividade, juntámos as duas mesas e distribuámos todo o grupo pelas cadeiras. Posto isto, explorámos os ingredientes, identificando-os e questionando a utilização dos mesmos. Na confeção da receita, todas as crianças tiveram oportunidade de adicionar um dos ingredientes ou de mexer a massa. Assim que a massa ficou pronta, foi distribuído um pouco da mesma por cada criança, sendo que cada uma escolheu o corante para colorir a sua plasticina (figura 35). Realizada e colorida a plasticina as crianças tiveram oportunidade de brincar livremente com a mesma.

**Figura 35** - Execução e brincadeira livre com a plasticina caseira



- b) **Broas de Batata** - Objetivo: desenvolver a coordenação motora fina, conseguir formar “bolinhas”/broas com a massa.

Esta atividade foi realizada em colaboração com o colega, que se encontrava a realizar a PP também no Infantário – “O Girassol”, como parte integrante do nosso projeto

com a comunidade. Neste sentido, realizámos a introdução da mesma juntos através de um diálogo. A intenção deste diálogo era que as crianças partilhassem connosco algumas receitas que costumam fazer com os familiares, especialmente na época em que estávamos, o Natal. Após este momento, apresentámos a ideia da realização de uma receita de broas para o nosso lanche-convívio, já abordado anteriormente com as crianças.

Dando continuidade, apresentámos os vários ingredientes necessários para a confeção das broas, identificando-os em grande grupo. Posto isto, as crianças sentaram-se à volta das mesas e auxiliaram na realização da massa das broas, adicionando ingredientes. De seguida, foi distribuído um pouco de massa por cada criança para que estas a pudessem moldar a gosto (figura 36). Por fim, e por razões de higiene, os adultos de ambas as salas moldaram as restantes broas, levando-as para a cantina para que cozinhassem.

**Figura 36** - Execução e moldagem das broas de batata



**Estratégia 3:** *Realização de jogos que permitam às crianças desenvolver e melhorar a motricidade fina*

#### **a) Jogo de Três Etapas**

Relativamente a esta atividade, segmentei-a em três jogos diferentes e optei por realizá-la no exterior, não só pelas condições atmosféricas favoráveis, como pela utilização de água numa das atividades. As crianças foram distribuídas por três grupos, um para cada uma das atividades, trocando quando terminavam.

Relativamente ao *feedback* desta atividade, o mesmo é positivo “(...) pois permitiu às crianças trabalhar alguns tipos de pega e prensão que são essenciais para o aprimoramento da motricidade fina. Para além dos ganhos que esta aprendizagem promove, não deixa de ser uma atividade lúdica, pois são jogos que cativam as crianças e que lhes permitem aprender a brincar”.

#### Reflexão Semanal, 4 a 6 de novembro de 2019

- i) **Caixa das Cores** - Objetivo: desenvolver os diferentes tipos de pega (especialmente a pega superior – dedo indicador) sendo capaz de identificar as cores.

Neste jogo, as crianças selecionavam um quadrado colorido de papel eva, colocando-o no respetivo orifício da caixa, como podemos observar na figura 37.

**Figura 37** - Crianças a realizar o jogo da caixa das cores



- ii) **Enfiamento** - Objetivo: ser capaz de enfiar as peças no fio.

Aqui as crianças necessitavam de identificar a forma mais adequada de enfiar as peças na linha. Consoante a dificuldade de cada um, o adulto presente nesta etapa estabelecia o número de peças a colocar no fio (figura 38).

**Figura 38** - Crianças a realizar o exercício de enfiamento



- iii) **Banheira das Tampas** - Objetivo: desenvolver as habilidades de prensão (pega da espuma de madeira) reconhecendo, simultaneamente, as cores.

Nesta atividade, as crianças necessitavam de fazer a pega da espuma de madeira de forma adequada e apanhar apenas a tampa com a cor solicitada pelo adulto presente nesta etapa (figura 39).

**Figura 39** - Crianças a realizar o jogo de seleção das tampas



Em modo de conclusão, no que toca às estratégias de intervenção, importa refletir sobre a adequação das estratégias e respetivas atividades escolhidas. Numa fase inicial, algumas das atividades propostas revelaram alguns constrangimentos na sua execução decorrente do desconhecimento do grupo e da dificuldade de adequar as atividades às idades das crianças. Apesar disso, após adquirir mais informações e recolher mais características sobre cada criança, bem como me familiarizar e obter mais confiança com os elementos da sala, as estratégias e atividades escolhidas permitiram, de uma forma

geral, que o grupo da Sala das Corujinhas aprimorasse, e em alguns casos adquirisse, as competências relacionadas com a motricidade fina.

#### 4.4.3. Cronograma com as Fases do Projeto de Investigação-Ação

É indispensável realizar uma organização temporal deste Projeto de I-A, tendo em conta todas as fases relacionadas com o mesmo. Neste sentido, decidiu-se construir um cronograma (tabela 5) de modo a facilitar a organização e visão do mesmo. Contudo, é importante referir que este projeto tinha um carácter flexível como subjacente a qualquer PP de qualidade.

**Tabela 5** - Cronograma representativo das fases da I-A

CRONOGRAMA										
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO								
		OUTUBRO				NOVEMBRO			DEZEMBRO	
		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									
	Identificação do Problema									
	Revisão Literária Preliminar									
	Definição de Estratégias									
AGIR	Operacionalização das Estratégias									
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados									

#### 4.5. Reflexão Final à Prática Pedagógica em Contexto de Educação Pré-Escolar

Esta reflexão permite-me partilhar a opinião pessoal e crítica sobre as minhas intervenções, bem como fundamentar algumas atividades realizadas ao longo da PP, em contexto de EPE na Sala das Corujinhas.

A reflexão e autoavaliação foram indispensáveis para que conseguisse evoluir, melhorando as minhas atividades e planificações, conseguindo assim ultrapassar alguns erros e dificuldades ao longo da minha intervenção pedagógica. Neste sentido, importa referir que a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz (...) inúmeras incertezas, ou

seja, inúmeras oportunidades para reflectir” (Coutinho et al., 2009, p. 358). Assim, os profissionais de educação assumem um papel fundamental na educação das crianças, pois são estes que possuem a “capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Estabelecer um clima social e criar laços efetivos com as crianças foi um dos meus primeiros objetivos, uma vez que “estabelecer (...) um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece ser um aspecto determinante na qualidade da acção educativa” (Morgado, 2003, p. 96). As crianças da Sala das Corujinhas estão habituadas a receber pessoas novas e apesar de serem um pouco tímidas, assim que se ambientam são capazes de interagir, colocar questões, solicitar companhia nas brincadeiras, despedir-se com beijinhos e procuram sempre ter um pouco de atenção individualizada. Estes comportamentos, permitiram-me concluir que fui capaz de estabelecer laços efetivos com as crianças, o que permitiu que as minhas intervenções acontecessem de forma natural, interativa e segura.

Relativamente à organização do trabalho, procurei desenvolver diversas formas de interação, proporcionando momentos de leitura e dramatização de histórias, de diálogo, de música; promovendo atividades de artes visuais, de execução de receitas; realizando jogos que permitissem desenvolver simultaneamente alguns conceitos matemáticos, bem como a motricidade global. Procurei, ainda, envolver todas as crianças, promovendo momentos de trabalho em pequeno e grande grupo e auxiliando individualmente, sempre que necessário. Ao proporcionar tais dinâmicas de interação, pretendi promover: respeito por cada criança e sentimento de pertença a um grupo, trabalho cooperado e entendimento da perspectiva do outro (Silva et al., 2016).

Outro aspeto que mantive presente durante a minha prática foi a utilização do reforço positivo, este que é um incentivo que faz a criança sentir-se reconhecida pelos seus esforços. Reforçar positivamente ou encorajar aumenta “a probabilidade de resposta por parte da criança” ajudando-a “a sentir-se bem com as suas escolhas, o que, por sua vez, motiva-a a aperfeiçoar ainda mais o comportamento (...) e realizar novas conquistas. E tudo o que a faça sentir-se válida e que lhe dê [autoestima], vai conseqüentemente torná-la mais autónoma” (Santos, 2015, p. 13).

Ao longo da minha intervenção pedagógica, um dos elementos que mais valorizei foi o diálogo, isto porque ouvir e dar voz às crianças incentiva a sua participação, melhora a sua autoestima e demonstra valorização pelo seu contributo. A criança tem “o direito a ser ouvida e a ser informada, o direito à liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em assuntos que lhes digam respeito, fazendo-se ouvir as suas vozes, numa efetiva participação na vida pública” (Botelho, s.d., p. 8). As crianças da Sala das Corujinhas tinham oportunidade de comunicação em quase todos os momentos da sua rotina: no acolhimento, em reunião no tapete, durante as brincadeiras, etc. As questões e curiosidades destas crianças foram sempre respondidas e aceites pelos adultos da sala. De facto, foi um momento de curiosidade e observação por parte das crianças do grupo que me fez planificar a visita de campo ao Quartel dos Bombeiros Sapadores do Funchal.

As visitas de estudo/campo “são consideradas umas das estratégias mais estimulantes, uma vez que a saída do espaço escolar assume um carácter motivador” para as crianças (Rebello, 2014, p. 17). As visitas são mais do que um passeio, para além da sua componente lúdica e de possibilitarem uma melhor relação entre a criança e os elementos da sala, são momentos de aprendizagem que aproximam “as crianças ao meio, proporcionando-lhes a construção do seu conhecimento.” (Rato, 2016, p. 31). A nossa visita aos bombeiros assumiu as várias finalidades referidas, tanto a da componente lúdica como a da construção de conhecimento. Foi uma visita com vários momentos de aprendizagem, tais como: a observação das ambulâncias, da central de comunicações onde as crianças puderam aprender muitas curiosidades tais como: o número de emergência, o nome dos elementos que compõem a farda de combate ao fogo, etc. Foi-nos ainda concedida a oportunidade de brincar na espuma, o que para além de ter sido um momento lúdico foi um momento de emoção, pois tal como refere Rebello (2014), quando existe emoção ligada à aprendizagem, o conhecimento consolida-se com maior eficácia.

Para além da visita, procurei realizar algumas atividades no exterior, bem como algumas saídas pelas áreas envolventes à escola, uma vez que, o ambiente exterior oferece às crianças uma vasta gama de possibilidades que podem ser mudadas consoante a estação do ano (Happny, 2013). No nosso caso em particular, aproveitámos o Outono para dar um passeio e recolher algumas das folhas que estavam pelo chão. É possível realizar as atividades diárias fora das paredes da sala, tal como os jogos, diálogos e até mesmo o lanche, e foi isso que procurei fazer ao longo da minha prática pedagógica.

O espaço de uma sala deve ser um lugar seguro, que transmita segurança e alegria, bem como a sensação de abrigo e era isso que o espaço da Sala das Corujinhas permitia às crianças. A sala era realmente delas, os materiais de artes visuais, os livros, os jogos, tudo estava à disposição destas. Para além disso, de modo a permitir a aquisição de aprendizagens plurais e a vivência de várias realidades, as salas de EPE devem organizar-se em áreas diferenciadas (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Neste sentido, reconheço que a Sala das Corujinhas tinha várias áreas que permitiam às crianças “dar asas à sua imaginação”, sendo estas a área: da casinha, dos jogos, das atividades livres, da biblioteca e da garagem, como analisado anteriormente.

Quanto à escolha dos recursos e materiais, esta “deverá atender a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p. 26). Ao escolher os materiais para realizarmos atividades de artes visuais, procurei seguir alguns destes critérios escolhendo materiais de fácil utilização para as crianças (papel crepe, cola, purpurina, lápis de pau, etc.) e que cumpriam com o valor estético ao serem organizados pelas linhas de uma ilustração. Os materiais reutilizáveis (tampas, caixas do *Happy Meal*, etc.) e naturais (folhas) foram também algo que optei por incluir ao longo da minha prática, “contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Silva et al., 2016, p. 26).

Relativamente à gestão do tempo, esta foi uma das minhas maiores dificuldades. Quando fazia o turno da tarde, não sabia se introduzia a atividade logo após acordarem da sesta ou se esperava para após o lanche e as brincadeiras no exterior. Ainda assim, esta foi uma dificuldade que consegui superar com o auxílio da Educadora Cooperante.

Quanto ao tempo pedagógico da Sala das Corujinhas, este apresentava uma rotina diária e semanal que respeitava os diferentes ritmos das crianças, tendo em consideração o seu bem-estar e as aprendizagens a desenvolver, integrando as crianças de forma dinâmica neste processo. (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Esta rotina, para além de transmitir uma sensação de segurança, apresentava uma organização em que os momentos de brincadeiras livres eram superiores aos momentos de atividades orientadas.

“Numa perspetiva sistemática e ecológica, as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Silva et al., 2016, p. 28). Foi neste sentido que

procurei desenvolver e manter uma boa relação com a equipa pedagógica da Sala das Corujinhas. Assim, consegui integrar-me de forma positiva na equipa e recebi auxílio, compreensão e disponibilidade sempre que necessário, o que contribuiu para a implementação de um clima agradável e essencial para o desenrolar do processo educativo.

“Os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Silva et al., 2016, p. 28). Foi neste sentido que optei por realizar um Projeto com os Pais.

Ao longo da minha intervenção planifiquei dois momentos de receita. O primeiro momento deu-se no dia 11 de novembro de 2019 e a receita escolhida foi a plasticina caseira. Dando seguimento ao mesmo, solicitei aos pais que, em casa, realizassem uma receita com as crianças e registassem o momento numa cartolina A4, a fim de elaborarmos um livro de receitas da Sala das Corujinhas, não só para a partilha entre os pais e elementos da sala, como para “que todas as crianças vejam representados os contributos dos seus pais/famílias” (Silva et al., 2016, p. 28).

A realização de um projeto que envolvesse a comunidade foi também um dos objetivos que eu e o meu colega queríamos cumprir. “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, com 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). Neste sentido, apresentámos uma peça de teatro, intitulada *O Roubo do Saco do Pai Natal*, em conjunto com as Educadoras Cooperantes, seguida de um lanche-convívio que contou com a colaboração dos EE para a sua elaboração.

Destaco ainda a relevância do meu projeto de I-A, que me permitiu criar estratégias e atividades que fossem ao encontro da resolução da minha questão-problema: “*Como podem as crianças da Sala das Corujinhas desenvolver e aprimorar a motricidade fina?*” Neste sentido, desenvolvi junto com as crianças, atividades artísticas (preensão fina – desenhar, pintar; coordenação motora fina – pega palma superior), receitas (coordenação motora fina – formar “bolinhas” com a massa) e jogos (enfiamento, habilidades de preensão – pega superior dedo-indicador, etc.). Uma vez que, é essencial desenvolver a motricidade fina na EPE, pois esta “representa um importante pré-requisito no

desenvolvimento global da criança” (Piek et al., 2012, citado por Costa, 2013, p. 21). Para além disso, dominar as habilidades motoras permite às crianças realizar um conjunto de atividades diárias como: vestir-se, desenhar, comer corretamente, brincar, cortar, etc.

Por fim, posso então concluir que, evoluiu com o decorrer da PP e na globalidade acredito que a minha prestação foi positiva, tanto para mim, como para as crianças do grupo, pois aprendemos e vivemos situações especiais em conjunto. Foi uma experiência gratificante e enriquecedora, tanto a nível pessoal como profissional, em que aprendi e desenvolvi competências que não havia adquirido até à data. Ultrapassei medos e adquiri mais confiança nas escolhas que tomei. Foi uma experiência que comprovou que a realidade é diferente da teoria, visto que na prática surgem imprevistos e situações que nos fazem ser mais flexíveis e menos rigorosos no seguimento das planificações. Por fim, terminei o meu estágio na EPE com gratificação e um “calor no coração” por todas as *corujinhas* que contribuíram para as aprendizagens, para os sorrisos, para os desafios e por todos os momentos que fizeram deste estágio exatamente o que ele foi, incrível.

## Capítulo 5 | Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Flexibilidade: Feliz não é aquela que tem a vida do jeito que quer, mas sim aquela que se adapta à vida do jeito que ela é. (Jean Carlo Banusso)*

### 5.1. O Primeiro Momento da PP II

A intervenção pedagógica no 1.º CEB, teve início no dia 9 de março de 2020, sendo interrompida uma semana depois pela situação pandémica causada pela Covid-19. Neste sentido, este momento da PP II assumiu um formato diferente e teve a duração de seis semanas, com início a 4 de maio de 2020 e término a 19 de junho do mesmo ano.

