

REM

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Andrade Correia

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

outubro | 2021

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

Raquel Andrade Correia

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

ORIENTAÇÃO
Ana Maria França Kot-Kotecki



Faculdade de Ciências Sociais

Departamento das Ciências da Educação

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

Raquel Andrade Correia

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

Orientadora: Professora Doutora Ana Maria França Kot-Kotecki

Funchal, outubro de 2021

Educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo.

(Paulo Freire, 1987)

Agradecimentos

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

(Antoine de Saint-Exupéry)

Passados cinco anos de ensino superior, concluo mais uma etapa na minha vida que não seria possível sem o apoio incondicional daqueles que me acompanharam e que me motivaram ao longo desta jornada. Por essa razão, quero agradecer a todos os intervenientes presentes neste percurso.

Em primeiro lugar quero agradecer à minha mãe e à minha irmã. Sem dúvida que foram dois alicerces no decorrer destes cinco anos e de toda a minha vida. Estiveram sempre presentes, confortaram-me, apoiaram-me e incentivaram-me para que eu me tornasse cada vez melhor. Obrigada por tudo o que fizeram e fazem por mim!

Um especial agradecimento ao meu namorado que sempre me apoiou e nunca me deixou desistir dos meus sonhos. Ele que viu as minhas conquistas e se orgulhou sempre delas. Obrigada por estares sempre do meu lado, nos bons e nos maus momentos, e por acreditares sempre em mim!

Um enorme obrigada a toda a minha família e aos meus amigos, que também me apoiaram nesta aventura.

Quero agradecer à minha orientadora científica, professora doutora Ana Maria França Kot-Kotecki, por todo o acompanhamento e por todo o apoio prestado.

Às orientadoras das práticas pedagógicas, professoras Ana Isabel Gouveia e Fernanda Gouveia, agradeço por todos os conhecimentos e por todo o feedback.

Às crianças e aos alunos com quem tive oportunidade de trabalhar durante as práticas pedagógicas I, II e III, um obrigada do fundo do coração. Obrigada por tudo o que me ensinaram e pelo que aprendi, ganhando assim alguma experiência nas faixas etárias em questão. Agradeço também à educadora e à professora cooperantes das práticas pedagógicas, educadora Cátia e professora Gabriela, assim como a toda a comunidade educativa, pois receberam-me de braços abertos. Obrigada por todos os conhecimentos e pela ajuda no decorrer dos três estágios.

Finalmente, a todos aqueles que se cruzaram comigo neste percurso, o meu mais sincero obrigada!

Resumo

O presente relatório surge como resultado de todo o percurso efetuado e de toda a aprendizagem adquirida ao longo dos dois anos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira, desde setembro de 2019 até junho de 2021.

Tendo como principal objetivo dar a conhecer todas as experiências vividas nas práticas pedagógicas I, II e III, tanto em contexto de educação pré-escolar como de 1.º ciclo do ensino básico, este relatório encontra-se estruturado em duas partes fundamentais: enquadramento teórico e metodológico e enquadramento da prática pedagógica, que se complementam entre si. Neste sentido, na primeira parte procura-se fundamentar, de forma teórica e metodológica, as práticas pedagógicas desenvolvidas, ficando a segunda parte destinada à partilha, descrição e reflexão dessas mesmas práticas pedagógicas. Deste modo, a prática pedagógica I realizou-se no Auxílio Maternal do Funchal, na sala dos coelhos, e as práticas pedagógicas II e III concretizaram-se na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, nas turmas 1.º B e 2.º B, respetivamente.

Como pedra basilar de todas as práticas pedagógicas, recorreu-se à metodologia de investigação-ação, metodologia essa que direciona os docentes para uma prática mais ativa e reflexiva. Portanto, procurou-se dar resposta às seguintes questões: *“Como é que as crianças da sala dos coelhos podem adquirir regras e valores, tais como: o saber partilhar, o saber esperar pela sua vez e o respeitar o outro?”*, na prática pedagógica I, e *“Como é que os alunos da turma 2.º B podem desenvolver competências de leitura e escrita, mais concretamente ao nível da ortografia?”*, nas práticas pedagógicas II e III. Estas questões foram fundamentais para planificar atividades, implementar estratégias e avaliar todo o desenvolvimento das crianças e/ou alunos, no decorrer das práticas pedagógicas I, II e III.

Palavras-chave: Currículo, Investigação-Ação, Prática Pedagógica, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract

The present report appears as a result of the entire journey made and from all the learning acquired over the two years of the master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, taught at Universidade da Madeira, from september.

Having as its main objective to make known all the experiences lived in pedagogical practices I, II and III, both in the context of pre-school education and in the 1st cycle of basic education, this report is structured in two fundamental parts: theoretical and methodological framework and framework of pedagogical practice, which complement each other. In this sense, in the first part seeks to substantiate, in a theoretical and methodological way, the pedagogical practices developed, staying the second part dedicated to the sharing, description and reflection of these same pedagogical practices. In this way, the pedagogical practice I took place in Auxílio Maternal do Funchal, in sala dos coelhos, and the pedagogical practices II and III were realized in Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, with the 1st B and 2nd B classes.

As foundation stone of all pedagogical practices, we used the investigation-action methodology, a methodology that directs teachers towards a more active and reflective practice. Therefore, we tried to answer the following questions: “*How can children in sala dos coelhos acquire rules and values, such as: knowing how to share, knowing how wait their turn and respecting the other?*”, in pedagogical practice I, and “*How can students in the 2nd B class develop reading and writing skills, more specifically at the level of orthography?*”, in pedagogical practices II and III. These questions were fundamental for planning activities, implementing strategies and evaluating the entire development of children and/or students, during the pedagogical practices I, II and III.

Keywords: Curriculum, Investigation-Action, Pedagogical Practice, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education.

Sumário

| | |
|--|-------|
| Agradecimentos | IX |
| Resumo | XI |
| Abstract | XIII |
| Sumário | XV |
| Índice de Figuras | XIX |
| Índice de Esquemas | XXI |
| Índice de Tabelas | XXIII |
| Índice de Gráficos | XXV |
| Índice de Conteúdos do CD-ROM | XXVII |
| Lista de Siglas | XXIX |
| Introdução | 1 |
| Parte I: Enquadramento Teórico e Metodológico | 3 |
| Capítulo 1: A Organização e a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Perfil do Educador/Professor | 5 |
| 1.1. O Conceito de Currículo e a Organização do Sistema Educativo Português | 5 |
| 1.2. A Organização Curricular na Educação Pré-Escolar | 6 |
| 1.3. A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 11 |
| 1.4. O Docente enquanto Gestor do Currículo | 16 |
| 1.5. O Perfil do Educador/Professor | 18 |
| Capítulo 2: Pressupostos Teóricos Inerentes às Práticas Pedagógicas | 20 |
| 2.1. Aquisição das Regras e dos Valores na Educação Pré-Escolar | 20 |
| 2.1.1. <i>As Regras na Educação Pré-Escolar</i> | 21 |
| 2.1.2. <i>Os Valores na Educação Pré-Escolar</i> | 23 |
| 2.1.3. <i>Em Síntese</i> | 24 |
| 2.2. Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 24 |
| 2.2.1. <i>Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i> | 27 |
| 2.2.2. <i>Em Síntese</i> | 29 |
| Capítulo 3: A Metodologia de Investigação-Ação | 30 |
| 3.1. A Investigação-Ação e suas Características | 30 |
| 3.2. As Fases da Investigação-Ação | 32 |