Perante esta situação, as docentes da UC procuraram uma solução de modo a garantir a continuidade do estágio pedagógico previsto no Plano de Estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Alguns colegas conseguiram dinamizar aulas *via Zoom* e criar atividades *online* para a sua turma, outros colegas, tal como eu, não tiveram a possibilidade de interagir com a professora cooperante e com a turma que tinham conhecido na primeira semana. Neste sentido, foi proposto um outro desafio, a visualização das sessões do *#EstudoEmCasa*, disponibilizadas pelo Ministério da Educação como um suplemento para o Ensino Básico, transmitidos através da RTP e disponibilizados na RTP Play, e uma consequente reflexão e planificação sobre os conteúdos das mesmas. Apesar de diferente, este desafio não se revelou menos importante do que o dos restantes colegas, aliás apelou à nossa autonomia, permitindo-nos aperfeiçoar as atividades e estratégias.

Relativamente às tarefas que apresentávamos, as mesmas eram alternadas, ou seja, numa semana apresentávamos uma reflexão sobre as sessões do *#EstudoEmCasa* e na seguinte realizámos uma planificação consoante os conteúdos lecionados nas mesmas sessões. No que diz respeito às reflexões, após assistirmos com um olhar crítico às sessões, era necessário refletir sobre as mesmas indicando os aspetos positivos e menos positivos, os aspetos a melhorar e os aspetos a reter. Para além disso, permitia-nos utilizar algumas das estratégias e materiais aquando da elaboração da planificação na semana seguinte.

Assim, em relação às planificações, afirma-se que estas foram uma vantagem para nós, uma vez que as realizávamos para a sua implementação numa sala de aula. Para além

disso, a realização destas planificações permitiu-nos praticar e aperfeiçoar os processos de construção, preparando-nos para o futuro próximo. Acrescente-se ainda que, em cada planificação, eram idealizadas estratégias e construídos materiais que conseguiremos adaptar e utilizar enquanto futuros profissionais de educação.

Não era a situação que imaginávamos para a nossa primeira PP no 1.º CEB, mas apesar de ter sido um desafio, procurar concentrar-me enquanto uma pandemia evoluía em meu redor, a visualização das sessões e consequente reflexão e redação das planificações, em conjunto com as tarefas das restantes UC, proporcionava uma sensação de normalidade onde o meu pensamento permanecia em algo positivo: ensinar e aprender. No fim, acho que o que podemos retirar de tudo isto é uma aprendizagem, em que fomos capazes de nos adaptar à situação e tirar vários benefícios da mesma: aprofundámos o nosso olhar crítico, melhorámos as nossas capacidades digitais e aprendemos a valorizar as coisas que tínhamos como garantidas, tanto a nível profissional, como pessoal.

## **5.2. O Segundo Momento da PP II**

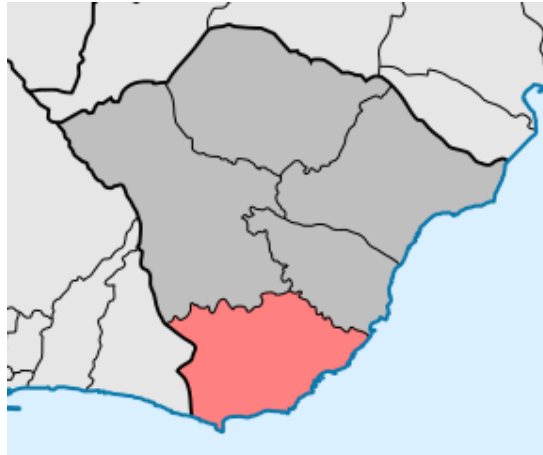
Relativamente ao segundo momento da PP II, uma vez que ainda nos faltavam horas para completar a UC, este assemelhou-se ao que conhecemos. Assim sendo, neste capítulo irei partilhar, descrever e refletir acerca do segundo momento da PP II, realizada em contexto do 1.º CEB.

Este momento teve lugar na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, com uma turma de 2.º ano. Esta decorreu sob orientação científica da Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes e com a cooperação da Professora Isabel Pereira Alves, ao longo de quatro semanas, incluindo uma de observação, durante três dias semanais, de 21 de setembro a 14 de outubro de 2020, perfazendo um total de 60 horas.

### 5.2.1. Caracterização do Meio Envolverte <sup>4</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas localiza-se na freguesia do Caniço, integrada no concelho de Santa Cruz (figura 40), mais concretamente, junto ao Complexo Habitacional das Figueirinhas.

**Figura 40** - Freguesia do Caniço



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

Reconhecida, maioritariamente, como uma zona residencial, encontra-se a apenas sete quilómetros do Funchal e, em 2011, esta freguesia concentrava a maioria da população do concelho de Santa Cruz. Em relação a infraestruturas sociais e económicas, no meio envolvente da Escola, são poucas, mas a freguesia possui uma boa rede de transportes que permite acesso a vários estabelecimentos comerciais e culturais.

### 5.2.2. Caracterização da Instituição Educativa <sup>5</sup>

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas (figura 41) localiza-se na Rua da Escola, no sítio da Abegoaria. Inaugurada a 28 de setembro de 1998, sob a tutela da Secretaria Regional de Educação, encontrando-se em funcionamento desde esse ano letivo, 1998-1999.

---

<sup>4</sup> Dados provenientes de observações e da consulta do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas (2020-2024).

<sup>5</sup> Dados provenientes de observações e da consulta do PEE da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas (2020-2024) e do *site* da Escola: <http://escolas.madeira-edu.pt/eb1pefigueirinhas/Escola/Hist%C3%B3ria/tabid/634/Default.aspx>

**Figura 41 - EB1/PE das Figueirinhas**

*Nota.* Em

<https://www.facebook.com/EB1PEdasFigueirinhas/photos/a.1075813959249351/107>

No que diz respeito à gestão da Escola, atualmente, a mesma é assegurada pela Diretora Professora Maria da Luz Quintal Castro e Subdiretora Professora Maria João Henriques.

Esta Escola estabelece diversas parcerias sempre que estas permitam colmatar uma necessidade referente ao PEE ou que contribuam para a concretização de estratégias pedagógicas. Neste sentido, estas parcerias realizam-se com: a Associação de Pais, a Junta de Freguesia do Caniço, a Câmara Municipal de Santa Cruz, o Centro de Saúde do Caniço, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, a Direção Regional do Ambiente e Recursos Naturais e ainda a Liga Portuguesa Contra o Cancro através, por exemplo, da adesão ao outubro rosa e de ações de formação.

Em relação ao edifício escolar, é constituído por um rés-do-chão e por um 1.º piso contando com diferentes espaços e salas. No rés-do-chão encontram-se as salas de EPE, estando as salas de aula curriculares, das AEC's, de apoio, o gabinete de direção o gabinete administrativo, a sala de informática, de Educação Musical, de Educação Especial e dos professores, divididas entre ambos os andares do edifício. Relativamente aos espaços subdividem-se em três:

- Espaços comuns: cantina, cozinha e casas de banho;
- Espaço desportivos: ginásio, balneários e campo de jogos;
- Espaços exteriores: espaços de recreio e espaços cobertos.

Relativamente aos recursos materiais, a Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas apresenta uma variedade extrema de recursos com grande utilidade no processo de ensino-aprendizagem especialmente quando comparada com outras instituições do concelho. Todas as salas de aula curriculares possuem computador, quadro interativo e projetor multimédia que permitem uma diversificação aquando da apresentação dos diferentes conteúdos. Para além disso, a Escola possui ainda quadros brancos, televisões, leitores de DVD e CD, impressoras, livros e diverso material para as ciências experimentais e robótica.

### 5.2.3. Caracterização da Sala

A criação de um clima positivo, na sala de aula, potencia a qualidade do processo educativo. Neste sentido, e apesar da época de distanciamento social vivida, era garantida uma relação emocional e com base na confiança entre os alunos e os adultos da sala possibilitando que estes se sentissem mais autónomos, concentrados e motivados aquando da aquisição de novas aprendizagens.

A sala do 2.ºB é um espaço acolhedor, colorido e com boa iluminação. Para além disso, é um espaço bem organizado que, não só por ser partilhado com o turno da tarde, bem como pela época em que nos encontramos, mantém a sua disposição, ilustrada na figura 42.

**Figura 42** - Planta da sala do 2.ºB



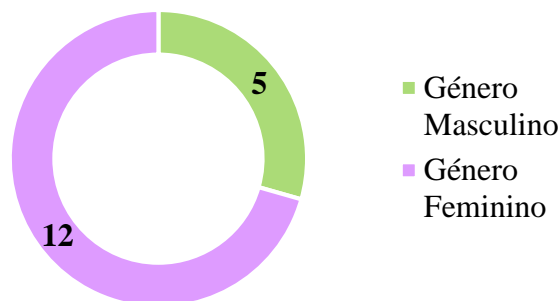
A organização das mesas em comboio não impede os trabalhos a pares ou grupos que tiveram de ser adaptados para diminuir a partilha de materiais e o contacto físico entre alunos. A nível de arrumação, os materiais encontravam-se nos armários ao fundo da sala

sendo que os alunos possuíam autonomia para utilizarem os mesmos desde que evitando os aglomerados. Nas paredes da sala existiam artefactos produzidos pelos alunos, cartazes com os conteúdos lecionados e outros detalhes que garantiam o carácter acolhedor da sala.

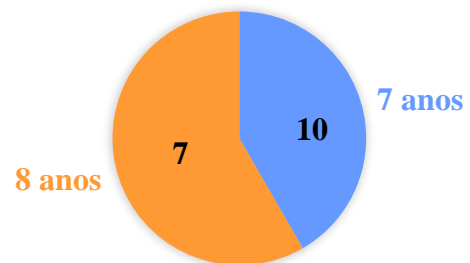
#### 5.2.4. Caracterização da Turma <sup>6</sup>

A turma do 2.ºB era constituída por dezassete alunos, cinco do género masculino e doze do género feminino (gráfico 6), com idades compreendidas entre os seis e os oito anos (em dezembro de 2020, gráfico 7).

**Gráfico 7 - Géneros dos alunos do 2.ºB**



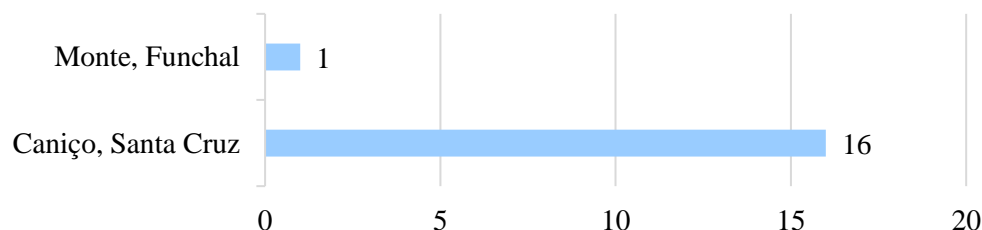
**Gráfico 6 - Idades dos alunos do 2.ºB**



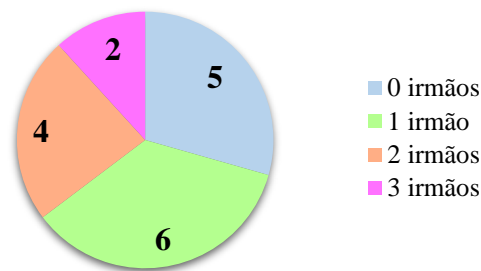
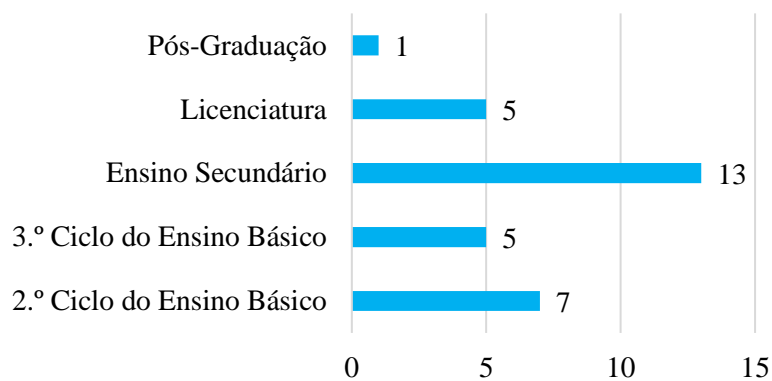
*Nota.* Em *Fichas de Caracterização da turma do 2.ºB*, adaptado de Encarregados de Educação, 2020-2021, Funchal.

Todos os alunos da turma eram de nacionalidade portuguesa e, na sua maioria, residentes na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz (gráfico 8). Fazendo uma breve referência sociofamiliar, realizei um gráfico referente ao número de irmãos dos alunos do 2.º B (gráfico 9), bem como relativamente às habilitações literárias dos EE e pais dos mesmos (gráfico 10).

**Gráfico 8 - Freguesias de residência dos alunos do 2.ºB**



<sup>6</sup> Dados recolhidos das Fichas de Caracterização preenchidas pelos EE para este fim

**Gráfico 9** - Número de irmãos dos alunos do 2.ºB**Gráfico 10** - Habilitações Literárias dos pais e EE do 2.ºB

*Nota.* Em *Fichas de Caracterização da turma do 2.ºB*, adaptado de Encarregados de Educação, 2020-2021, Funchal.

No que diz respeito à caracterização da turma, os alunos revelavam, na sua globalidade, predisposição para todas as atividades, dedicação, interesse e assiduidade, apesar de não serem um grupo de alunos muito participativo a nível da oralidade existia um grupo de cinco alunos que cooperavam nestes momentos, proporcionando diálogos enriquecedores. A predileção pela área do Estudo do Meio era notória em toda a turma, já a nível das restantes áreas, como Matemática, Português e as Artes Visuais, as preferências dividiam-se.

No âmbito do saber estar, o grupo apresenta uma boa relação com a professora titular e com os restantes docentes e adultos, bem com a maioria dos colegas, excetuando algumas situações nos intervalos causadas pelas convivências e consequentes grupos. A turma revela ser um grupo alegre e as regras encontravam-se interiorizadas. Em situações de diálogo informal são comunicativos e gostam de partilhar as suas experiências relacionando-as com diferentes conteúdos ao longo da manhã.

Quanto ao nível de métodos de trabalho, a turma realiza as atividades de forma motivada e empenhada. No entanto, apresenta três grupos distintos: (1) um grupo com um bom ritmo de trabalho, autônomo e competitivo; (2) um grupo igualmente motivado e esforçado, mas que apresenta um ritmo de trabalho mais lento e necessita de alguma orientação por parte dos adultos e, finalmente, (3) um terceiro grupo que apresenta inseguranças e necessita de apoio individualizado, por parte dos adultos, aquando da realização das diferentes tarefas, sobretudo nas áreas do Português e da Matemática. No geral, são ainda um grupo com algumas dificuldades a nível de compreensão e memorização.

No que concerne à organização do tempo pedagógico (tabela 6), a componente curricular do 2.ºB decorria no turno da manhã entre as 8:15h e as 13:15h. Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, estas decorriam no turno da tarde, das 14:30h às 18:00h.

**Tabela 6 - Horário Semanal do 2.ºB**

	2.ª FEIRA	3.ª FEIRA	4.ª FEIRA	5.ª FEIRA	6.ª FEIRA
08:15 09:30h	AFC/EA/ Port./Mat./ Est.Meio	Português	AFC/Português/ Bib.	Matemática/ AV/Apoio ao Estudo	Matemática
09:30h 10:30h	Português/ AV		Português		
10:30h 11:00h	<b>INTERVALO</b>				
11:00h 11:30h	OC (ING)	Matemática/ Apoio ao Estudo	Estudo do Meio/CD/AV	Est.Meio/CD/ AV/Apoio ao Estudo	Português
11:30h 12:30h			AFC/EF/Mat./ CD/Port.		
12:30h 13:15h	Matemática	EA	Estudo do Meio/CD	TIC/Port./Mat./ Est.Meio	EF
13:15h 14:30h	<b>ALMOÇO</b>				
14:30h 15:30h	CLUBE	ESTUDO	MA	EP	CLUBE
15:30h 16:30h	ESTUDO	CLUBE	ESTUDO	BIB	TIC
16:30h 17:00h	<b>LANCHE</b>				
17:00h 18:00h	EP	L ING	EFM	ESTUDO	CLUBE

### 5.3. Momentos de Aprendizagem

Após a semana de observação da PP II, foram edificadas, ao longo de três semanas, um conjunto de atividades em prol do 2.ºB. Nos momentos de planificação as necessidades e interesses dos alunos da turma foram um dos aspetos primordiais a ser considerados, complementados com as indicações da professora cooperante e da orientadora científica, bem como com o PEE. Paralelamente, estas atividades foram edificadas com base nas AE, com vista à aquisição das competências presentes no PA, podendo ser complementadas com recurso aos Programas do 1.º CEB.