| | |
|--|----|
| 3.3. As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados | 33 |
| 3.3.1. <i>Observação</i> | 34 |
| 3.3.2. <i>Notas de Campo/Diários de bordo</i> | 34 |
| 3.3.3. <i>Entrevistas</i> | 35 |
| 3.3.4. <i>Produções das Crianças e/ou Alunos</i> | 35 |
| 3.3.5. <i>Fotografias e Vídeos</i> | 35 |
| 3.3.6. <i>Em Síntese</i> | 35 |
| 3.4. O Método de Análise de Dados | 36 |
| Capítulo 4: As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Modalidade de Ensino à Distância | 38 |
| 4.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação e suas Características | 38 |
| 4.2. O Ensino à Distância e suas Características | 41 |
| 4.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino à Distância em Contexto de Pandemia | 43 |
| Parte II: Enquadramento da Prática Pedagógica | 47 |
| Capítulo 5: Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar | 49 |
| 5.1. Caracterização do Meio | 49 |
| 5.2. Caracterização da Instituição | 51 |
| 5.2.1. <i>Recursos Físicos</i> | 51 |
| 5.2.2. <i>Recursos Humanos</i> | 52 |
| 5.3. Caracterização do Grupo | 55 |
| 5.4. Caracterização dos Pais/Família | 58 |
| 5.5. Organização do Espaço | 59 |
| 5.6. Organização do Tempo | 63 |
| 5.7. Projeto de Investigação-Ação | 64 |
| 5.7.1. <i>Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação</i> | 64 |
| 5.7.2. <i>Estratégias Implementadas</i> | 65 |
| 5.7.3. <i>Fases do Projeto de Investigação-Ação</i> | 66 |
| 5.8. Atividade com a Comunidade Educativa | 67 |
| 5.9. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I | 70 |
| 5.9.1. <i>Atividade: O Jogo do Dominó das Frutas</i> | 70 |
| 5.9.2. <i>Atividade: O Jogo do Bingo dos Legumes</i> | 74 |
| 5.9.3. <i>Atividade: As Tradições do Natal Madeirense</i> | 77 |
| 5.10. Reflexão da Prática Pedagógica I | 80 |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 6: Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico | 84 |
| 6.1. Caraterização do Meio | 84 |
| 6.2. Caraterização da Instituição | 86 |
| 6.2.1. Recursos Físicos | 86 |
| 6.2.2. Recursos Humanos | 87 |
| 6.3. Caraterização da Turma | 87 |
| 6.4. Caraterização dos Pais/Família | 92 |
| 6.5. Organização do Espaço | 94 |
| 6.6. Organização do Tempo | 97 |
| 6.7. Projeto de Investigação-Ação..... | 98 |
| 6.7.1. Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação..... | 98 |
| 6.7.2. Estratégias Implementadas..... | 99 |
| 6.7.3. Fases do Projeto de Investigação-Ação | 100 |
| 6.8. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II | 101 |
| 6.8.1. Atividade: <i>Qual das sementes germina primeiro?</i> | 102 |
| 6.8.2. Atividade: <i>Jogo de Tabuleiro dos Números até 100</i> | 106 |
| 6.8.3. Atividade: <i>Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 109 |
| 6.9. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III | 115 |
| 6.9.1. Atividade: <i>Rima, Verso e Estrofe</i> | 116 |
| 6.9.2. Atividade: <i>A Girafa que Comia Estrelas</i> | 119 |
| 6.9.3. Atividade: <i>A Carta do Pai Natal</i> | 123 |
| 6.10. Reflexão da Prática Pedagógica II | 127 |
| 6.11. Reflexão da Prática Pedagógica III | 130 |
| Considerações Finais | 133 |
| Referências Bibliográficas | 137 |
| Referências Normativas | 145 |

Índice de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1 <i>Objetivos da Educação Pré-Escolar</i> | 7 |
| Figura 2 <i>Organização das OCEPE</i> | 10 |
| Figura 3 <i>Organização do PASEO</i> | 13 |
| Figura 4 <i>Componentes do Currículo</i> | 14 |
| Figura 5 <i>Articulação entre os Níveis de Decisão Curricular</i> | 18 |
| Figura 6 <i>Localização do Auxílio Maternal do Funchal</i> | 49 |
| Figura 7 <i>Delimitação da Freguesia de São Pedro</i> | 50 |
| Figura 8 <i>Práxis Pedagógica</i> | 54 |
| Figura 9 <i>Organização do Espaço da Sala dos Coelhos</i> | 60 |
| Figura 10 <i>Área da Casinha</i> | 61 |
| Figura 11 <i>Área dos Jogos</i> | 61 |
| Figura 12 <i>Área da Biblioteca</i> | 62 |
| Figura 13 <i>Área da Garagem</i> | 62 |
| Figura 14 <i>Algumas Receitas Saudáveis da Sala dos Coelhos</i> | 68 |
| Figura 15 <i>Livro de Receitas Saudáveis</i> | 69 |
| Figura 16 <i>Aula de Dança</i> | 69 |
| Figura 17 <i>História Pedro aprende a gostar de fruta e legumes</i> | 71 |
| Figura 18 <i>Jogo do Dominó das Frutas</i> | 72 |
| Figura 19 <i>Crianças a Jogar o Jogo do Dominó das Frutas</i> | 72 |
| Figura 20 <i>Jogo do Dominó das Frutas por Pintar</i> | 73 |
| Figura 21 <i>Crianças a Pintar o Jogo do Dominó das Frutas</i> | 74 |
| Figura 22 <i>Crianças a Realizar a Espetadinha de Frutas</i> | 75 |
| Figura 23 <i>Espetadinha de Frutas das Crianças</i> | 76 |
| Figura 24 <i>Jogo do Bingo dos Legumes</i> | 76 |
| Figura 25 <i>Símbolos do Natal</i> | 78 |
| Figura 26 <i>Crianças a Jogar o Jogo do Lenço</i> | 79 |
| Figura 27 <i>Localização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo</i> | 84 |
| Figura 28 <i>Delimitação da Freguesia de Santa Maria Maior</i> | 85 |
| Figura 29 <i>Organização do Espaço da Sala da Turma 1.º B</i> | 94 |
| Figura 30 <i>Organização do Espaço da Sala da Turma 1.º B</i> | 95 |
| Figura 31 <i>Placar dos Aniversários dos Alunos</i> | 96 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32 <i>Trabalhos Realizados pela Professora Cooperante e pelos Alunos da Turma 1.º B</i> | 96 |
| Figura 33 <i>Programação do #EstudoEmCasa</i> | 98 |
| Figura 34 <i>Apresentação em Formato Prezi</i> | 102 |
| Figura 35 <i>Vídeo da Experiência “Qual das sementes germina primeiro?”</i> | 103 |
| Figura 36 <i>Folha de Registo da Experiência</i> | 104 |
| Figura 37 <i>Fotografias da Experiência da Turma 1.º B</i> | 105 |
| Figura 38 <i>Apresentação em Formato Powerpoint</i> | 106 |
| Figura 39 <i>Apresentação em Formato Powerpoint</i> | 107 |
| Figura 40 <i>Jogo de Tabuleiro</i> | 108 |
| Figura 41 <i>Registo dos Alunos da Turma 2.º B</i> | 110 |
| Figura 42 <i>Dado Gigante do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 111 |
| Figura 43 <i>Crachás do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 112 |
| Figura 44 <i>Registo do Tempo do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 112 |
| Figura 45 <i>Registo das Respostas do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 113 |
| Figura 46 <i>Casas do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 114 |
| Figura 47 <i>Registo das Palavras do Jogo de Tabuleiro Gigante</i> | 114 |
| Figura 48 <i>Tabela com Palavras com os Diversos Sons da Letra “x”</i> | 115 |
| Figura 49 <i>Poema Afixado no Quadro</i> | 117 |
| Figura 50 <i>Registo dos Alunos da Turma 2.º B</i> | 118 |
| Figura 51 <i>História A girafa que comia estrelas</i> | 119 |
| Figura 52 <i>Aluna a Jogar o Jogo de Perguntas</i> | 121 |
| Figura 53 <i>Registo das Perguntas no Quadro</i> | 121 |
| Figura 54 <i>Alunos a Pintar o Momento Preferido da História</i> | 122 |
| Figura 55 <i>Alunos a Apresentar o Momento Preferido da História</i> | 122 |
| Figura 56 <i>Aluna a Ler a Carta do Pai Natal</i> | 124 |
| Figura 57 <i>Alunos a Construir a Pirâmide e a Roda dos Alimentos</i> | 125 |
| Figura 58 <i>Lista de Verificação da Carta ao Pai Natal</i> | 125 |
| Figura 59 <i>Alunos a Escrever a Carta ao Pai Natal</i> | 126 |
| Figura 60 <i>Cartas dos Alunos Afixadas no Placar</i> | 126 |