Neste sentido, passemos à exploração das atividades selecionadas: *Experiência Anti-Covid*, *Jogo Eu Compro* e *Flor dos Dígrafos*.

#### 5.3.1. Experiência Anti-Covid

Tendo em consideração a realidade desta PP, na primeira semana de intervenção, mais concretamente no dia 30 de setembro de 2020, realizou-se uma atividade experimental onde o objetivo primordial era realçar a importância da higienização das mãos como uma das prevenções mais eficazes contra à Covid-19. Complementarmente, ao realizar trabalhos práticos no âmbito do Estudo do Meio, é essencial que estes sejam proporcionados aos alunos “de forma contextualizada e com significado” (Pacheco, 2015, p.5).

Num primeiro momento, enquanto os alunos se dirigiam para o pavilhão acompanhados pela professora cooperante, de modo a rentabilizar da melhor forma o tempo disponível, distribuiu-se por cada mesa um prato, um copo com um pouco de água, um guardanapo e uma tampa com sabão da loiça (figura 43).

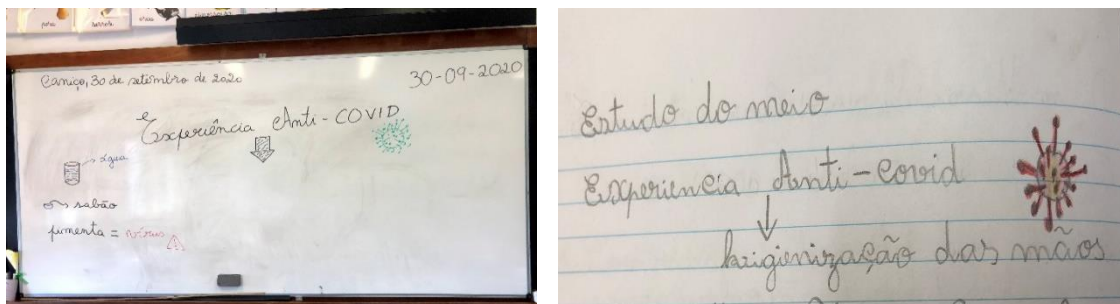
**Figura 43** - Materiais necessários para a execução da atividade



De regresso à sala, os alunos revelaram muita curiosidade com os materiais discutindo entre si para que serviriam. A discussão é um momento importante na realização de atividades deste cariz uma vez que permite tornar as aprendizagens mais significativas. O observar, questionar, prever, interpretar, refletir, comunicar e interagir é o que realmente gera conhecimento no aluno e que será transversal em qualquer área (Martins et al., 2007).

Dando seguimento à atividade, e de modo a obter os melhores resultados para toda a turma, registou-se uma ilustração no quadro (figura 44) para que a apresentação e esclarecimento de dúvidas da atividade experimental pudesse ser feita para o grande grupo. Apresentados os diferentes materiais, necessários à realização da atividade, solicitou-se aos alunos que vertessem a água nos pratos e aguardassem para que colocássemos a pimenta, ou seja, o nosso “vírus”, nos mesmos. Posto isto, procurou-se narrar as etapas da atividade para que, individualmente, todos os alunos conseguissem acompanhar o processo de forma a que os resultados surgissem simultaneamente. De uma forma geral, quando colocado o dedo com sabão no preparado é criada uma reação fazendo com que a pimenta se afaste.

**Figura 44** - Registo da atividade



Alguns alunos já conheciam a atividade pelo que não ficaram surpreendidos com o resultado, mas para aqueles que era novidade, o brilho nos olhos e o entusiasmo com o sucedido foi incrível de observar. Uma vez realizada a atividade foi essencial a discussão sobre os resultados obtidos de forma a retirarmos as nossas conclusões. Conclui-se então que, a higienização das mãos da forma correta, utilizando água e sabão, é uma das medidas essenciais para a prevenção e combate contra a Covid-19. Esta atividade proporcionou ainda um debate em grande grupo, sobre as restantes medidas preventivas que devem ser adotadas no combate ao vírus. Posto isto, concluiu-se a atividade com o registo dos resultados no quadro e nos cadernos individuais.

### 5.3.2. Jogo *Eu Compro*

No decorrer da segunda semana de intervenção, mais precisamente no dia 6 de outubro de 2020, no seguimento da exploração do conteúdo de geometria e medida: “reconhecer e relacionar entre si o valor das moedas e notas da Zona Euro, e usá-las em contextos diversos” (DGE, 2018), realizou-se a atividade *eu compro*.

Num primeiro momento e de forma rápida, com recurso ao computador e ao projetor, fez-se a exploração dos diferentes continentes de forma a descobrir que Portugal faz parte da Europa. Dando seguimento a este momento, utilizou-se a adivinha presente no manual para dar continuidade ao conteúdo a explorar:

“Toda a gente me quer e deseja.

Deixo muita gente contente.

O meu nome é um pouco

do nosso continente.

É o \_\_\_\_\_ (€) (Rodrigues et al., 2016, p. 154).”

Vários alunos foram capazes de adivinhar a resposta facilitando todo o processo. Posto isto, registou-se nos manuais a resposta à adivinha: euro.

Dando seguimento à atividade, distribuiu-se pela turma cópias das moedas e notas para, em grande grupo, reconhecermos e discutirmos sobre as suas características (figura 45).

**Figura 45** - Registo de moedas e notas de euro



O momento de exploração das notas e moedas foi de extrema importância, uma vez que a maioria dos alunos não está familiarizado com as mesmas, ficando entusiasmados por reconhecerem que as suas, para além das cores e formato, apresentavam o tamanho real. Inclusive optou-se por comparar uma das impressões com uma moeda de dois euros, ao que a J.F. reagiu com:

«“A Professora tem uma moeda de 2€?!”, o que demonstra que alguns alunos ainda não reconheciam as quantidades que cada nota e moeda representam.»

**DB, 6 e 7 de outubro de 2020**

Realizada a exploração do material, realizaram-se alguns exercícios do manual de forma a relembrar as adições com numerários e a identificar/atingir uma quantia. A realização destes exercícios foi feita em grande grupo, não só para que os alunos com maiores dificuldades se sentissem ainda mais incluídos, bem como de forma a preparar todos os alunos para a atividade seguinte.

Seguidamente, distribuiu-se por algumas mesas objetos etiquetados com diferentes preços criando um minimercado na sala (figura 46). De seguida, apresentou-se a dinâmica do jogo, indicando que, à vez, cada aluno escolhia o objeto que desejava “comprar” e utilizando as notas e moedas disponíveis deveria fazer a escolha mais acertada registando-a, em seguida, no quadro. Durante a realização do jogo, procurou-se dar sugestões a cada aluno sobre o objeto que deveriam escolher, tendo em consideração as suas características e dificuldades pessoais para que todos se sentissem incluídos e realizados durante o mesmo.

«Por exemplo, a caneta era 0,37€, então o aluno escolhia a moeda de 0,20€, a de 0,10€, a de 0,05€ e a de 0,02€.»

**DB, 6 e 7 de outubro de 2020**

**Figura 46** - Minimercado na sala do 2.ºB

A ordem e as diferentes etapas desta atividade foram essenciais para que se operasse uma aprendizagem significativa. Neste sentido, e segundo Ausubel, são várias as condições necessárias para que esta aprendizagem ocorra. Primeiramente o aluno precisa de estar motivado, ou seja, o adulto deve ser capaz de tornar o conteúdo atrativo para os alunos. Seguidamente o material utilizado deve ser atrativo e significativo motivando o aluno para a aprendizagem. Por fim, devem existir condições que permitam ao aluno relacionar os novos conceitos com aprendizagens anteriores e situações do seu quotidiano (Biasotto et al., 2020). Com efeito, ao longo da atividade apresentada procurou-se cumprir com as diferentes condições para a aquisição de uma aprendizagem significativa, começando com uma adivinha como fator de motivação passando pela fase de exploração, reconhecimento e comparação das moedas e notas e a consequente utilização das mesmas em cálculos, transpondo-os para situações do quotidiano, em forma de jogo.

Posto isto, importa realçar que as diferentes etapas desta atividade foram essenciais para o resultado positivo da mesma. Não obstante, apesar da utilização de um jogo para o aprofundamento do conteúdo, refira-se que esta foi uma atividade desafiante e que exigiu o raciocínio lógico dos alunos possibilitando momentos de dúvida e esclarecimento em grande grupo, essenciais para a compreensão do mesmo.

### 5.3.3. Flor dos Dígrafos

A terceira atividade selecionada, teve lugar na segunda semana de intervenção, mais precisamente no dia 7 de outubro de 2020. No seguimento da atividade apresentada no subcapítulo anterior, “Jogo: Eu Compro”, realizámos a leitura da obra *O Coelho Branco* que havia sido “comprada” por um dos alunos.

Realizada a leitura da obra, optou-se por realizar a exploração da mesma oralmente e com recurso à Técnica de Avaliação Formativa (TAF): Cartão Verde ou Vermelho. Apresentou-se um conjunto de afirmações, falsas e verdadeiras, que os alunos deviam reconhecer e identificar, levantando o cartão vermelho quando falsas e o cartão verde quando verdadeiras (figura 47). Durante este momento, para além de conseguir identificar os alunos que aguardavam pelas respostas dos colegas, conseguiu-se reforçar o conteúdo da obra aquando do surgimento de algumas respostas incorretas. Neste contexto, importa realçar que a utilização das TAF fornecem ao professor dados que podem ser utilizados “para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta está ainda a decorrer” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII). A avaliação formativa como uma prática integrada permite o crescimento gradual do aluno onde este aprende “para melhorar os seus conhecimentos e competências” (Lopes & Silva, 2012, p. VIII). Os alunos aprendem mais quando fazem parte da sua aprendizagem e quando compreendem quais os objetivos de cada atividade a desenvolver e como podem alcançá-los. Neste sentido, é importante que a avaliação seja vista como um suporte da aprendizagem, permitindo que o professor faça ajustes às suas planificações e atividades futuras consoante o desempenho de cada aluno.

**Figura 47** – TAF: Cartão Verde ou Vermelho



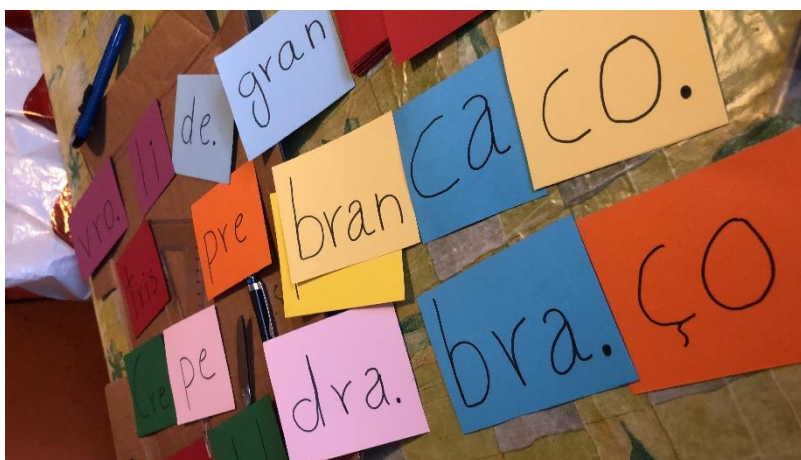
De seguida identificou-se e registou-se no quadro a lengalenga que era repetida ao longo da obra: “Eu sou a Cabra Cabrês, que te salta em cima e te faço em três!”. Identificada e repetida a lengalenga, descobriram-se dois “novos” dígrafos: o br e o tr. De forma a explorar estes novos sons, todos os alunos tiveram a oportunidade de referir uma palavra que os possuísse como: trevo, abraço e broa.

“(…) após escrever a lengalenga no quadro, a D.C. identificou os dígrafos br e tr sem eu sequer questionar ou provocar, o que me deixou muito contente.”

**DB, 6 e 7 de outubro de 2020**

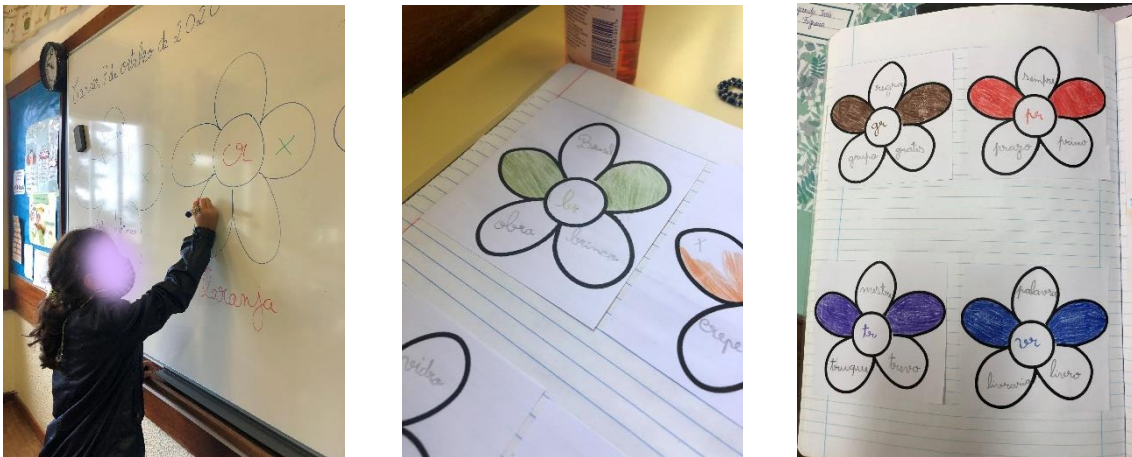
Posto isto, e após um diálogo em grande grupo, realizou-se um jogo para descobrirmos as restantes consoantes que formam dígrafos em conjunto com o “r”. Apresentaram-se as etapas do jogo e, com o auxílio de alguns alunos, distribuíram-se os 18 cartões pela turma. Em cada cartão encontrava-se uma de duas sílabas que, terminado o jogo, deveriam formar as seguintes palavras: cabra, branco, livro, triste, pedra, credo, preço e fruta. O objetivo era que, cada aluno se dirigisse ao quadro para colar e registar a sua sílaba, mas com a particularidade de que, o aluno que possuísse o início ou o fim daquela palavra deveria completar a mesma, como por exemplo em *bran+co* (figura 48). Neste momento, a turma entreajudou-se, o que facilitou o processo de formação de palavras. Por fim, e de forma a consolidar o conteúdo e o jogo, solicitou-se aos alunos que realizassem várias frases com as palavras descobertas.

**Figura 48** - Cartões das sílabas



No dia seguinte, de forma a dar seguimento ao conteúdo, realizou-se uma atividade de consolidação dos dígrafos. Para isto utilizaram-se várias flores onde, no centro, se registou um dos dígrafos: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr e vr e, nas pétalas, adaptando a TAF - Tirar do Saco, registaram-se três palavras, como podemos ver na figura 49. Terminadas todas as palavras os alunos tiveram a oportunidade de pintar as pétalas que sobraram.

**Figura 49** - Registo da flor dos dígrafos



A compreensão dos dígrafos pode ser um pouco difícil para os alunos e neste sentido é importante encontrar estratégias e atividades que sejam motivadoras de forma a que o conteúdo fique consolidado sem se tornar aborrecido. Assim sendo, foi isso que se procurou alcançar com a interligação das diferentes atividades apresentadas, desde a descoberta do conteúdo, à sua exploração e consolidação.

#### **5.4. Reflexão Final da Prática Pedagógica II em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O processo de reflexão é essencial no contexto educativo, uma vez que nos permite refletir sobre as atividades desenvolvidas, sobre a forma como colocámos certas estratégias em prática e sobre a postura que adotámos junto de um grupo, tomando consciência se essa é a postura que queremos adotar ou se a necessitamos de adaptar. Para além disso, permite-nos ajustar o trabalho realizado de modo a promovermos uma educação de qualidade. Ao longo da PP II, realizada em contexto do 1.º CEB, procurei assumir um olhar crítico e reflexivo para que me fosse possível resolver situações “com

maior segurança, afetividade e sem constrangimentos, objetivando um crescimento pessoal e profissional” (Júnior, 2010, p. 581).