Índice de Esquemas

| | |
|--|----|
| Esquema 1 <i>Estrutura das OCEPE</i> | 8 |
| Esquema 2 <i>Estrutura dos PMCEB</i> | 11 |
| Esquema 3 <i>Estrutura do PASEO</i> | 12 |
| Esquema 4 <i>Estrutura das AE</i> | 16 |
| Esquema 5 <i>Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita</i> | 28 |
| Esquema 6 <i>Fases da IA</i> | 32 |
| Esquema 7 <i>Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados</i> | 33 |
| Esquema 8 <i>Método de Análise de Dados</i> | 37 |
| Esquema 9 <i>Vantagens e Desvantagens das TIC</i> | 40 |
| Esquema 10 <i>Recursos Físicos do Auxílio Maternal do Funchal</i> | 52 |
| Esquema 11 <i>Recursos Físicos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo</i> | 86 |

Índice de Tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 <i>Recursos Humanos do Auxílio Maternal do Funchal</i> | 53 |
| Tabela 2 <i>Componentes da Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE</i> | 56 |
| Tabela 3 <i>Componentes da Área do Conhecimento do Mundo das OCEPE</i> | 57 |
| Tabela 4 <i>Organização do Tempo da Sala dos Coelhos</i> | 64 |
| Tabela 5 <i>Fases do Projeto de Investigação-Ação</i> | 67 |
| Tabela 6 <i>Recursos Humanos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo</i> | 87 |
| Tabela 7 <i>Domínios do 2.º Ano de Português das AE</i> | 89 |
| Tabela 8 <i>Domínios do 2.º Ano de Matemática das AE</i> | 90 |
| Tabela 9 <i>Domínios do 2.º Ano de Estudo do Meio das AE</i> | 91 |
| Tabela 10 <i>Organização do Tempo da Turma 1.º B</i> | 97 |
| Tabela 11 <i>Organização do Tempo da Turma 2.º B</i> | 97 |
| Tabela 12 <i>Fases do Projeto de Investigação-Ação</i> | 101 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 <i>Percentagem de Educadoras de Infância que utilizam cada um dos Modelos Curriculares</i> | 54 |
| Gráfico 2 <i>Género das Crianças da Sala dos Coelhos</i> | 55 |
| Gráfico 3 <i>Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação das Crianças da Sala dos Coelhos</i> | 58 |
| Gráfico 4 <i>Profissões dos Encarregados de Educação das Crianças da Sala dos Coelhos</i> | 59 |
| Gráfico 5 <i>Género dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B</i> | 88 |
| Gráfico 6 <i>Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B</i> | 93 |
| Gráfico 7 <i>Profissões dos Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B</i> . | 93 |

Índice de Conteúdos do 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 – Diário de Bordo Semanal 08 e 09 de outubro de 2019 (semana de observação)

Apêndice 2 – Planificação Semanal 14, 15 e 16 de outubro de 2019

Apêndice 3 – Diário de Bordo Semanal 14, 15 e 16 de outubro de 2019

Apêndice 4 – Planificação Semanal 21, 22 e 23 de outubro de 2019

Apêndice 5 – Diário de Bordo Semanal 21, 22 e 23 de outubro de 2019

Apêndice 6 – Planificação Semanal 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 7 – Diário de Bordo Semanal 28, 29 e 30 de outubro de 2019

Apêndice 8 – Planificação Semanal 04, 05 e 06 de novembro de 2019

Apêndice 9 – Diário de Bordo Semanal 04, 05 e 06 de novembro de 2019

Apêndice 10 – Planificação Semanal 11, 12 e 13 de novembro de 2019

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

Apêndice 12 – Planificação Semanal 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 13 – Diário de Bordo Semanal 25, 26 e 27 de novembro de 2019

Apêndice 14 – Planificação Semanal 02, 03 e 04 de dezembro de 2019

Apêndice 15 – Diário de Bordo Semanal 02, 03 e 04 de dezembro de 2019

Apêndice 16 – Planificação Semanal 09, 10 e 11 de dezembro de 2019

Apêndice 17 – Diário de Bordo Semanal 09, 10 e 11 de dezembro de 2019

Pasta C – Prática Pedagógica II

Apêndice 18 – Diário de Bordo Semanal 09, 10 e 11 de março de 2020 (semana de observação)

Apêndice 19 – Planificação Semanal 11 a 15 de maio de 2020

Apêndice 20 – Diário de Bordo Semanal 11 a 15 de maio de 2020

Apêndice 21 – Planificação Semanal 18 a 22 de maio de 2020

Apêndice 22 – Diário de Bordo Semanal 18 a 22 de maio de 2020

Apêndice 23 – Planificação Semanal 25 a 29 de maio de 2020

Apêndice 24 – Diário de Bordo Semanal 25 a 29 de maio de 2020

Apêndice 25 – Planificação Semanal 01 a 05 de junho de 2020

Apêndice 26 – Diário de Bordo Semanal 01 a 05 de junho de 2020

Apêndice 27 – Planificação Semanal 08 a 12 de junho de 2020

Apêndice 28 – Planificação Semanal 15 a 19 de junho de 2020

Apêndice 29 – Diário de Bordo Semanal 15 a 19 de junho de 2020

Apêndice 30 – Diário de Bordo Semanal 21, 22 e 23 de setembro de 2020 (semana de observação)

Apêndice 31 – Planificação Semanal 28, 29 e 30 de setembro de 2020

Apêndice 32 – Diário de Bordo Semanal 28, 29 e 30 de setembro de 2020

Apêndice 33 – Planificação Semanal 06 e 07 de outubro de 2020

Apêndice 34 – Diário de Bordo Semanal 06 e 07 de outubro de 2020

Apêndice 35 – Planificação Semanal 12, 13 e 14 de outubro de 2020

Apêndice 36 – Diário de Bordo Semanal 12, 13 e 14 de outubro de 2020

Pasta D – Prática Pedagógica III

Apêndice 37 – Planificação Semanal 26, 27 e 28 de outubro de 2020

Apêndice 38 – Diário de Bordo Semanal 26, 27 e 28 de outubro de 2020

Apêndice 39 – Planificação Semanal 02, 03 e 04 de novembro de 2020

Apêndice 40 – Diário de Bordo Semanal 02, 03 e 04 de novembro de 2020

Apêndice 41 – Planificação Semanal 09, 10 e 11 de novembro de 2020

Apêndice 42 – Diário de Bordo Semanal 09, 10 e 11 de novembro de 2020

Apêndice 43 – Planificação Semanal 16, 17 e 18 de novembro de 2020

Apêndice 44 – Diário de Bordo Semanal 16, 17 e 18 de novembro de 2020

Apêndice 45 – Planificação Semanal 23, 24 e 25 de novembro de 2020

Apêndice 46 – Diário de Bordo Semanal 23, 24 e 25 de novembro de 2020

Apêndice 47 – Planificação Semanal 30 de novembro e 02 de dezembro de 2020

Apêndice 48 – Diário de Bordo Semanal 30 de novembro e 02 de dezembro de 2020

Apêndice 49 – Planificação Semanal 07 e 09 de dezembro de 2020

Apêndice 50 – Diário de Bordo Semanal 07 e 09 de dezembro de 2020

Apêndice 51 – Planificação Semanal 14, 15 e 16 de dezembro de 2020

Lista de Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

DL – Decreto-Lei

ED – Ensino à Distância

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PMCEB – Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

Introdução

A redação do presente relatório de estágio surge no âmbito da obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira. A partir do mesmo, pretendo dar a conhecer todas as experiências vividas nas práticas pedagógicas I, II e III, em ambos os contextos supramencionados.

Apresenta-se estruturado em duas partes fundamentais: enquadramento teórico e metodológico e enquadramento da prática pedagógica, que se complementam entre si, culminando num total de seis capítulos.

A primeira parte, destinada ao enquadramento teórico e metodológico, é composta por quatro capítulos. No que diz respeito ao capítulo 1, o mesmo esclarece como é que é feita a organização e a gestão do currículo na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, bem como os objetivos principais do perfil do educador/professor. No capítulo 2 são retratados os pressupostos teóricos inerentes às práticas pedagógicas, sendo eles: a aquisição das regras e dos valores na educação pré-escolar e a aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico. Já o capítulo 3 faz referência à metodologia de investigação-ação, que se traduz numa pedra basilar de todas as práticas pedagógicas, evidenciando a importância da mesma para os docentes. Por fim, o capítulo 4 alude às tecnologias de informação e comunicação e à modalidade de ensino à distância, modalidade essa “educativa e formativa em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre predominantemente com separação física entre os intervenientes, designadamente docentes e alunos” (Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, 2019, p. 19).

O enquadramento da prática pedagógica, que representa a segunda parte deste relatório, é constituído por apenas dois capítulos: um destinado à prática pedagógica I (capítulo 5) e outro designado às práticas pedagógicas II e III (capítulo 6). No que concerne ao capítulo 5, o mesmo retrata o estágio realizado em contexto de educação pré-escolar, no Auxílio Maternal do Funchal, na sala dos coelhos, durante os meses de outubro a dezembro de 2019. Aqui desenvolvi um projeto de investigação-ação baseado na seguinte questão: “*Como é que as crianças da sala dos coelhos podem adquirir regras e valores, tais como: o saber partilhar, o saber esperar pela sua vez e o respeitar o outro?*”. Com as estratégias aqui implementadas, pude verificar a evolução das crianças no processo de aquisição das regras e dos valores, aspeto esse que considero fundamental para uma vida em sociedade. Portanto, todo o trabalho desenvolvido na sala dos coelhos foi essencial para que aquelas crianças conseguissem,

efetivamente, cumprir regras e demonstrar valores para com os seus colegas, familiares e toda a equipa da sala.

Relativamente ao capítulo 6, este ilustra os estágios realizados em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, nas turmas 1.º B e 2.º B, durante os meses de março a junho e de setembro a dezembro de 2020, respetivamente. À semelhança da prática pedagógica anterior, também aqui realizei um projeto de investigação-ação sustentado pela questão seguinte: *“Como é que os alunos da turma 2.º B podem desenvolver competências de leitura e escrita, mais concretamente ao nível da ortografia?”*. Mais uma vez, num contexto real foi possível aplicar estratégias que fossem ao encontro da questão apresentada anteriormente. Logo, o objetivo principal era que os alunos da turma 1.º B e 2.º B conseguissem ler e escrever corretamente e fluentemente a língua portuguesa. Também notei uma evolução enorme nestes alunos, pelo que consegui acompanhar o seu progresso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Destaco, ainda, que este relatório contém um CD-ROM, onde se encontra a compilação de todas as planificações semanais e de todos os diários de bordo das três práticas pedagógicas.

Parte I: Enquadramento Teórico e Metodológico

Capítulo 1: A Organização e a Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Perfil do Educador/Professor

O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas.

(Roldão & Almeida, 2018, p. 30)

O Capítulo 1 tem como objetivo dar a conhecer como é feita a organização e a gestão do currículo em Portugal, fazendo-se, primeiramente, uma breve referência ao conceito de “currículo” e à organização do sistema educativo português. Seguidamente, serão abordados e explorados os documentos orientadores dos docentes no decorrer das suas práticas, tanto em contexto de educação pré-escolar como de 1.º ciclo do ensino básico. Por fim, efetua-se uma pequena abordagem ao docente enquanto gestor do currículo e ao perfil do educador/professor.

1.1. O Conceito de Currículo e a Organização do Sistema Educativo Português

O termo “currículo” “proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir” (Pacheco, 2001, p. 15). Assim sendo, pode ser considerado de difícil definição, pois os especialistas na área apresentam conceitos diferentes entre si, tendo em conta o seu ponto de vista, a época e o contexto (Monteiro & Morgado, 2019; Roldão, 1999).

Neste sentido, Roldão e Almeida (2018) defendem que o currículo é todo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7). Ou seja, o currículo é visto como um documento de referência, por parte dos docentes, onde estão explanados todos os conteúdos necessários a serem sabidos pelos alunos, de acordo com o seu ano de escolaridade. Portanto, o currículo assume assim dois sentidos/significados: um conjunto de aspetos a ser passado/transmitido a alguém e todo o caminho a ser percorrido por essa mesma pessoa, de modo que ocorra uma mudança e/ou transformação na mesma (Roldão, 1999).

Deste modo, surgem Gaspar e Roldão (2007) que afirmam que o currículo tem “de estar subjacente a qualquer sistema educativo ou/e sistema formativo, (...) que pretenda promover ou resultar em aprendizagem” (p. 29).

Relativamente ao sistema educativo português, este é regulado pela Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, também denominada *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)*, que nos elucida acerca da organização do sistema educativo em três componentes: educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar, e respetivos objetivos inerentes a cada um deles. Assim,

A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui atividades de ocupação de tempos livres. A educação extraescolar engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal. (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, 1986, p. 2)

Também é nesta lei que se estabelece que o ensino é universal, obrigatório e gratuito, permitindo que qualquer criança/aluno tenha direito à educação, ambicionando a formação e a criação de cidadãos livres, autónomos, críticos, responsáveis, reflexivos, etc.

Ao longo do tempo, e consoante a necessidade de proceder a alterações ao próprio sistema educativo, esta lei sofreu algumas transformações que estão explícitas nas seguintes leis: Lei nº 115/1997 de 19 de setembro, Lei nº 49/2005 de 30 de agosto e Lei nº 85/2009 de 27 de agosto.

Em suma, “A organização curricular consiste no modo particular de interligar e sequencializar os elementos que constituem o currículo, no âmbito dos domínios social (o que ensinar?), institucional (quem controla?) e didática (como ensinar?)” (Pacheco, 2001, p. 68).

1.2. A Organização Curricular na Educação Pré-Escolar

A Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro, mais conhecida como *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*, determina que a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), destinando-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória, e define os seus objetivos específicos, tal como é possível verificar na figura 1.