Quando nos distanciamos da prática, conseguimos obter uma visualização mais clara da mesma. Durante esse processo, a reflexão é de extrema importância na medida em que “propicia e valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consistência e controle sobre o que se faz” (Júnior, 2010, p. 581). Nesta linha de pensamento, passarei por refletir acerca da experiência da PP II, apresentando tanto os aspetos positivos, como os aspetos a melhorar, incidindo também nas principais dificuldades e em como estas foram ultrapassadas.

Em 2020, as nossas vidas alteraram-se “quando a pandemia da COVID-19 se disseminou pelo mundo, paralisando os sistemas educativos” (Pereira et al., 2021, p. 7) e alterando as nossas rotinas. Deste modo, tornou-se essencial “assegurar a continuidade da educação para todos e a migração das atividades para os espaços virtuais de aprendizagem configurou-se a solução imediata” (Pereira et al., 2021, p. 7). Nesta linha de pensamento, o E@D e o ERE assumiram-se como a alternativa ao ensino presencial para todos os níveis de escolaridade.

Em consonância com o referido anteriormente, a PP II sofreu alterações e acabou por se desenvolver em dois momentos distintos. O primeiro, teve lugar de maio a junho de 2020 e deu-se em regime de E@D. O segundo, deu-se em regime presencial, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, adaptado à situação pandémica, durante quatro semanas entre os meses de setembro e outubro.

No que se refere ao primeiro momento desta prática, foi uma fase de adaptação difícil, não só devido à situação pandémica, como também pelo facto de não ter existido a possibilidade de interação com uma turma durante este período, dinamizando atividades e aulas em formato *online*. Neste sentido, foi apresentada pelas docentes da UC, uma forma de dar continuidade ao Plano de Estudos do Mestrado. Assim, foi solicitado aos estudantes do Mestrado que não possuíam uma turma e professora com quem colaborar, a visualização das sessões de difusão de conteúdo designadas por #EstudoEmCasa.

Após a visualização destas sessões era necessário realizar uma reflexão e planificação sobre o conteúdo das mesmas. Incidindo nestas tarefas, ao refletir sobre as sessões mantive uma postura crítica realçando os aspetos positivos das mesmas, bem

como os aspetos a melhorar. Para além disso, procurei acrescentar sugestões às atividades desenvolvidas nestas sessões de forma a que a sua implementação com um grupo de alunos decorresse de uma forma mais eficaz. Aquando da análise destas reflexões por parte da docente da UC, podia utilizar algumas das estratégias e materiais na concretização das planificações.

No que diz respeito às planificações, as mesmas eram hipotéticas e elaboradas com vista a serem aplicadas em regime presencial. Nesta linha de pensamento, esta representou uma mais-valia na minha formação, uma vez que me possibilitou praticar a elaboração de planificações, bem como das estratégias, atividades e materiais inerentes às mesmas. Apesar de, num primeiro momento, sentir que me encontrava em desvantagem relativamente aos colegas que se encontravam a colaborar com uma turma via E@D, a realização destas tarefas permitiu-me construir um portefólio que poderei consultar aquando da minha prática futura.

Relativamente ao segundo momento desta prática, o mesmo deu-se em regime presencial no ano letivo seguinte, 2020-2021. Este momento assemelhou-se às intervenções pedagógicas a que estamos habituados, apesar das implementações sanitárias geradas pela situação pandémica, nomeadamente: o distanciamento social, a utilização de máscara, o reforço da higienização das mãos, entre outras medidas preventivas. Este momento foi ainda mais positivo do que o anterior, na medida que as planificações foram colocadas em prática com um grupo específico de alunos. Para além da dinamização de estratégias e atividades, o contacto direto com os alunos permitiu-me evoluir e alterar o processo de ensino-aprendizagem às características individuais dos mesmos.

A título de conclusão, esta PP representou uma fase essencial na minha formação académica e na minha evolução pessoal. A superação de desafios esteve presente em vários momentos da intervenção pedagógica, nomeadamente aquando da adaptação de certas atividades à realidade vivenciada, como por exemplo, na implementação de trabalhos de pares/grupo. Termina esta reflexão com a certeza de que os desafios e as vitórias desta PP possibilitaram com que me tornasse uma profissional de educação mais resiliente e determinada.

## Capítulo 6 | Intervenção Pedagógica no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

*Não podemos voltar atrás e mudar o que já aconteceu, mas temos sempre a oportunidade de recomeçar. (Autor desconhecido)*

A PP III foi realizada no mesmo contexto que o segundo momento da PP II. Neste sentido, a descrição da organização educativa da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar das Figueirinhas, o seu meio envolvente, a instituição, a sala e a turma do 2.ºB já se encontra descrito no capítulo 5.

Esta intervenção teve início no dia 26 de outubro, uma semana após o término do segundo momento da PP II, e findou no dia 16 de dezembro de 2020, sob a orientação científica da Mestre Adérita Cristina Pereira Fernandes e com a cooperação da Professora Isabel Pereira Alves, ao longo de oito semanas, durante três dias semanais (excetuando alguns feriados), perfazendo um total de 110 horas.

Deste modo, este capítulo dá-nos a conhecer um conjunto de atividades planeadas e operacionalizadas para e com os alunos do 2.ºB, bem como as estratégias implementadas na edificação do projeto de I-A.

### 6.1. Momentos de Aprendizagem

Ao longo das semanas de intervenção foram propostas planificações detalhadas para cada um dos dias de intervenção pedagógica junto com a turma do 2.ºB. Complementarmente, importa dar destaque aos momentos de reflexão desta prática registados nos DB ao longo de todas as semanas.

As atividades realizadas na PP III foram desenvolvidas segundo as necessidades e características dos alunos com vista a aprimorar e desenvolver as suas capacidades e aprendizagens. Para além do mais, estas atividades, foram desenvolvidas à luz das AE, tendo em consideração as indicações da professora cooperante e da orientadora científica, podendo ser complementadas com recurso ao PEE e aos Programas do 1.º CEB.

Neste sentido, seguem-se três atividades exemplificativas: *As Sabrinhas Cor-de-Rosa: Par ou ímpar?*, *Determinantes Artigos Definidos e Indefinidos: O que são?* e, por fim, *A Germinação do Feijão*.

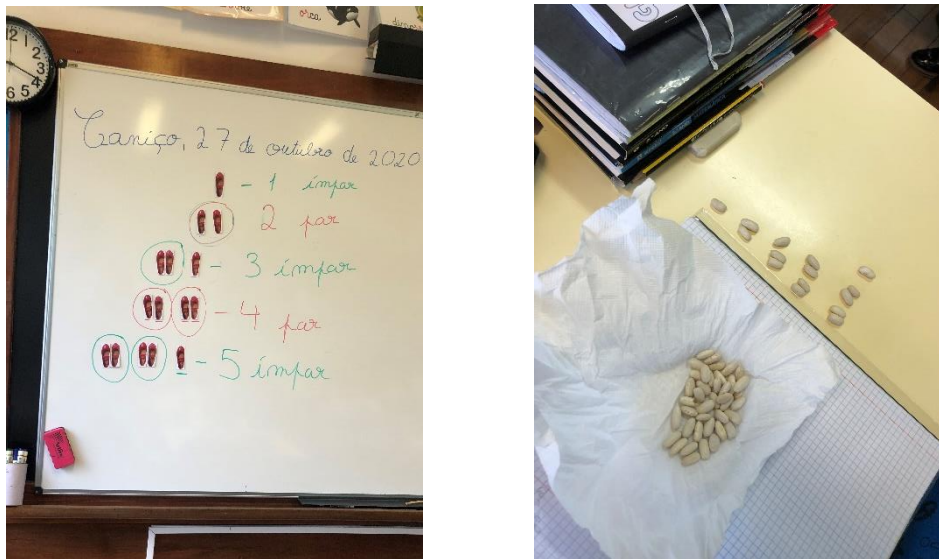
### 6.1.1. As *Sabrinas Cor-de-Rosa: Par ou Ímpar?*

As *Sabrinas Cor-de-Rosa* surgiram de um diálogo desenvolvido junto com a turma. Neste sentido, foi a estratégia utilizada para introduzir o conteúdo do par e ímpar ao 2.ºB. A utilização de uma estratégia familiar e com materiais práticos no ensino de um conteúdo matemático permite que os alunos mantenham “uma relação positiva com a disciplina (...) [e desenvolvam] confiança nos seus conhecimentos e capacidades matemáticas, bem como persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam Matemática” (ME, 2018, pp. 2-3).

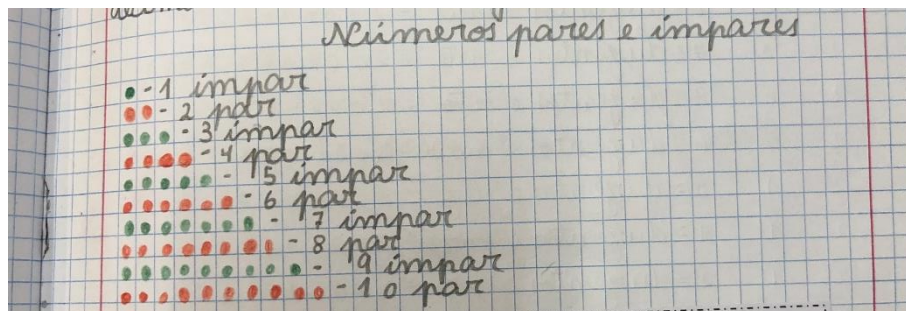
Como planejado, no dia 27 de outubro de 2020, desenvolveu-se um diálogo com o intuito de arranjar um material que nos permitisse abordar o par e o ímpar. Neste sentido, optou-se por partilhar um episódio que aconteceu nas aulas de *ballet* da minha afilhada que, resumidamente, surgiu em volta de *sabrinas cor-de-rosa*. Apresentado o episódio, afixaram-se no quadro dois pares de *sabrinas cor-de-rosa* e distribuíram-se feijões pela turma para que, simultaneamente, os alunos, pudessem representar as *sabrinas*, com recurso aos mesmos.

Dando seguimento à atividade, realizou-se um diálogo em grande grupo para retirar conclusões sobre este momento. Neste sentido, concluiu-se que, para representar um par necessitamos de dois feijões e que, para representar dois pares, necessitamos de quatro feijões. Com isto, tornou-se possível afirmar que, tanto o número dois como o número quatro representam números pares. Para além disso, ao afixarmos apenas uma *sabrina* no quadro e, representando-a com recurso aos feijões, concluiu-se que não é possível formar um par o que, conseqüentemente, nos permitiu afirmar que o número um é ímpar.

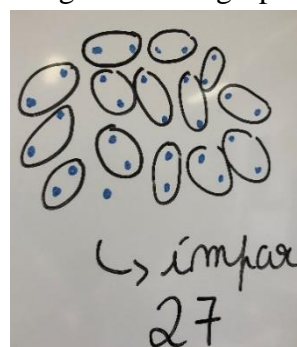
Num momento seguinte, procedeu-se ao registo e identificação dos números pares e ímpares com recurso às *sabrinas cor-de-rosa* e aos feijões (figura 50). Como este momento foi realizado em grande grupo, permitiu que todos os alunos acompanhassem a atividade e se sentissem incluídos. Para além disso, a utilização de um material físico, em particular, os feijões, em simultâneo com o registo nos cadernos individuais, permitiu que todos os alunos se mantivessem focados e motivados na atividade compreendendo o conteúdo com grande eficácia.

**Figura 50** - Representação e registo de números pares e ímpares

Para que existisse um elemento comum e visual que nos permitisse identificar logo, quais os números pares e ímpares, optou-se por atribuir uma cor a cada um destes. Assim utilizou-se o vermelho para os números pares e o verde para os ímpares (figura 51).

**Figura 51** - Registo números pares e ímpares

Posto isto, e antes de avançar para exercícios mais complexos, registaram-se no quadro vários grupos de “feijões” onde, após realizar a sua contagem, a turma deveria identificar se aquele número se assumia como par ou ímpar, como é possível verificar na figura 52.

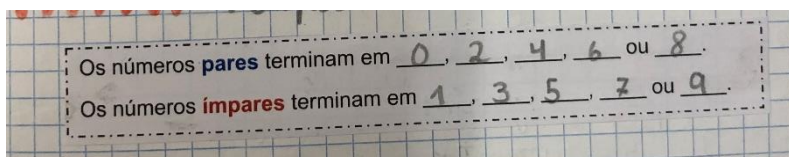
**Figura 52** - Registo de um grupo de "feijões"

Durante este momento, para além de treinar o conteúdo, era esperado que os alunos, autonomamente, verificassem a regularidade do mesmo. Apresentada e esclarecida esta regularidade, distribuiu-se um registo sobre a mesma para que os alunos preenchessem as lacunas em falta (figura 53). De seguida, e de modo a fazer uma prática individual, apresentou-se um número aleatório a cada aluno para que o mesmo o identificasse como par ou ímpar.

“(…) a M.C. e o S.C. verificaram a regularidade nas terminações dos números pares e ímpares.”

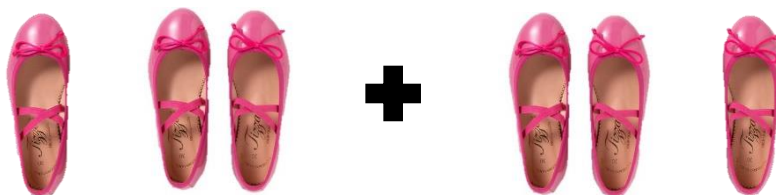
**DB, 26 a 28 de outubro de 2020**

**Figura 53** - Registo da regularidade dos números pares e ímpares



Realizado o registo, continuou-se a abordagem ao conteúdo com a soma das parcelas. Primeiramente, realizou-se a soma de números pares, em que os alunos rapidamente compreenderam e concluíram que, ao somar números pares, o resultado era também um número par. De seguida, avançou-se para a soma das parcelas ímpares, por ser um pouco mais complexo, afixaram-se no quadro as sabrinhas para auxiliar nos cálculos (figura 54).

**Figura 54** - Exemplo do material afixado no quadro



“Quanto à soma das parcelas ímpares, utilizei as sabrinhas para que os alunos visualizassem que, ao juntar dois números ímpares, por exemplo  $3+3$ , como temos uma sabrina “sozinha” em cada grupo, ao juntá-las, ficamos com três pares de sabrinhas, ou seja, obtemos um número par final.”

**DB, 26 a 28 de outubro de 2020**

Desta forma, os alunos conseguiram compreender que, ao juntarmos dois números ímpares, por ficar uma sabrina sozinha em cada um dos grupos, obtemos um número par, pois conseguimos formar pares com todas as sabrinas. Para reforçar esta ideia, replicou-se o exercício também com o número cinco. Antes da saída para o intervalo, e de forma a organizar a mesma de forma divertida, segredou-se a cada aluno um número aleatório e, ao dar o toque, solicitou-se que os alunos com um número par formassem a fila e que, os alunos com um número ímpar se escondessem debaixo das suas mesas para depois seguirem também para o intervalo. Para além de um momento simples e divertido, revelou-se como um exercício de consolidação do conteúdo.

### ***6.1.2. Determinantes Artigos Definidos e Indefinidos: O que são?***

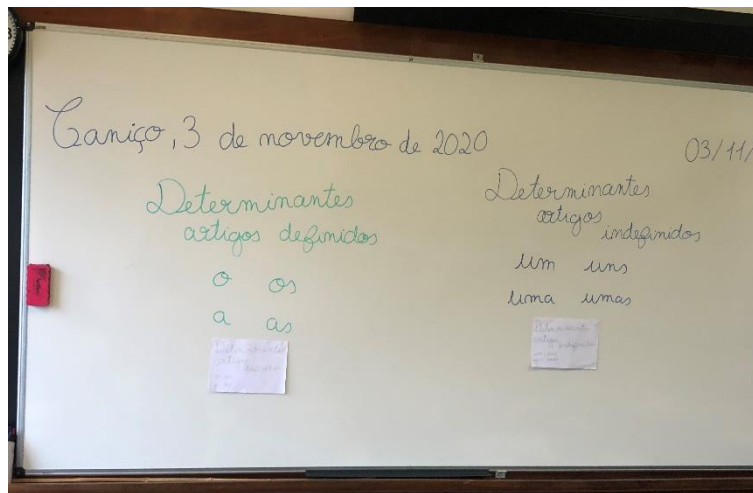
A atividade de introdução aos determinantes artigos definidos e indefinidos teve lugar na segunda semana de intervenção pedagógica, mais precisamente no dia 3 de novembro de 2020, após a leitura coletiva de um texto em prosa.