Figura 1

Objetivos da Educação Pré-Escolar

Artigo 10.º

Objectivos da educação pré-escolar

São objectivos da educação pré-escolar:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Fonte: Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro, 1997, pp. 671-672.

Neste sentido, surgem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) em 1997, pela primeira vez, com o intuito de promover uma maior qualidade e visibilidade à educação pré-escolar. Mais recentemente, em 2016, aparece uma versão atualizada das OCEPE, homologadas pelo Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho, onde Silva et al. (2016) acreditam que

Educar não é uma atividade que comece aos seis anos e hoje só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é contruído sobre um trabalho integrado que tem em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, abarcando não só o período da Educação

Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. (...)

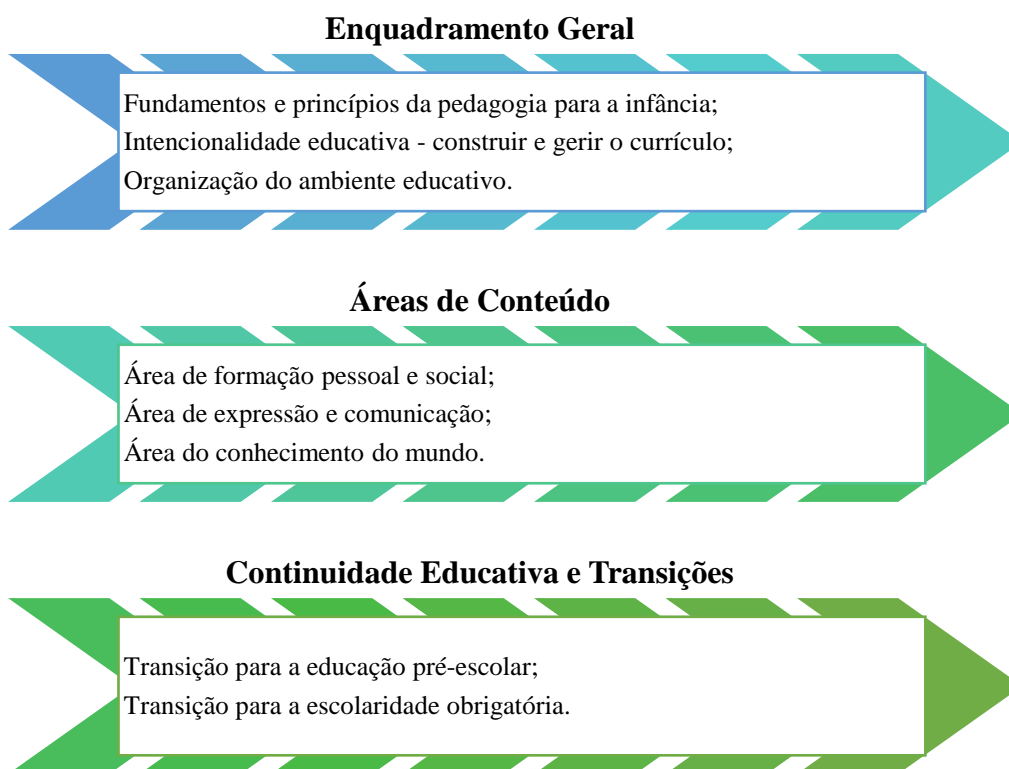
Todo o sistema de ensino tem a aprender com a educação pré-escolar. (p. 4)

Esta última versão dá grande importância à transição da criança aquando da sua entrada na educação pré-escolar, assim como na sua transição para o 1.º ciclo do ensino básico, promovendo assim um fio condutor entre ambos. Portanto, é necessário perceber que tudo o que é feito e desenvolvido, pelo educador, na educação pré-escolar deve estar em perfeita harmonia e articular-se de tal forma com o que a criança ainda vai aprender, havendo assim uma interligação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico. Neste sentido, toda a aprendizagem da criança deve ser contínua, não estando compartimentada por etapas e/ou idades, ou seja, não deve haver uma etapa/idade específica para a criança aprender o que quer que seja. É ela própria que constrói a sua aprendizagem, ao seu ritmo, participando ativamente ao longo de todo o processo.

Em conformidade com o esquema 1, as OCEPE (2016) encontram-se estruturadas em três secções.

Esquema 1

Estrutura das OCEPE



No que diz respeito ao enquadramento geral, este retrata: os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância a serem tidos em conta pelo educador, sendo eles o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber; a intencionalidade educativa que o educador deve ter aquando da sua intervenção/prática; e a organização de todo o ambiente educativo, nomeadamente a organização do estabelecimento educativo, a organização do ambiente educativo da sala e as relações entre os diferentes intervenientes.

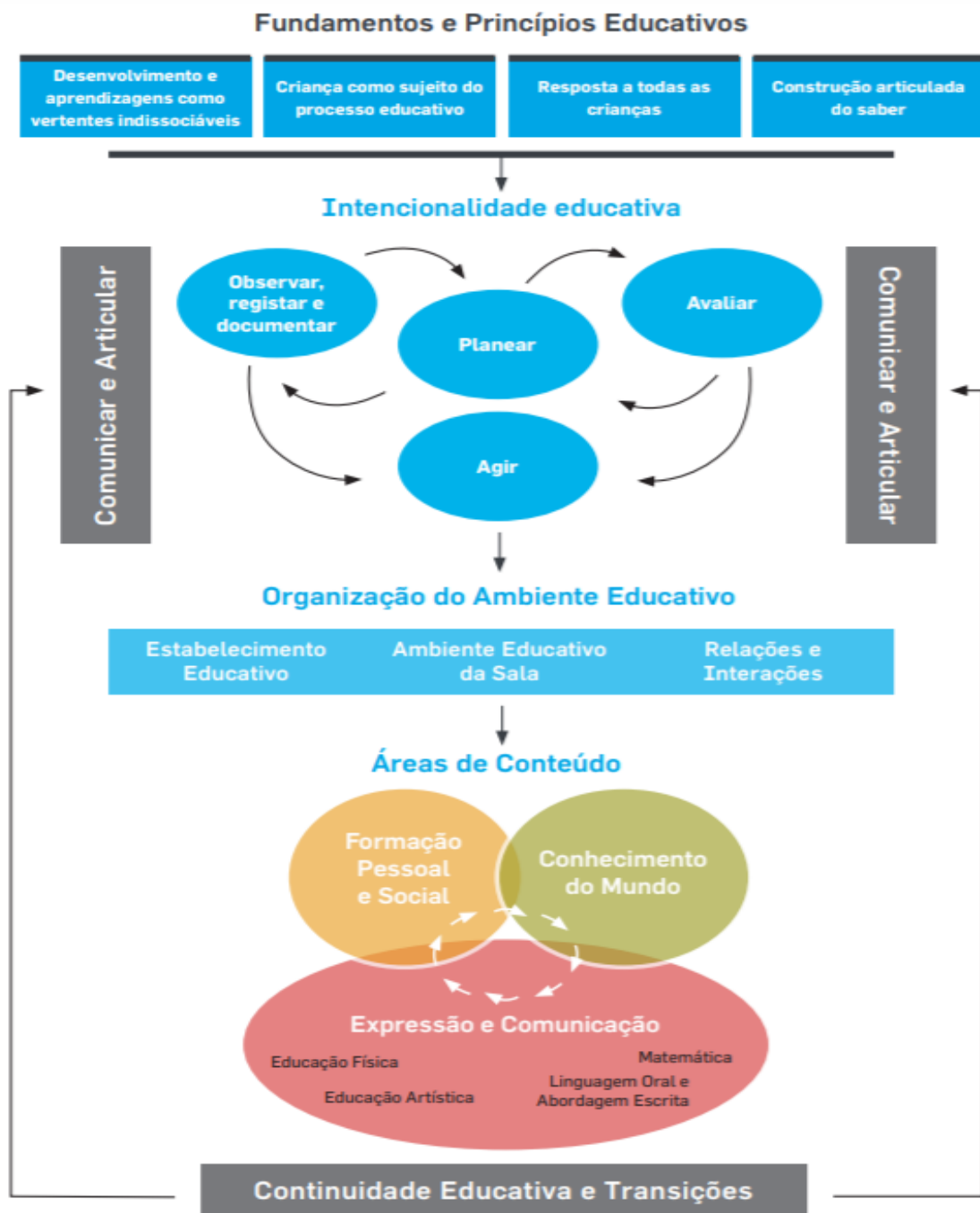
As áreas de conteúdo são consideradas “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saberes-fazer” (Silva et al., 2016, p. 31). De realçar que todas as áreas de conteúdo apresentadas nas OCEPE têm por base os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância.