Para dar início a esta atividade, informei os alunos que precisava de ausentar-me da sala. Durante este momento mascarei-me e assumi o papel de determinante artigo. Ao entrar na sala, as gargalhadas foram gerais, quando os alunos observaram que trazia uma folha colada na barriga e nas costas. Posto isto, desenvolveu-se um diálogo engraçado junto com os alunos, de forma a mantê-los motivados aquando da apresentação dos determinantes artigos definidos e indefinidos.

Em seguida, registaram-se no quadro os determinantes artigos definidos e indefinidos e ausentei-me da sala. Ao regressar, já sem o disfarce anterior, justifiquei a minha ausência com uma longa fila na casa de banho e realizei um novo papel ao agir de forma surpreendida perante as palavras registadas no quadro. Neste momento, os alunos reagiram de forma positiva e assumiram também o seu papel apresentando as palavras do quadro como: determinantes artigos definidos e indefinidos (figura 55). A utilização de estratégias diferentes e dinâmicas é essencial para manter os alunos motivados, para além disso, o toque de Expressão Dramática apresentado por ambas as partes haveria de se

revelar de extrema importância, uma vez que “é na interseção de diversas áreas que o ensino e a aprendizagem do português se constroem” (ME, 2018, p. 1 e 2).

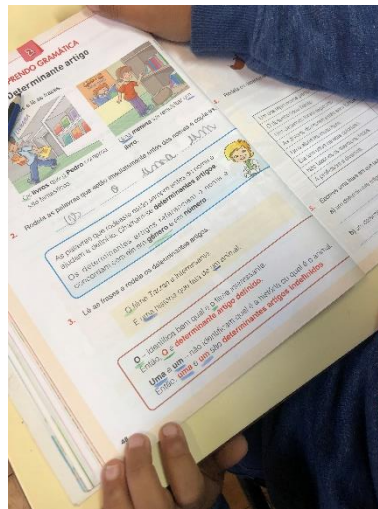
**Figura 55** - Registo dos determinantes artigos definidos e indefinidos



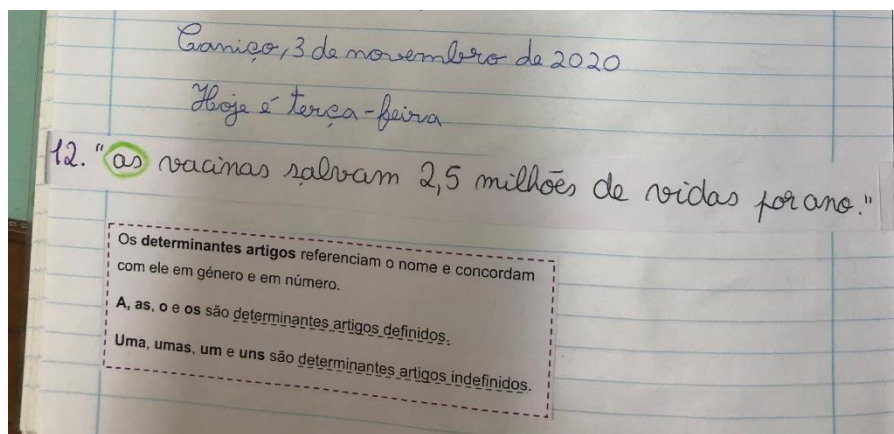
Ulteriormente, solicitou-se aos alunos que registassem o novo conteúdo nos cadernos individuais utilizando as mesmas cores que as presentes no quadro. Em seguida, realizou-se a leitura de um texto e passámos a identificação dos determinantes artigos definidos e indefinidos sublinhando-os utilizando a cor correspondente, verde para os definidos e azul para os indefinidos (figura 56). Dando continuidade à exploração textual, realizaram-se alguns exercícios do manual onde se tornou a sublinhar os vários determinantes que surgiam. Além do mais, ao longo desta atividade, formularam-se questões a alguns alunos sobre qual o determinante em questão e o seu género e quantidade.

“(...) por exemplo: “os”, se era definido ou indefinido, se era feminino ou masculino e se se apresentava no singular ou plural. Em alguns casos, os alunos ficavam nervosos pelo que optei por “ligar” o determinante a um nome para a identificação do mesmo fosse mais fácil.”

**DB, 2 a 4 de novembro de 2020**

**Figura 56 - Exercício do manual**

Após a realização dos exercícios realizou-se o registo do conteúdo nos cadernos individuais (figura 57). Importa realçar que, a utilização e distinção dos determinantes através das cores, revelou-se como uma mais-valia para todos os alunos, ajudando-os a interiorizar de uma melhor forma o conteúdo.

**Figura 57 - Registo dos determinantes artigos definidos e indefinidos**

Dando seguimento à exploração do conteúdo, realizou-se um jogo onde, ao ouvir a canção “Determinantes Artigos”, disponível como recurso do manual *TOP!* da Porto Editora, os alunos deveriam levantar um dos dois cartões coloridos, verde ou azul, consoante o determinante que surgisse. Realizou-se o jogo três vezes, ao som da canção, antes de aumentarmos a sua dificuldade. Para isto, optou-se por selecionar alguns nomes, com os respetivos determinantes, para que os alunos identificassem e levantassem o cartão correto (figura 58).

**Figura 58** - Jogo: Determinante artigo definido ou indefinido?



De forma a terminar a exploração do conteúdo, aproveitaram-se os cartões como uma forma de registo, colando-os nos cadernos individuais. Importa ainda destacar que, os determinantes artigos definidos e indefinidos eram frequentemente lembrados nas restantes aulas, especialmente em português, aquando da exploração textual, sublinhando-os no texto utilizando as cores pré-definidas.

### **6.1.3. A Germinação do Feijão**

Tendo em consideração a importância da realização de atividades experimentais para a aquisição de alunos mais curiosos, motivados, observadores e ativos iniciou-se, na terceira semana de intervenção, mais precisamente no dia 11 de novembro de 2020, a atividade: *A Germinação do Feijão*. Para a maior eficácia, aquando da operacionalização das aprendizagens de Estudo do Meio, é essencial que exista “a contextualização dos temas a tratar. Para tal, [é] importante que os professores conheçam os contextos locais, e que identifiquem situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar” (ME, 2018, p.3). Para além disso, as aprendizagens aqui realizadas revelam o ser carácter interdisciplinar “pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos” (ME, 2018, p.3) potencializando a construção de novas aprendizagens.

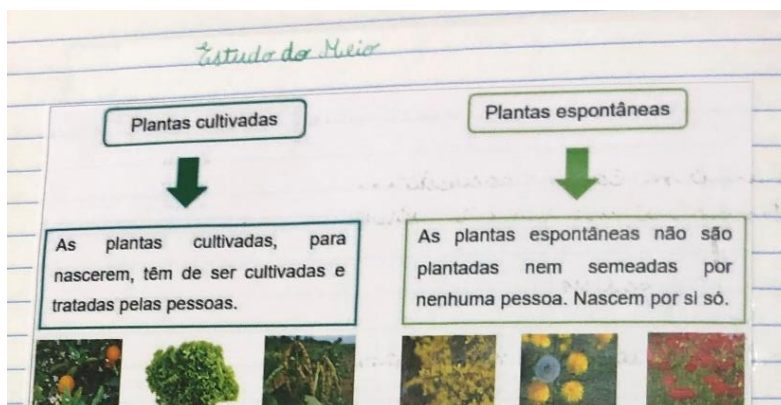
Em consonância com o referido anteriormente e de modo a dar início à atividade programada, realizou-se uma revisão do poema abordado no dia 10 de novembro: “Alegre menina” de Matilde Rosa Araújo. Após lembrarmos a flor descrita no mesmo, a papoila, discutiu-se se a mesma seria uma planta cultivada - semeada pelos Homens - ou espontânea – que nasce sozinha.

“O poema abordado no dia anterior, sobre a papoila, ajudou na introdução deste conteúdo, fazendo com que os alunos o compreendessem mais rapidamente, visto que, já havíamos concluído que a papoila era uma flor “selvagem, que cresce sozinha”, como disseram a J.F. e a D.C.”

**DB, 9 a 11 de novembro de 2020**

Tiradas as conclusões relativamente à papoila, assistiu-se ao vídeo “Plantas cultivadas e espontâneas” da Escola Virtual. Após este momento, refletiu-se em grande grupo sobre o vídeo, fazendo um pequeno resumo do mesmo e destacando as plantas cultivadas e espontâneas que surgiram. De seguida, procurou-se clarificar ambos os conceitos e distribuiu-se um registo para colar nos cadernos (figura 59).

**Figura 59** - Registo plantas cultivadas e espontâneas



Dando seguimento à atividade, partilhou-se com a turma que iríamos realizar a plantação de um feijão. Para isso, distribuíram-se os materiais necessários sendo que, cada aluno, recebeu um feijão, um pouco de algodão e um copo com o seu nome, bem como o registo da atividade. Posto isto, orientou-se a realização da atividade e, cada

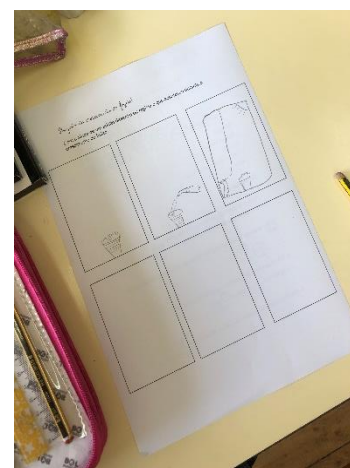
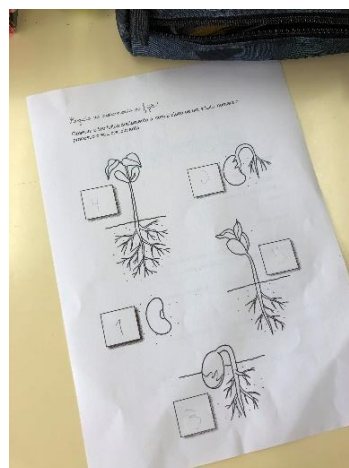
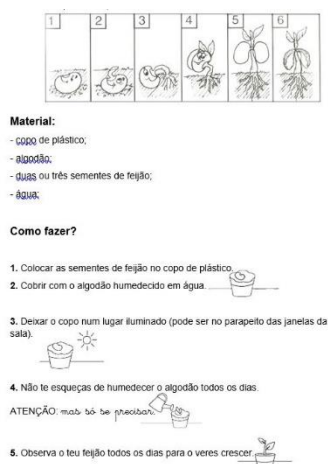
aluno, plantou o seu próprio feijão, regando-o, de seguida, com um pouco de água e colocando-o no parapeito da janela para que recebesse sol (figura 60).

**Figura 60** - Feijões do 2.º B



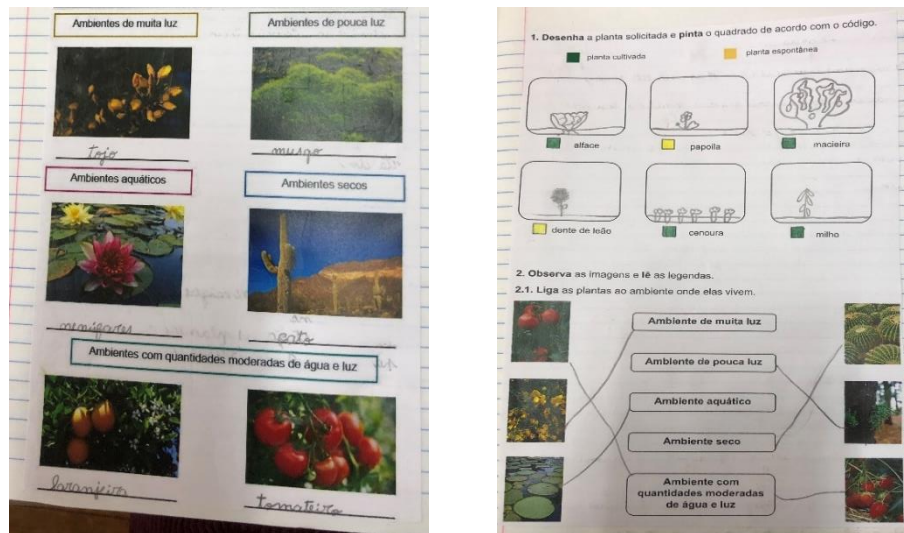
Antes de continuarmos para as restantes atividades, preencheram-se os registos dos feijões (figura 61). Importa realçar que, num ato de diferenciação pedagógica, foram distribuídos dois tipos de registos adequados à diversidade dos alunos. A diferenciação pedagógica inclusiva é um processo contínuo e pode muitas vezes representar um desafio para o professor. Ainda assim, é um processo essencial pois não só permite “assegurar que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, [consigam] ter sucesso na aprendizagem” (Maia & Freire, 2020, p. 6), como também possibilita que estes se sintam incluídos nas diferentes atividades, sendo capazes de as realizar de forma autónoma. Neste sentido, as pequenas adaptações realizadas diariamente, apesar de, no momento, parecerem mínimas, serão essenciais não só para o sucesso individual dos alunos, como de todo o grupo.

**Figura 61** - Registo da germinação dos feijões



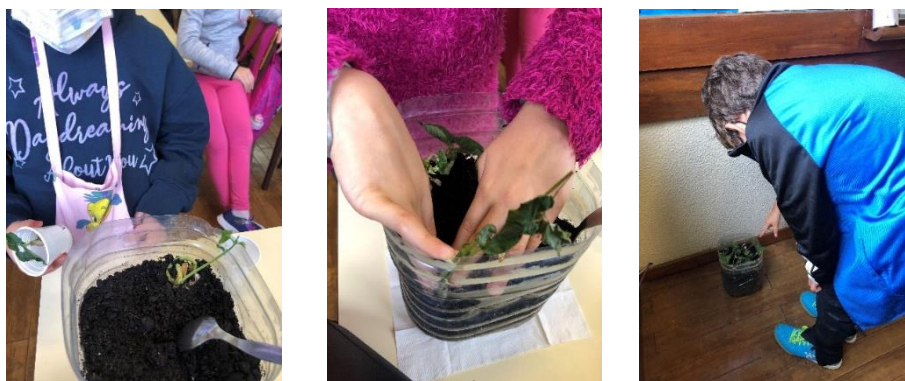
De forma a beneficiar na totalidade desta atividade, introduziram-se ainda os diferentes ambientes onde podem viver as plantas. Para isto, selecionou-se um exemplar de cada planta, como presente no manual, e circulou-se pela sala para que os alunos pudessem fazer a sua exploração. De seguida, apresentaram-se os vários ambientes e realizou-se um registo dos mesmos no quadro e nos cadernos. Por fim, de forma a colocar em prática as aprendizagens adquiridas, realizaram-se alguns exercícios (figura 62).

**Figura 62 - Registo e exercícios sobre os diferentes ambientes**



Relativamente à germinação dos feijões, esta não ocorreu no próprio dia pelo que foi necessário um contínuo registo da sua evolução. Alguns feijões não germinaram devido ao excesso de água e qualidade do próprio feijão, mas de forma a “solucionar” esta situação foram distribuídos feijões para que os alunos pudessem replicar a atividade em casa. Assim que os feijões se tornaram demasiado grandes para os copos de plástico, realizou-se, no dia 2 de dezembro, a transplantação dos mesmos (figura 63). Este momento foi essencial para que os alunos compreendessem que, quando cuidamos de forma adequada das plantas, todos nós somos capazes de plantar e colher alimentos.

**Figura 63 - Transplantação dos feijões**



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

### **6.2.1. Enquadramento da Problemática**

Após o período de observação durante as semanas da PP II e em diálogo com a Professora Cooperante, constatou-se que os alunos do 2.ºB demonstravam algumas dificuldades na leitura e escrita. Esta situação era visível aquando dos momentos de leitura individual, ao redigir no caderno, ao seguir a leitura e ao copiar frases do quadro.

Em consonância, é essencial que estas competências sejam desenvolvidas e aprimoradas nesta fase da aprendizagem pois, o 1.º e 2.º anos, não só são uma continuidade do processo iniciado na EPE, como também representam a “consolidação da compreensão e da expressão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (ME, 2018, p. 3). Com isto, os alunos que não consigam consolidar estas competências durante estes anos apresentarão maiores dificuldades em aprimorá-las e, conseqüentemente, utilizá-las no futuro. Neste sentido, formulou-se a seguinte questão:

***“Como podem os alunos do 2.ºB aprimorar as suas competências de leitura e escrita?”***

Formulada a questão, realizou-se uma revisão literária sobre a temática de modo a que as experiências e momentos de aprendizagem implementados permitissem o aprimoramento destas competências.

### **6.2.2. Estratégias de Intervenção**

De modo a fazer face à problemática estudada, foram planificadas várias estratégias e atividades, que serão apresentadas neste capítulo. Com isto, para além de se proporcionar que os alunos aprimorassem as suas competências a nível da leitura e da escrita, procurou-se manter um clima de afetividade e entreajuda, bem como uma constante participação de todos os alunos nos diferentes momentos. Algumas das atividades apresentadas foram praticadas ao longo de toda a PP, enquanto outras foram apenas implementadas uma vez.

### a) Momentos de Leitura Gratuita

“Os Momentos de Leitura Gratuita”, como optei por os intitular, surgiram pela importância que ouvir ler representa para os alunos. A leitura de histórias não só permite que os alunos conheçam novas palavras como também adaptem a pronúncia de outras. Para além disso, com estes momentos de leitura, procurou-se incutir nos alunos o prazer e a magia que esta proporciona.

A leitura de histórias, para além de cultivar a imaginação dos alunos, representa um excelente auxiliar na introdução ou consolidação de conteúdos. Tome-se como exemplo, a história *A viagem da sementinha*, de Regina Siguemoto, lida no dia 23 de novembro, que proporcionou aos alunos não só um momento de leitura, como uma relação com os conteúdos já lecionados.

“Os alunos gostaram da história e conseguiram perceber que a sementinha presente aqui originou uma planta espontânea, pois ninguém a plantou e foi graças ao vento e à chuva que ela conseguiu chegar, nascer e crescer na fenda do viaduto. Concluída a leitura fizemos uma comparação com o nosso feijoeiro referindo as diferenças entre as plantas cultivadas e espontâneas.”

**DB, 23 a 25 de novembro de 2020**

Esta estratégia revelou um impacto positivo nos alunos, especialmente entre 30 de novembro e 15 de dezembro, quando os alunos viam o livro de contos, *Aventuras de Natal*, e já sabiam que iam descobrir mais uma das histórias relacionadas com esta época. Importa ainda referir que, para além da leitura, existia sempre um momento de exploração da obra com algumas perguntas e jogos de interpretação, de modo a tornar aqueles momentos ainda mais significativos.

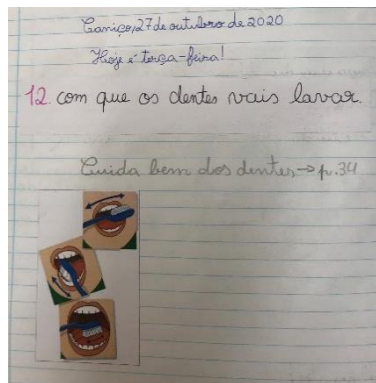
### b) Jogos de Leitura

A estratégia dos “Jogos de Leitura” surgiu da necessidade de relaxar os alunos aquando da leitura individual uma vez que, aquando do início da PP, a maioria ficava nervosa quando lhes era feito este pedido. Neste sentido, os jogos representaram uma atividade de extrema importância pois permitiram que os alunos se sentissem mais

confortáveis com a sua leitura, conseguindo melhorá-la. Importa ainda destacar que, antes da realização dos jogos de leitura, era sempre realizada uma leitura guia.

Um dos jogos utilizados foi a divisão de textos em “pedacinhos”, como se pode observar na figura 64. Utilizando como exemplo o poema “Cuida bem dos dentes” de José Jorge Aletria, alguns alunos receberam um verso completo enquanto outros receberam apenas uma ou duas palavras, de forma a se sentirem igualmente incluídos conseguindo ler a sua parte ao mesmo ritmo que os restantes.

**Figura 64** - Exemplo de distribuição do poema



“Este método de dividir o poema (...) e distribuir pelos alunos com os números da ordem de leitura funciona muito bem com o grupo, visto que, apenas um dos alunos apresentou dificuldades nesta leitura.”

**DB, 26 a 28 de novembro de 2020**

Outro dos jogos utilizados era semelhante ao apresentado anteriormente, com a particularidade de, ao invés de serem distribuídos papéis com a parte que cada aluno deveria ler, era realizada a numeração dos versos ou parágrafos distribuindo-os pelos alunos, para que os mesmos conseguissem realizar a leitura de forma autónoma. Estes jogos não só representavam uma forma lúdica de leitura como se tornaram rotina e acabaram por representar melhorias na leitura dos alunos.

“Feita a leitura guia pedi a todos os alunos que lessem um parágrafo do mesmo. Foi durante este momento que denotei a grande melhoria na leitura por parte da E.M., o que me deixou muito feliz.”

**DB, 7 e 9 de dezembro de 2020**

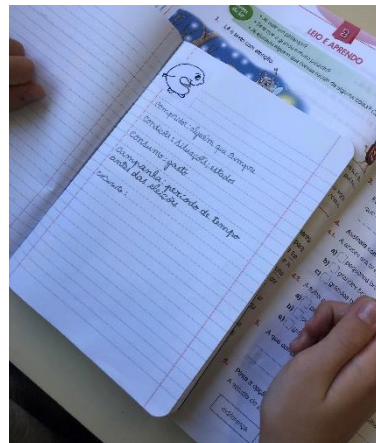
A “Leitura Pipoca” foi o último jogo a ser implementado junto com a turma, uma vez que exige um pouco mais dos alunos. Para iniciar este jogo o docente, ou um dos alunos, deve iniciar a leitura e, quando quiser passar a palavra, deverá dizer: “Pipoca” e o nome do colega escolhido. Durante este momento, todos os alunos necessitam de seguir a leitura visto que não sabem qual o colega que será escolhido para continuar a mesma.

Por sinal, a utilização desta estratégia é simples e apresenta resultados incríveis junto dos alunos. Sendo que, não só estes se sentiam mais confortáveis com a sua leitura, como já não ficavam nervosos quando lhes era pedido que lessem.

### c) O Nosso Glossário

O “Nosso Glossário” (figura 65) foi uma estratégia que achei essencial para a melhoria da escrita dos alunos do 2.ºB. Esta é uma prática mais comum no 2.º e 3.º CEB, mas que resolvi adaptar para o 1.º CEB, dado que os benefícios superaram as dificuldades da sua implementação.

**Figura 65 - Glossário do 2.ºB**



Aquando da leitura, são muitas as vezes em que os alunos não compreendem algumas palavras, não só porque desconhecem o seu significado, mas também pela forma como estas se encontram no texto, dificultando assim esta atividade. Estando a leitura e a escrita interligadas, a não compreensão de algumas palavras a nível oral leva a que os alunos não as utilizem no momento da escrita. Por estas e por outras razões, a utilização do glossário revelou-se uma mais-valia para a turma.

A introdução desta ferramenta surgiu após a leitura de um texto onde surgiram algumas dúvidas de vocabulário. Deste modo, identificámos e registámos as palavras no

quadro, explorámos o seu significado e passámos ao registo nos glossários utilizando a ordem alfabética.

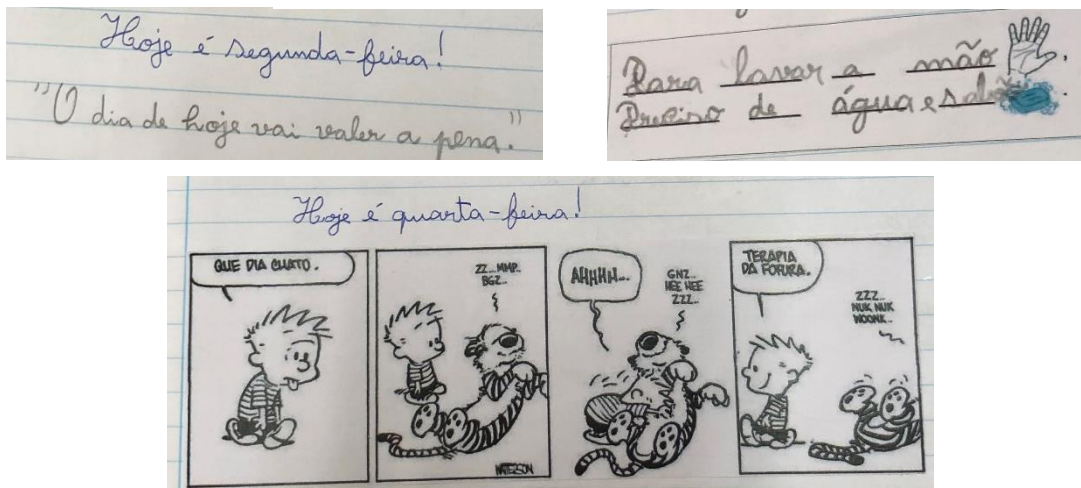
“Conforme a leitura alguns alunos tiveram dúvidas no vocabulário pelo que respondi e assinalei no quadro. De seguida, distribuí os glossários que criei pela turma e em conjunto procurámos a letra que necessitávamos para cada uma das palavras. Portanto, começávamos por dizer o alfabeto e parávamos na primeira letra das palavras. Fizemos este registo para “cumpridor”, “dormitar” e “pontual”. Os alunos adoraram este exercício pelo que fico muito contente por esta nova rotina durante as nossas aulas.”

**DB, 12 a 14 de outubro de 2020**

Este exercício era repetido sempre que, em algum momento de leitura ou discussão em grupo, surgia uma palavra que era desconhecida a algum aluno. Para além deste registo, quando algum aluno sabia o significado de uma das palavras identificadas, optava-se por solicitar que este a esclarecesse à restante turma. Importa ainda referir que, antes do registo no glossário procurava-se que os alunos compreendessem as palavras dando exemplos práticos e formando frases com as mesmas.

#### **d) A Frase do Dia**

“A Frase do Dia” foi uma prática que, após implementada no dia 12 de outubro, só terminou no último dia da PP. Todas as manhãs, após registarmos o dia e a data, procedíamos também ao registo de uma frase relacionada com alguma temática que estivéssemos a trabalhar ou uma frase motivacional, como podemos ver na figura 66. A forma como era realizado este registo variava desde o ditado, à cópia e, ocasionalmente, com recurso a vinhetas ou preenchimento de lacunas.

**Figura 66** - Exemplos de "frases do dia"

Esta prática diária revelou ser muito positiva pois os alunos ficavam curiosos por descobrir a frase do dia e começaram a querer ser os próprios a lê-la pelo que comecei a selecionar um voluntário diariamente.

Esta foi uma das estratégias mais simples, mas que também apresentou grandes resultados. Nos últimos dias de PP já só alguns alunos aguardavam para que a frase estivesse registada no quadro, ou seja, a grande maioria escrevia consoante a mesma era lida, utilizando o registo apenas para corrigir alguma gralha.

“Pelas 8h15 registei as datas no quadro e ouvi o S.C. dizer “Qual será a frase do dia?”

**DB, 26 a 28 de outubro de 2020**

### e) Trava-Línguas

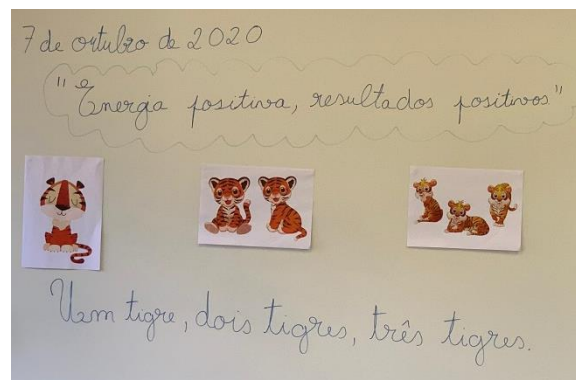
Os Trava-Línguas são conhecidos pelas risadas que originam quando não conseguimos reproduzi-los e não foram exceção junto do 2.ºB. Ao longo de algumas aulas utilizámos estes “jogos de linguagem” como exercício de dicção, de adivinha e de repetição. A implementação desta atividade, para além de simples, oferece uma oportunidade para que os alunos brinquem “com a sonoridade das palavras, já que são constituídos por repetições, aliterações e assonâncias organizadas com o objetivo de fazer [a] nossa língua travar ao embaralhar as palavras” (Lima, 2021, p. 112). Para além disso, os trava-línguas “são brincadeiras que priorizam as diversas possibilidades poéticas da

linguagem em detrimento da comunicação e transmissão de conteúdos” (Lima, 2021, p. 112).

Esta estratégia foi implementada de algumas maneiras diferentes ao longo da PP. Num primeiro momento, surge aquando da exploração da obra *O Coelho Branco* onde podemos encontrar a lengalenga: “Eu sou a Cabra Cabrês, que te salto em cima e te faço em três!”. A maioria dos alunos foi capaz de repetir esta lengalenga sem que eu realizasse o seu registo no quadro, dada a quantidade de vezes que a mesma é repetida ao longo da obra. Posto isto, todos os alunos repetiram, pelo menos, uma vez esta lengalenga e aproveitámo-la para descobrir novos dígrafos como o “br” e o “tr”.

Para além da exploração através de uma obra, optámos por utilizar imagens para que a turma conseguisse adivinhar qual o trava-línguas que conseguíamos obter (figura 67).

**Figura 67 - Trava-línguas com imagens**



Com recurso às imagens, adivinhar o trava-línguas em questão (“Um tigre, dois tigres, três tigres”) foi fácil e todos os alunos quiseram repeti-lo várias vezes. Após o seu registo no caderno individual, procurámos ainda outros trava-línguas que incluíssem tigres chegando a: “Três tristes tigres” que, por ser mais difícil de pronunciar sem “travar”, a maioria dos alunos achou mais engraçado.

Os trava-línguas/lengalengas foram ainda utilizados em exercícios de consolidação de conteúdos ou para pequenos momentos de descontração ao longo das aulas de modo a que a turma se sentisse cada vez mais confiante com a sua oralidade.

#### **f) Momentos de Escrita Livre**

Os “Momentos de Escrita Livre” surgiram, num primeiro momento, como uma atividade para ocupar aqueles minutos antes do intervalo ou quando alguns alunos

terminavam uma atividade antes da restante turma. Nesta estratégia, era esperado que os alunos escrevessem uma ou mais frases ou até pequenos textos baseados em algo que estivessemos a fazer.

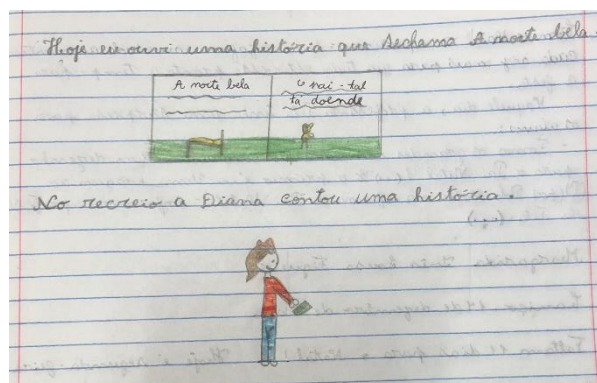
Um exemplo desta estratégia, foi a construção de frases a partir de palavras que havíamos descoberto ao abordar novos dígrafos. Para além disso, os alunos tinham ainda a opção de ilustrá-la (figura 68).

**Figura 68** – Frase de aluna com a palavra “fresca”



Outra das opções de construção de frases, passava por realizarem um resumo com recurso a pequenas frases e, quando quisessem, acompanhado da sua ilustração (figura 69).

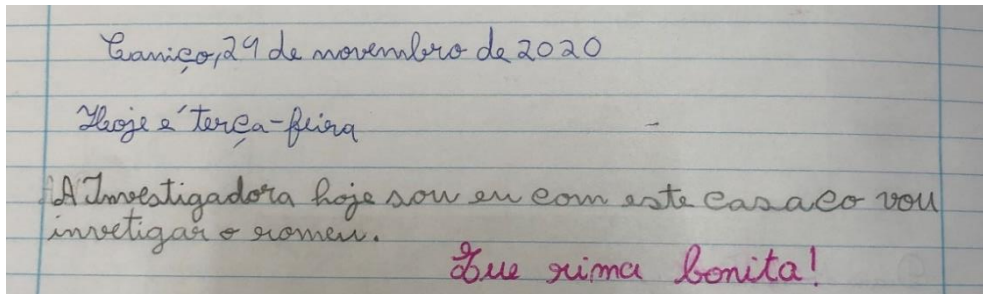
**Figura 69** - Exemplo de frases



A construção de rimas foi também um dos momentos de escrita livres pelo qual optámos quando abordámos este conteúdo. Realce-se que, tanto eu como a Professora

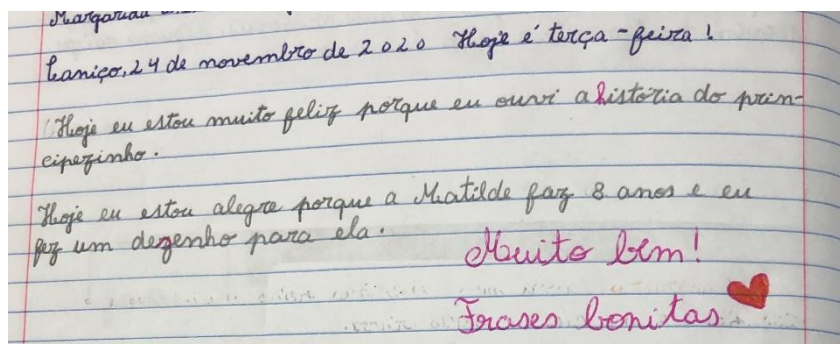
Cooperante, revíamos as várias frases dos alunos corrigindo algum erro e deixando uma pequena frase de apreciação (figura 70).