No que concerne à continuidade educativa e transições, esta refere a existência de duas transições na vida da criança: a transição para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. A primeira ocorre quando a criança entra para a educação pré-escolar e já viveu “um processo educativo na família, numa creche ou ama, a que o jardim de infância dará continuidade” (Silva et al., 2016, p. 98). Já a segunda acontece quando a criança transita para o 1.º ciclo do ensino básico, podendo ou não mudar de instituição.

A figura 2 demonstra como é que estas três secções, que constituem as OCEPE, estão organizadas e interligadas entre si.

Figura 2

Organização das OCEPE



Fonte: Silva et al., 2016, p. 7.

Importa referir ainda que as OCEPE têm como referência os objetivos da educação pré-escolar estipulados na Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro, pelo que “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5), que é da responsabilidade do educador.

1.3. A Organização Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como é sabido, o 1.º ciclo do ensino básico contempla quatro anos de escolaridade: 1.º, 2.º, 3.º e 4.º. Neste sentido, são vários os objetivos gerais do ensino básico, tendo como objetivos específicos para o 1.º ciclo: o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, 1986, p. 5).

Assim, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (PMCEB), de cada uma das áreas curriculares, exhibe quais os descritores e respetivos objetivos específicos para cada ano de escolaridade. Uma vez que o ensino básico contempla o 1.º, 2.º e 3.º ciclos, dá-se especial atenção ao 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente às seguintes três áreas: Português, Matemática e Estudo do Meio. Consultando os PMCEB de Português (2015), Matemática (2013) e Estudo do Meio (2004), verificou-se que os mesmos estão dispostos em vários domínios, segundo o esquema 2.

Esquema 2

Estrutura dos PMCEB

| | |
|------------------------------|---|
| <p>Português</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Oralidade; •Leitura e escrita; •Educação literária; •Gramática. |
| <p>Matemática</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Números e operações; •Geometria e medida; •Organização e tratamento de dados. |
| <p>Estudo do Meio</p> | <ul style="list-style-type: none"> •Bloco 1: à descoberta de si mesmo; •Bloco 2: à descoberta dos outros e das instituições; •Bloco 3: à descoberta do ambiente natural; •Bloco 4: à descoberta das inter-relações entre espaços; •Bloco 5: à descoberta dos materiais e objetos; •Bloco 6: à descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. |

No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, surgiu o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), homologado pelo Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho, que se expõe como um documento que foi criado para servir de “referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular. (...) O documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva” (Martins et al., 2017, p. 8). De acordo com o esquema 3, o PASEO (2017) encontra-se organizado em quatro partes.

Esquema 3

Estrutura do PASEO

Princípios

- Base humanista;
- Saber;
- Aprendizagem;
- Inclusão;
- Coerência e flexibilidade;
- Adaptabilidade e ousadia;
- Sustentabilidade;
- Estabilidade.

Visão

- Cidadão munido de múltiplas literacias, livre, autónomo, responsável, consciente, etc.

Valores

- Responsabilidade e igualdade;
- Excelência e exigência;
- Curiosidade, reflexão e inovação;
- Cidadania e participação;
- Liberdade.

Áreas de Competência

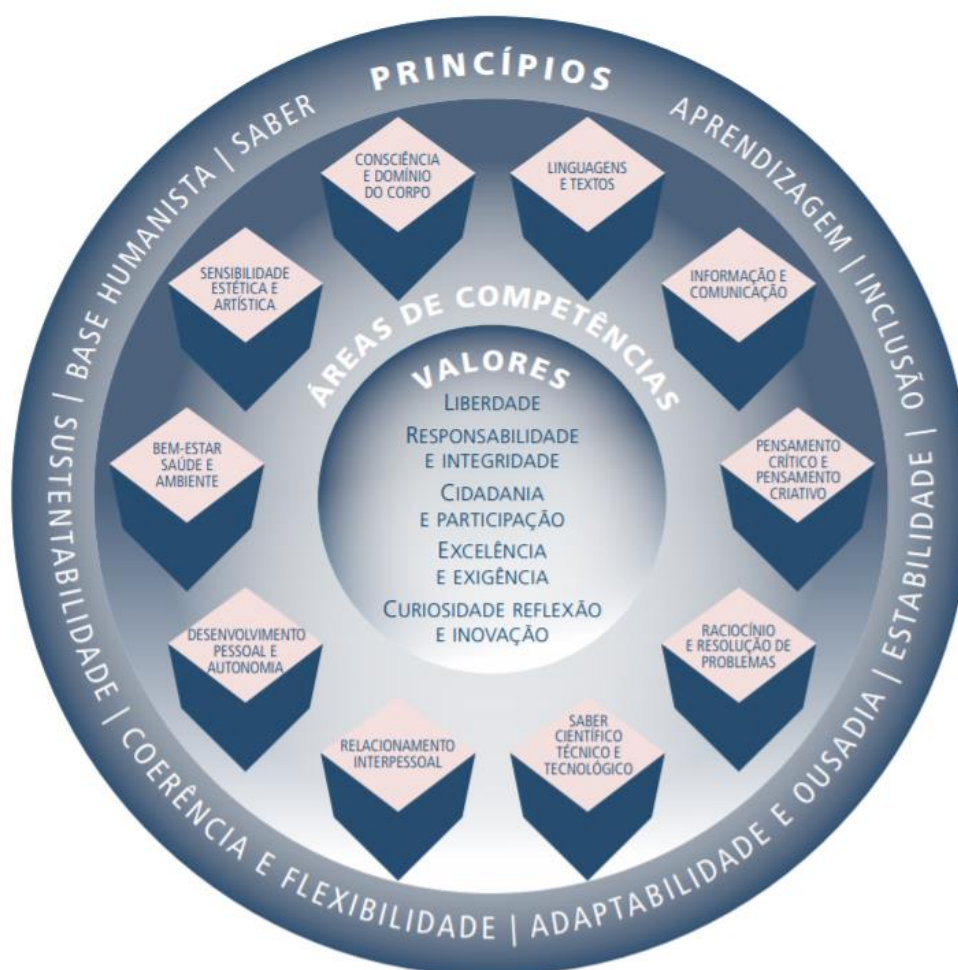
- Linguagens e textos;
- Informação e comunicação;
- Raciocínio e resolução de problemas;
- Pensamento crítico e pensamento criativo;
- Relacionamento interpessoal;
- Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- Bem-estar, saúde e ambiente;
- Sensibilidade estética e artística;
- Saber científico, técnico e tecnológico;
- Consciência e domínio do corpo.