**Figura 70** - Exemplo de rima



Por fim, outra das formas empregues no decurso desta estratégia, foi incluí-la como uma atividade da planificação onde os alunos deveriam escolher um tema e escrever sobre ele (figura 71). Importa referir que, foi dada a hipótese de escolherem uma imagem para que pudessem escrever uma frase sobre a mesma. Para além disso, foi ainda estabelecido um limite de tempo que os alunos deveriam respeitar. Esta imposição é necessária não só para evitar distrações, como para que os alunos comecem a aprender a gerir tempos.

**Figura 71** - Exemplo de frases



**g) Serão os sinais de pontuação realmente importantes?**

Uma leitura e escrita adequadas, passam pela correta utilização dos sinais de pontuação. A estratégia aqui apresentada procurou sensibilizar os alunos do 2.ºB para a importância da correta utilização e interpretação dos sinais de pontuação. Saliente-se que, ao contrário das estratégias até agora apresentadas, esta caracterizou-se por ser pontual, ou seja, foi apenas realizada no dia 25 de novembro de 2020.

Para a implementação desta estratégia, criei duas frases sobre a Girafa Olímpia, visto ser uma personagem do livro que os alunos se encontravam a abordar em Educação Literária: *A Girafa que Comia Estrelas* de José Eduardo Agualusa.

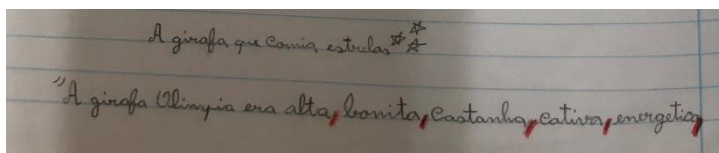
Para introduzir esta atividade, revelei aos alunos que trazia um desafio para estes. Neste desafio, era esperado que os alunos não só se divertissem como fossem capazes de identificar o que se encontrava a falhar. Posto isto, foram lidas as seguintes frases onde foram ignorados todos os sinais de pontuação:

*A girafa Olímpia era alta, bonita, amarela, castanha, catita, energética, divertida e muito atrevida.*

*A girafa Olímpia comia estrelas brilhantes, fluorescentes, doces, saborosas, macias, fofinhas, grandes, pequenas e até umas que sabiam a pêssigo.*

Para além das várias gargalhadas que consegui obter dos alunos, conseguimos resolver o desafio e identificar que, o que se encontrava em falta para a correta leitura de ambas as frases, eram os sinais de pontuação, nomeadamente as vírgulas. Posto isto, realizámos o registo no quadro das frases sem sinais de pontuação, pontuando-a em grande grupo (figura 72).

**Figura 72** - Registo da frase no caderno



Este foi um exercício essencial para os alunos refletirem sobre a sua leitura e identificarem onde podiam estar a falhar. Para além disso, dei algumas dicas aos alunos sobre como realizar “a leitura” das vírgulas e dos pontos finais, fazendo pequenas paragens silenciosas.

“Os alunos ficaram sensibilizados com esta intervenção e realmente interiorizaram porque, num dos momentos de Estudo do Meio, enquanto lia, a Inês utilizou o truque que apresentei anteriormente de contar silenciosamente até “um” quando surgissem vírgulas e até “três” aquando dos pontos finais.”

**DB, 23 a 25 de novembro de 2020**

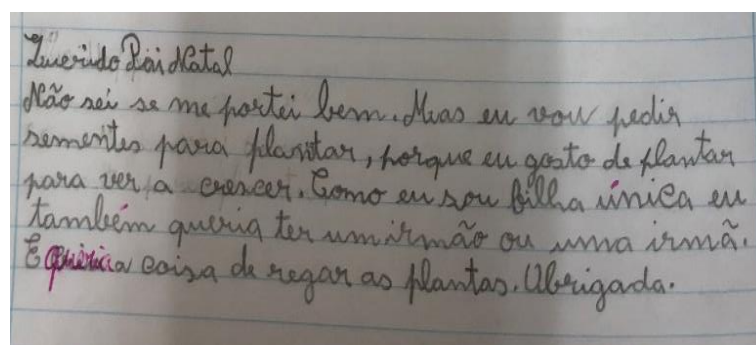
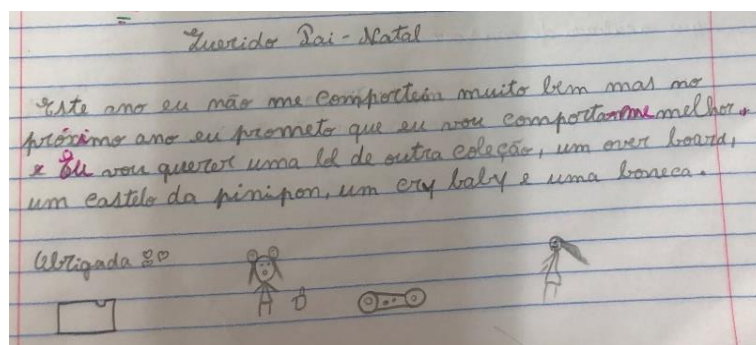
## h) Carta ao Pai Natal

A época Natalícia é uma das alturas preferidas dos alunos, todos ficam entusiasmados com as diferentes atividades propostas e começam a falar-se dos presentes e da conseqüente redação da carta ao Pai Natal.

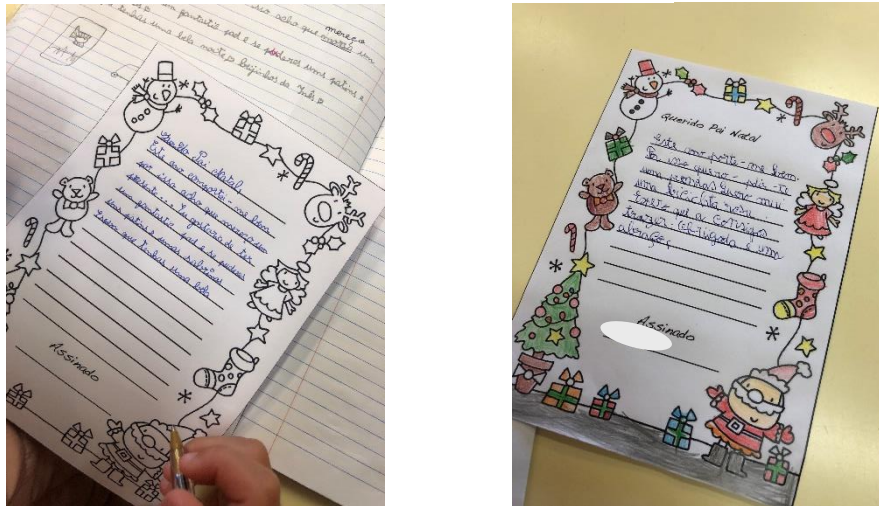
De modo a introduzir esta atividade, optámos pela leitura de uma história onde eram apresentadas as diferentes tarefas do Pai Natal, sendo uma destas a leitura das cartas. Posto isto, sugerimos que a redação das cartas da turma fosse já naquele dia, 9 de dezembro de 2020, para que as mesmas chegassem a tempo ao Pólo Norte. De modo a conceder maior inspiração aos alunos, reproduzimos a canção “Pó de estrelas” de Maria Vasconcelos.

Numa primeira fase, optámos por solicitar aos alunos que escrevessem as suas cartas nos cadernos para que pudéssemos corrigir algum erro antes da transcrição para o papel da carta (figura 73).

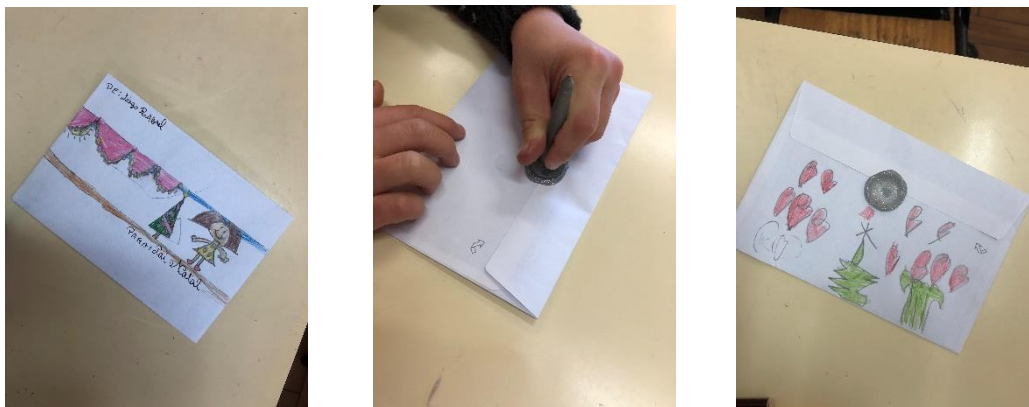
**Figura 73** - Exemplos das cartas nos cadernos



De seguida, foram distribuídas as folhas onde os alunos escreveram as suas cartas e coloriram as ilustrações (figura 74).

**Figura 74 - Exemplos das cartas**

Por fim, realizámos a decoração dos envelopes e utilizámos uma técnica de carimbo para fechar os mesmos, como se pode verificar na figura 75. Toda a atividade seguiu uma sequência e os alunos manifestaram interesse e concentração ao longo de todo o processo, sabendo aguardar pela sua vez e pedindo apenas ajuda quando realmente era necessário. Foi uma atividade que trabalhou não só a leitura e a escrita como envolveu outras áreas, como a Expressão Artística, de forma natural.

**Figura 75 - Resultado final da carta ao Pai Natal**

Dada a proximidade do fim da PP, esta atividade assumiu-se como uma espécie de avaliação final deste Projeto de I-A. Os alunos não só escreveram a sua carta de forma individual, cometendo muito poucos ou nenhuns erros, como procuraram cada vez menos ajuda por parte dos adultos. Com isto, foi possível conferir que os alunos evoluíram no decorrer da PP, não só a nível da leitura e da escrita como na autonomia e no âmbito de

interação social, comprovando de forma positiva o impacto das estratégias implementadas com a turma.

Em modo de conclusão, importa apenas realçar que, para além das várias estratégias apresentadas, foram ainda proporcionados vários momentos ao longo da PP que permitiram desenvolver as competências da leitura e da escrita, como pequenos registos nos cadernos diários, a leitura de enunciados e situações de pergunta-resposta.

### 6.2.3. Cronograma com as Fases do Projeto de Investigação-Ação

A realização de uma organização temporal para este Projeto de I-A é de extrema importância, não só pelo mesmo ter tido início no decorrer da PP II e continuidade ao longo na PP III, como também pelas diferentes fases relacionadas com o mesmo. Assim, construiu-se um cronograma, apresentado na tabela 7, de forma a facilitar a visão das fases deste projeto. Não obstante, realce-se que o mesmo apresentou um carácter flexível.

**Tabela 7** - Cronograma representativo das fases da I-A

		CRONOGRAMA											
FASES	PROCEDIMENTOS	DURAÇÃO											
		SETEMBRO		OUTUBRO			NOVEMBRO				DEZEMBRO		
		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>	10. <sup>a</sup>	11. <sup>a</sup>	12. <sup>a</sup>
PLANEAR	Observação												
	Identificação do Problema												
	Revisão Literária Preliminar												
	Definição de Estratégias												
AGIR	Operacionalização das Estratégias												
REFLETIR	Recolha e Análise de Dados												

### 6.3. Reflexão Final da Prática Pedagógica III em Contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Em semelhança com a PP II, a PP III foi igualmente realizada com uma turma do 1.º CEB, mais precisamente com os alunos do 2.ºB. Durante esta intervenção pedagógica foi assumida uma postura flexiva e reflexiva, que me permitiu adequar as estratégias

utilizadas, não só tendo em consideração as características do grupo, como a evolução do mesmo. Considerando a presente reflexão, a mesma difere das restantes presentes neste relatório uma vez que assume uma temática: “A importância da inclusão das atividades lúdicas na aprendizagem dos alunos – A relação entre a ludicidade e a Matemática”.

Como referi em alguns DB, e como tenho vindo a defender desde o 1.º Ano da Licenciatura, os jogos, as atividades lúdicas e o brincar são estratégias de extrema importância para mim e que pretendo implementar sempre que possível e de forma adequada, ao longo da minha intervenção enquanto profissional de educação. Neste sentido, foi esta atitude que procurei manter ao longo da PP III.

Atualmente o docente representa um papel de facilitador de aprendizagens e, “embora o lúdico não represente o único método de aprendizagem eficaz é, sem dúvida, um método de qualidade que pode levar a resultados muito positivos.” (Santos, 2018, p.14). Os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida das crianças e a sua integração na prática permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento a vários níveis. Segundo Pereira (2020), para além da característica “natura” do jogo, este permite aos alunos compreender o sentido de ganhar e perder, aprimorar estratégias, adquirir regras, resolver problemas, obter capacidades de abstração e pensamento lógico (desenvolvimento cognitivo), socializar, explorar habilidades, entre outros elementos essenciais para uma comunidade sustentável.

Neste sentido, e tendo em consideração as atividades que selecionei, apresentadas mais adiante nesta reflexão, importa referir aqui o impacto positivo que a relação entre a matemática e a ludicidade tem para os alunos. Deste modo, e como podemos ler nas OCEPE, “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos.” (p.75). As brincadeiras podem implicar a utilização de materiais ou o envolvimento da imaginação durante um jogo dramático, independentemente da escolha, é indispensável a ação do docente para que as aprendizagens se desenvolvam.

Cabe aos docentes “absorver” as potencialidades do jogo e das brincadeiras de modo a gerar aprendizagens mais significativas, pois aprender é mais benéfico para os alunos quando estes se divertem (Pereira, 2020). Nesta linha de pensamento, importa referir que os jogos são extremamente eficazes para cativar o interesse dos alunos pelos

conteúdos matemáticos mantendo-os motivados e desafiando-os com as novas atividades geradas a cada etapa, criando um espaço de aprendizagem ativo e agradável (Passos & Fidelles, s.d.).

Para além do referido anteriormente, é importante que os alunos participem no seu processo de aprendizagem e “o brincar e o jogo promovem essa participação ativa [contribuindo] para a aquisição de conhecimentos.” (Lopes, 2017, p. 25). A utilização do lúdico no ensino da Matemática, por parte dos docentes, permite uma moderação da aprendizagem, pois os alunos são capazes de aprender tudo o que o docente queira desde que a transmissão aconteça de uma maneira significativa e de um modo que faça sentido para os alunos. Ademais, “Realizar tarefas de natureza diversificada” (ME, 2018, p.9) é uma das práticas essenciais presentes nas AE de Matemática do 2.º ano. Neste sentido, não só o brincar deveria ser assumido como um dos pilares da organização escolar como, na educação matemática, o jogo deveria “ser considerado um material de ensino” visto que, ambos, representam “atividades essenciais para o crescimento matemático.” (Lopes, 2017, p. 26).

Expostas algumas das potencialidades na utilização da ludicidade em relação com o ensino da Matemática, importa apresentar algumas das atividades que realizei ao longo da PP III que se relacionam com o que defendo dentro desta temática.