Todos os princípios, a visão, os valores e as áreas de competências que estão explícitos no PASEO são aspectos a serem tidos em conta, por parte do professor do 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que determinam “o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória” (Martins et al., 2017, p. 9), pelo que deve haver uma estreita ligação entre a escola, o professor do 1.º ciclo do ensino básico e os pais/família.

A figura 3 indica como é que estas quatro partes, que integram o PASEO, estão dispostas e interligadas entre si.

Figura 3

Organização do PASEO



Fonte: Martins et al., 2017, p. 12.

Com o intuito de alcançar as competências prevista no PASEO, foram criados: o Decreto-Lei (DL) nº 55/2018 de 6 de julho, que vem fornecer às escolas, e consequentemente aos professores do 1.º ciclo do ensino básico, uma maior autonomia na gestão do currículo,

possibilitando uma gestão mais flexível e articulada do mesmo; e o DL nº 54/2018 de 6 de julho, que define as medidas de apoio à aprendizagem, de modo a garantir uma educação inclusiva.

Neste sentido, o DL nº 55/2018 de 6 de julho, que substituiu o DL nº 139/2012 de 5 de julho, visa estabelecer “o currículo dos ensinos básico e secundário, princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens” (p. 2929), pelo que as várias componentes do currículo devem ser trabalhadas e desenvolvidas segundo uma carga horária específica, conforme a figura 4.

Figura 4

Componentes do Currículo

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

Fonte: Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, 2018, p. 2940.

No que concerne às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, estas são da responsabilidade de apenas um professor, sendo que nunca devem ser esquecidas as restantes áreas: Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês, Cidadania e Desenvolvimento, TIC e Educação Moral e Religiosa, que são lecionadas por outros

professores. Não esquecendo o poder da interdisciplinaridade, realça-se, uma vez mais, a importância do professor cooperar e trabalhar em conjunto com outros professores para que juntos possam atingir um objetivo comum: a aprendizagem dos seus alunos.

Deste modo, salienta-se que a educação artística se desdobra em quatro grandes áreas: artes visuais, expressão dramática/teatro, música e dança. Visto que “a Arte é defendida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade” (Marques, 2012, p. 5), torna-se fundamental recorrer à educação artística para promover aprendizagens mais significativas, dinâmicas e interativas nos alunos. Portanto, a escola não deve ser somente um local onde os alunos aprendem a ler e a escrever, mas também onde se desenvolve a sensibilidade artística, a expressividade e a criatividade (Mateus, 2015).

Relativamente à educação física, esta pretende garantir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras fundamentais, exigidas pelos diferentes estádios de desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo que caracterizam este nível etário. Importa que as crianças nesta fase possam aprender e aperfeiçoar as habilidades mais significativas e fundamentais para aprendizagens futuras, quer através de formas típicas da infância – atividades lúdicas e expressivas – quer através de práticas que as favoreçam num plano social e relacional. (Ministério da Educação, 2018h, p. 1)

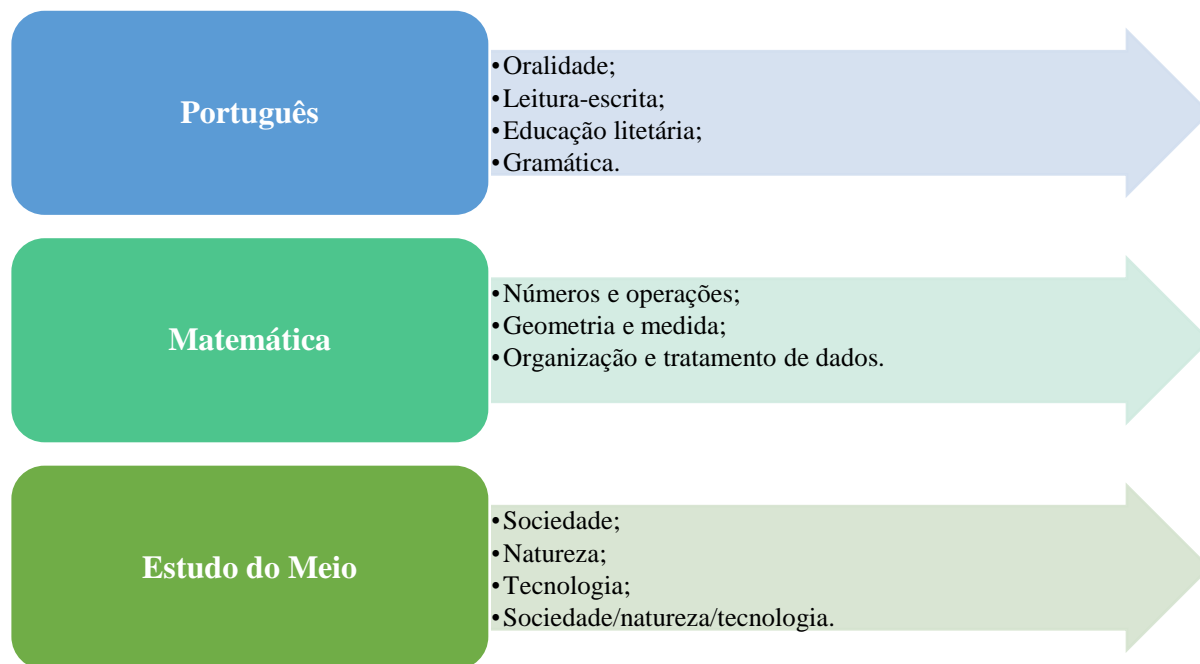
Passando agora ao DL nº 54/2018 de 6 de julho, este tem como finalidade estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (p. 2919). Efetivamente, também é da competência do professor auxiliar os alunos na sua integração, bem como promover momentos de interajuda, de trabalhos a pares e/ou em grupos, de modo a incluir todos os alunos, para que todos possam aprender não de igual forma, mas os mesmos conteúdos.

Para garantir que as competências do PASEO fossem adquiridas pelos alunos, foram elaboradas as *Aprendizagens Essenciais* (AE), homologadas pelo Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho, que se encontram separadas por áreas curriculares e por ano de escolaridade. À semelhança dos PMCEB, consultou-se as AE de Português (2018), Matemática (2018) e

Estudo do Meio (2018), dando-se novamente especial ênfase às áreas já mencionadas, tal como é possível observar no esquema 4.

Esquema 4

Estrutura das AE



Realça-se que as AE não pretendem substituir os PMCEB, mas sim complementá-los, dando a indicação ao professor quais são os conteúdos mais pertinentes, ou seja, estabelece quais os conteúdos em que é dada mais ênfase de entre todos os conteúdos explanados nos PMCEB. Partindo daqui, é da responsabilidade do professor articular todas estas áreas de conteúdo da melhor forma possível, para que todos possam aprender.

1.4. O Docente enquanto Gestor do Currículo

Foram muitos os que tentaram definir “currículo”, sendo que não importa tentar perceber ou compreender a sua definição, mas sim aquilo que ele significa e nos transmite. Então, o currículo deve ser visto como algo flexível e dinâmico, pelo que o docente possui alguma autonomia/liberdade para geri-lo da melhor forma. Isto implica que o educador/professor faça a sua escolha no que diz respeito aos conteúdos, às estratégias que irá implementar, aos materiais que irá utilizar, etc., porque é deveras importante que o docente seja capaz de adequar o currículo ao seu grupo de crianças/alunos. Neste sentido, o

educador/professor não deve ser um mero executor do currículo, mas sim um decisor e gestor do mesmo, tendo um papel ativo ao longo de todo o processo.