A primeira atividade que selecionei para integrar esta reflexão foi o jogo “O Rei manda...”. Utilizei este jogo no dia 2 de novembro como exercício de consolidação para o conteúdo das relações espaciais: volta completa, meia volta e quarto de volta. Antes da realização deste jogo, como podemos ler no segundo DB da PP III (2 a 4 de novembro de 2020), optei por introduzir o conteúdo no exterior. Treinámos as noções de direita e esquerda, as voltas, as meias voltas e os quartos de volta com a ajuda de um arco colocado no chão. Só depois de compreendidos os conteúdos, separadamente, é que acrescentei orientação às voltas. A maioria dos alunos compreendeu o conteúdo, o que demonstrou que a transmissão interligada com a prática resulta. Após este momento realizámos, então, o jogo, não só para treinar o conteúdo apreendido, como também em forma de desafio, tornando a matemática um pouco mais divertida e interessante. Esta foi uma atividade que comprovou o benefício da interligação entre a Matemática, a Educação Física e os jogos, pois os alunos demonstraram mais concentração e empenho nas tarefas do que em constantes momentos de transmissão de conteúdos.

A segunda atividade selecionada foi o “Tiro ao Alvo”, realizada no dia 25 de novembro de 2020. Como referido no quinto DB da PP III, esta atividade sofreu algumas alterações da planificação original. Neste sentido, aquando da execução da atividade, optámos por colocar folhas com resultados da tabuada do 2 (0, 2, 4, 6, 8 e 10) dentro de vários arcos no chão ao invés de na parede, não só por questões de higiene, como também pela segurança dos alunos. De seguida, para que os alunos conseguissem chegar até aos arcos, necessitavam de responder de forma correta a um cálculo dito pelo docente e driblar a bola até à zona de “lançamento”. Após estarem em posição, os alunos deveriam acertar no arco correto. Tome-se como exemplo, se o cálculo for  $2 \times 4$ , os alunos devem acertar no arco com o número 8. Este jogo foi uma excelente forma de colocar em prática o conteúdo apreendido de uma forma divertida. Os alunos empenhavam-se e esforçavam-se por acertar no cálculo solicitado e, após driblar a bola, preparavam-se da melhor forma para acertar no alvo pretendido.

A terceira, e última atividade selecionada, foi o “Jogo do Bingo” realizada como forma de consolidação das tabuadas do 2, do 3 e do 4, nos dias 15 e 16 de dezembro de 2020. A primeira vez que procurámos implementar esta atividade não decorreu da forma planeada, pelo que optámos por realizá-la novamente no dia seguinte. Na segunda tentativa, os alunos estavam concentrados e incentivavam os restantes colegas a estar igualmente concentrados, a ouvir e a participar para que conseguissem “fazer bingo”. Apesar de parecer uma atividade complexa, a maioria dos alunos conseguia descobrir através de qual cálculo conseguiam obter o resultado do número dito, por exemplo, quando saía o número 6, sabiam que deveriam colocar o feijão no  $2 \times 3$  e no  $3 \times 2$ .

Estas atividades, bem como outras realizadas no decorrer da PP III, comprovaram que o brincar e os jogos ajudam os alunos no processo de aprendizagem, apesar de, por vezes, ser necessário persistir para que algumas das atividades decorram da melhor forma. Ainda assim, o mais importante é que, ao aplicar as atividades lúdicas no processo de aprendizagem, sejamos capazes de torná-lo mais atrativo para os alunos, modificando, de forma positiva, a visão destes sobre a Matemática.

Não obstante, ao longo da minha intervenção pedagógica na PP III, existiram ainda outras vertentes sobre as quais importa refletir, nomeadamente, a nível dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar.

Ao longo desta PP procurou-se adaptar as atividades às características dos alunos adotando uma postura de diferenciação pedagógica, optando por várias vezes, pela criação de mais do que uma versão da mesma atividade para que todos os alunos se sentissem igualmente incluídos. Para além disso, várias atividades eram personalizadas às preferências dos alunos, optando assim por realizar mais jogos, mais momentos de leitura, etc. Nesta linha de pensamento, a implementação de atividades de Ensino Experimental verificou-se como uma mais-valia com o grupo, aquando da abordagem dos conteúdos de Estudo do Meio. Uma abordagem de ensino-aprendizagem, com base na experimentação, suporta várias vantagens para os alunos, estes, não só se encontram mais motivados, como desenvolvem competências e técnicas científicas, bem como capacidades de raciocínio, persistência, organização, planificação, entre outros (Valadares, 2006).

Os momentos de diálogo, eram uma realidade bem presente junto com o 2.ºB. Todos os alunos tinham oportunidade de partilhar situações do seu quotidiano, com a turma, sempre que assim o desejassem. Aqui, o entusiasmo era geral e a maioria dos diálogos originava outros diferentes. Desta forma, optava por beneficiar destas situações adaptando partes dos diálogos para introduzir ou abordar conteúdos. Para além do referido, estes diálogos em grande grupo ou entre alunos e adulto-alunos, facilitavam a escolha dos materiais a utilizar. Neste sentido, foi concedida, na maioria das vezes, a oportunidade de manusear e construir materiais didáticos diversificados de forma a promover uma aprendizagem mais significativa. Assim, foram utilizados materiais como cartolinas, cartões coloridos, cola, lápis de cor na construção de novos materiais e ainda o quadro interativo, e os recursos associados ao mesmo, como material digital. Em relação à Matemática foram ainda utilizados o ábaco, nas contagens, e os feijões, aquando da abordagem do par e do ímpar.

No que diz respeito aos aspetos a melhorar, devo considerar a gestão do tempo dado que, por vezes, alguns alunos necessitavam de ficar os primeiros minutos do intervalo a terminar uma tarefa, enquanto outros ficavam alguns minutos sem tarefas para realizar. Apesar disso, considero que ao longo da PP, existiu uma evolução a este nível, na medida em que comecei a adaptar as tarefas às características dos alunos, diminuindo ou aumentando a dificuldade e quantidade das mesmas.

Em suma, a intervenção pedagógica em contexto de 1.º CEB foi extremamente positiva e enriquecedora, ultrapassando de forma positiva as expectativas iniciais. O 1.º

CEB revelou-se como um mundo de possibilidades infinitas, onde podemos optar por imensas atividades e estratégias para a abordagem de um conteúdo único. Nesta linha de pensamento, o facto de ser o mesmo docente a planificar os conteúdos das diferentes disciplinas, bem como a possibilidade de trabalhar com os restantes professores da turma, facilita a interligação dos conteúdos, promovendo assim uma melhor apreensão dos mesmos. Por fim, e apesar das medidas sanitárias a comprimir ao longo desta PP, a experiência que guardo é incrível, e confesso que não teria sido a mesma sem os alunos do 2.ºB e sem a Professora Cooperante a quem só tenho a agradecer por todo o companheirismo e entajuda, naquele que foi o meu último estágio da minha vida académica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Findar o presente relatório traduz o término de um percurso acadêmico recheado de desafios, aprendizagens, experiências e memórias que levarei comigo para a vida. Terminando esta etapa com um sorriso no rosto e de coração aberto para abraçar o novo percurso que se avizinha. Assim, é importante considerar as vivências no decurso dos

cinco anos de formação e realçar a importância que as PP desenvolvidas representam na formação inicial de docentes.

Em consonância com o referido, no decorrer das PP privilegiei a sustentação teórica das minhas atividades, tanto a nível de EPE como no 1.º CEB, realizando um paralelo com os conhecimentos transmitidos nas UC, desenvolvendo contextos de aprendizagem significativa, onde a voz da criança foi privilegiada. Compreendeu-se assim que a utilização de atividades lúdicas e dinâmicas não só captou a atenção das crianças, como as tornou nos principais agentes da sua aprendizagem, permitindo atingir o sucesso dos objetivos curriculares propostos. Para além disso, a adoção de uma postura flexível em contexto educativo permitiu uma melhor sequência de atividades, desenvolvidas de uma forma empenhada.

Nesta sequência, a metodologia de I-A serviu como um elo de ligação entre as PP e a conseqüente reflexão das mesmas, onde foram verificados os desafios a colmatar junto com cada grupo, através da dinamização de estratégias e atividades específicas e objetivas. Considerando as problemáticas evidenciadas, foram elaboradas questões-problema que orientaram parte do processo pedagógico, como da planificação, objetivando o desenvolvimento de competências que colmassem os desafios destacados, de forma adequada.

Antes de expor as considerações finais, tenho de apresentar as limitações que a situação pandémica, gerada pela Covid-19, impôs no decorrer não só de algumas UC, como também na PP II e III, na medida em que se desenvolveu sob um regime diferente do qual nos prepararam ao longo do percurso académico, implicando, conseqüentemente, a nossa adaptação. Tudo isto contribuiu para uma maior resiliência, ampliando vastamente as experiências e vivências, proporcionando um sentimento de superação do eu a nível pessoal e profissional.

Concluo agora uma etapa de formação e crescimento, que representou o início do meu percurso nesta área que tanto me faz feliz, sabendo que uma nova fase se inicia, onde surgirão novos desafios, novas aprendizagens e onde se avizinham novos objetivos. Foi uma mão cheia de aquisições de onde levo não só conhecimentos, como amizades e experiências que guardo no coração, sabendo que tantas outras se avizinham. Ciente de que a formação docente é contínua, ambiciono permanecer atualizada, adotando uma

postura proactiva, crítica e de constante reflexão, proporcionando assim uma educação de qualidade.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

André, M. (2018). *Despertar o gosto pela leitura e pela escrita: coesão e coerência na produção textual*. Edições Colibri.

- Azevedo, C., Oliveira, L., Gonzalez, R., & Abdalla, M. (2013). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade.
- Babinot, C., Nerling, M., Santos, A., & Santos, M. (2020). *Importância do Uso de Atividades Lúdicas no Processo de Ensino e de Aprendizagem*. VIII Jornada Nacional de Educação Matemática e XXI Jornada Regional de Educação Matemática.
- Batista, D., & Dias, C. (2012). *O Processo de Ensino e de Aprendizagem através dos Jogos Educativos no Ensino Fundamental*. Colloquium Humanarum, vol. 9.
- Beard, R., Siegles, L., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Biasotto, L., Fim, C., & Kripka, R. (2020). *A teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel: uma alternativa didática para a educação matemática*. Brazilian Journal of Development.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Botelho, A. (s.d.). *Aprendendo a Vida, Escutando as Vozes das Crianças*. Universidade do Minho.
- Campos, A., Viana, G., Simões, Z., & Ferreira, H. (2020). *O jogo como auxílio no processo ensino-aprendizagem: as contribuições de Piaget, Wallon e Vygotsky*. Brazilian Journal of Development.
- Cardoso, M., Oliveira, G., & Ghelli, K. (2021). *Análise de Conteúdo: uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa*. Cadernos da Fucamp: Vol. 20 – N.º 43.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Raiz Editora.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *A Escola no Pós-Pandemia: Desafios e Estratégias*.

- Correia, M. (2009). *Pensar Enfermagem: A Observação Participante enquanto técnica de investigação*. Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, A. (2013). *O Desenvolvimento da Motricidade Fina: Um estudo de intervenção com crianças em idade pré-escolar*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Viera, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura: Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Universidade do Minho.
- Cruz, M., Gamboa, J., & Vento, V. (2021). *A Estimulação da Psicomotricidade Fina em Crianças da Idade Pré-Escolar*. Universidade Federal do Amazonas – Revista Educação e Humanidades.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Factor – Edições de Ciência Sociais, Forenses e da Educação.
- Dias-Trindade, S. Correia, J., & Henriques, S. (2020). *O Ensino Remoto Emergencial na Educação Básica Brasileira e Portuguesa: a Perspetiva dos Docentes*. Revista Tempos e Espaços em Educação: Vol. 13 – N.º 32.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online: A Investigação-ação como metodologia*. Universidade do Porto.
- Fino, C. (2003). *Revista Europeia de Etnografia da Educação: FAQS, etnografia e observação participante*. Universidade da Madeira.
- Flores, M., Barros, A., Simão, A., Gago, M., Fernandes, E., Pereira, D., Ferreira, P., & Costa, L. (2021). *Ensino Remoto de Emergência em Tempos de Pandemia: A Experiência dos Professores Portugueses*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional: N.º 21.
- Formosinho, J., Alves, J., & Verdasca, J. (2016). *Uma nova organização pedagógica da escola: Caminhos de possibilidades*. Fundação Manuel Leão.
- Godinho, B. (2020). *#EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia*. Revista UI\_IPSantarém.

- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Happny, N. (2013). *A Breath of Fresh Air: A Qualitative Study on Outdoor Play and Learning in Norwegian Barnehage*. NLA Høgskolen.
- Júnior, V. (2010). *Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente*. Universidade de Santo Amaro.
- Lima, S. (2021). *Notas sobre o brincar: experiências na constituição de uma brinquedoteca*. Z Multi Editora.
- Lopes, J., & S. H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel – Edições Técnicas, lda.
- Lopes, S. (2017). *A Matemática e a atividade lúdica: potencialidades e constrangimentos em contexto Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Maia, V., & Freire, S. (2020). *A Diferenciação Pedagógica no Contexto da Educação Inclusiva*. Revista Exitus.
- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico: Gerir o currículo e criar o oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieria, R., Rodrigues, A., & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Estudo do Meio. 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Matemática. 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Português. 2.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação. (2021). *Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas*. Direção Geral de Educação.
- Moreira, J. Henriques, S., & Barros, D. (2020). *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. Dialogia.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Oliveira-Formosinho, J. Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Livraria Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto Editora.
- Pacheco, M. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras.
- Passos, A., & Fidelles, G. (s.d.). *Brincando com a matemática: o uso de jogos nos anos iniciais do ensino fundamental*. II Conferência Nacional de Educação Matemática.

- Pereira, A. (2020). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo em Ensino Básico – Educação Física e Matemática: Explorando as potencialidades através de atividades lúdico motoras*. Universidade de Évora – Escola de Ciências Sociais.
- Pereira, G., Fraga, N., & Gouveia, F. (2021). *Educação e pandemia: desafios e constrangimentos das políticas emergentes*. *Mediações: Revista Online*: Vol. 9 – N.º 2. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação.
- Pereira, G., Kot-Kotecki, A., Brazão, P., & Fraga, N. (2017). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores na Universidade da Madeira: A Construção Contextualizada do Currículo*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira – CIE-UMa.
- Pinto, I., Campos, C., & Siqueira, C. (2018). *Acta Portuguesa de Nutrição: Investigação Qualitativa: A perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição*. Associação Portuguesa de Nutrição.
- Projeto Educativo de Escola: “Escola em Valores: saber mais, ser melhor e viver feliz”*. (2016-2020). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar e Creche da Nazaré.
- Rato, V. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Conceções de alunos e professores*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Rato, V. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: Conceções de alunos e professores*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Rebelo, B. (2014). *Visitas de Estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Ribeiro, J., & Melo, D. (2018). *O Lúdico no Processo Ensino Aprendizagem do Aluno com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional.
- Rodrigues, A., Azevedo, L. & Cebolo, V. (2016). *Eureka! – 1. Matemática – 1.º ano*. Areal Editores.
- Rodrigues, A., Azevedo, L., & Cebolo, V. (2016). *Eureka! – 1. Matemática – 1.º ano*. Areal Editores.

- Roldão, M. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas: “Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados”*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Santos, M. (2015). *Conquista da Autonomia: Qual o Papel do Reforço Positivo?* Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Santos, M. (2018). *A importância do Jogo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M. Azevedo, S., Gomes, S., Miguéis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina – Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Papa-Letras.
- Silva, F., Rodrigues, M., & Botelho, F. (2013). *A Investigação-ação no projeto do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Silva, F., Silva, C., Alencar, D., & Amorim, M. (2019). *As contribuições dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem*. Brazilian Journal of Development.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação.
- Silva, L., Barroso, C., Oliveira, J., Oliveira, M., & Shiroyiwa, S. (2021). *O Lúdico no Processo de Alfabetização: Possibilidades para o Desenvolvimento Global da Criança*. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação.
- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Ação/Reflexão*. Revista Proformar: Edição 13.
- Villas Boas, B. (2005). *Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Papyrus Editora.

### **REFERÊNCIAS NORMATIVAS**

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986*, Série I. Assembleia da República.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34/1997*, Série I-A. Assembleia da República.

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

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

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto. *Diário da República n.º 178/1997*, Série II. Ministério da Educação.

Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho. *Diário da República n.º 137/2016*, Série II. Ministério da Educação.

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

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

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República n.º 138/2018*, 1.º Suplemento, Série II. Ministério da Educação.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República n.º 111/2019*, Série I. Ministério da Educação.

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. *Diário da República n.º 193/2019*, 1.ª Série. Ministério da Educação.

Ofício Circular n.º 5.0.0-53/2020, de 13 de abril. Direção Regional de Educação: Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.