Desta forma, a organização do currículo está patente em todos os documentos já analisados anteriormente, entre outros, que servem como “guia” para o docente. Já a gestão do currículo, esta é da responsabilidade do educador/professor, pois será este que irá estabelecer de que forma é que os conteúdos serão trabalhados/explorados, que recursos irá utilizar para complementar a sua prática, quais os materiais que irá necessitar, que estratégias poderá implementar, etc. Assim, para Roldão e Almeida (2018) “Gerir o currículo é, essencialmente, tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (p. 23).

Efetivamente, “a gestão do currículo requer que se articulem os seguintes níveis de decisão curricular: central – macro; institucional – meso (escola ou grupo de escolas); grupal (órgãos intermédios nas escolas e/ou grupos informais de professores) e individual (professor) – micro” (Gaspar & Roldão, 2007, p. 102).

Neste sentido, e de acordo com a figura 5,

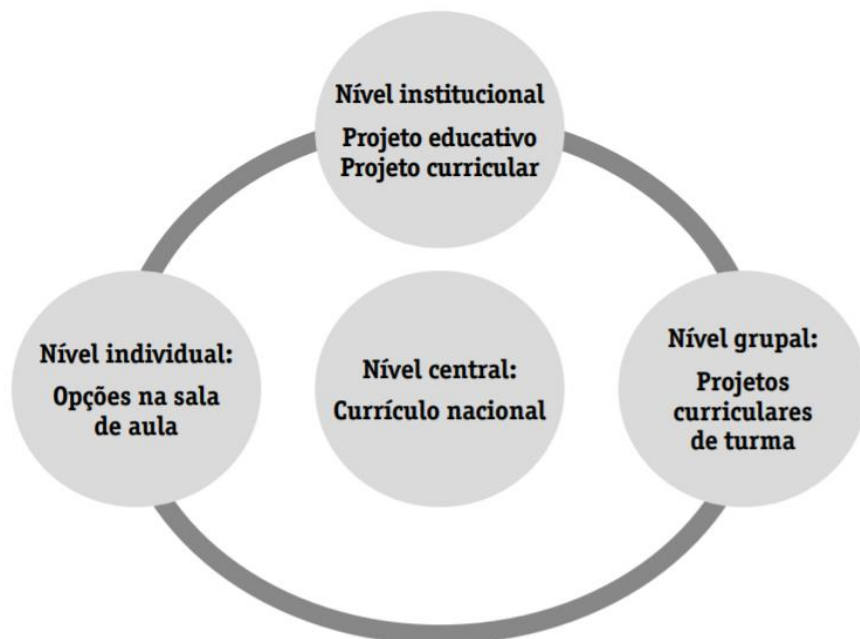
O nível central (macro) estabelece o currículo nacional delineado pela administração central, concretizando-se na prescrição das aprendizagens comuns a promover na escola, assumindo forma de programas ou orientações curriculares e documentos afins.

O nível institucional (meso) diz respeito à adaptação do currículo nacional ao contexto das escolas (...) O nível grupal (meso) relaciona-se com a adaptação do projeto curricular ao projeto de desenvolvimento curricular para cada turma (...) O nível individual (micro) relaciona-se com o dia a dia da ação educativa concreta e as opções que os professores, em consonância com as decisões de cada equipa ou grupo, tomam individualmente na sala de aula, tendo sempre como referência os níveis anteriores.

(Roldão & Almeida, 2018, pp. 19-20)

Figura 5

Articulação entre os Níveis de Decisão Curricular



Fonte: Roldão e Almeida, 2018, p. 20.

Concluindo, todos os documentos aqui apresentados, e explorados de forma muito breve, constituem-se em documentos orientadores para o docente, ao longo de toda a sua intervenção/prática. É com base nestes documentos que o docente deverá planejar, agir e avaliar toda a sua prática, refletindo sobre a mesma e alterando-a sempre que for necessário. Portanto, todo o currículo encontra-se organizado nestes documentos, cabendo ao educador/professor geri-lo da melhor forma possível e adaptá-lo a cada criança/aluno, tendo sempre em conta as suas características, necessidades e interesses, pois cada criança/aluno é um ser único e diferente.

1.5. O Perfil do Educador/Professor

É através do DL nº 240/2001 de 30 de agosto que se estabelece o perfil geral de desempenho profissional dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, no qual se evidencia as “exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p. 5570).

Este DL encontra-se estruturado segundo quatro dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, o professor deve

ser capaz de: promover “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados” (p. 5570), promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (p. 5571), exercer “a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (p. 5571) e incorporar “a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (p. 5571), respetivamente.

Nesta linha, o DL n.º 241/2001 de 30 de agosto define o perfil específico de desempenho profissional do educador e o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico. Este DL encontra-se repartido em três componentes: perfil do educador e perfil do professor do 1.º ciclo do ensino básico; conceção e desenvolvimento do currículo; e integração do currículo.

Relativamente à conceção e desenvolvimento do currículo, o educador deve conceber e desenvolver “o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, assim como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (p. 5572) e o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve desenvolver “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574).

No que concerne à integração do currículo, o educador deve mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (p. 5573) e o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve promover “a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável” (p. 5574).

Capítulo 2: Pressupostos Teóricos Inerentes às Práticas Pedagógicas

Enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

(Ministério da Educação e Ciência, 2013, p. 1)

Enquanto que a atividade de ler não implica escrever, toda a atividade de produção escrita contém e integra em si a leitura. Por isso, na fase da iniciação à linguagem escrita, a produção escrita não deve ser separada da atividade da leitura. A entrada estratégica na linguagem escrita através da sua produção integra a compreensão (a leitura).

(Niza et al., 2011, p. 15)

Este capítulo pretende enquadrar todas as práticas pedagógicas realizadas, tendo em conta as questões desenvolvidas nos projetos de investigação-ação. Desta forma, tenta-se efetuar o enquadramento teórico acerca da importância da aquisição das regras e dos valores na educação pré-escolar, bem como da aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º ciclo do ensino básico.

2.1. Aquisição das Regras e dos Valores na Educação Pré-Escolar

Marques (2015) defende que a temática da cidadania deve ser trabalhada, desde cedo, nas crianças. O mesmo autor acredita que

a população infantil nos tempos que corre é cada vez mais heterogénea, multirracial e com diferentes etnias, tornando-se cada vez mais necessário a divulgação e o desenvolvimento do mundo que as rodeia, assumindo a necessidade das crianças aprenderem a importância do respeito, como é difícil entender e respeitar diferentes pontos de vista; aprender acerca da diversidade e da igualdade de oportunidades; da variedade de culturas; da importância de cuidar do ambiente e da saúde, interiorizando um sentido de responsabilidade social. (pp. 31-32)

Efetivamente, a educação para a cidadania deve ser implementada desde cedo nas escolas, de modo que a criança compreenda que existem regras para se viver em sociedade. De facto, é através do contacto e das interações com outras crianças e adultos e com o meio que a rodeira que a criança irá se apropriar, ao seu ritmo, de tudo o que está à sua volta e se tornará um cidadão autónomo e consciente, capaz de viver em sociedade. Para tal, importa que o educador esteja ciente da faixa etária da criança e dos respetivos níveis de desenvolvimento de cada faixa etária, com o intuito de promover a melhor aprendizagem possível à criança.

Leite e Rodrigues (2001) defendem que “a educação para a cidadania só é possível através da prática da democracia e da responsabilidade” (p. 28). Estes autores consideram ainda que

Educar para a cidadania não passa apenas pelo «ensino» de valores ou pela implementação da educação cívica como área curricular. Passa pela vivência de situações que promovam essa aprendizagem, ou seja, passa por uma participação ativa. (...) Implica saber ouvir, aceitar e participar na elaboração de regras que orientam a vida em sociedade. (...)

Educar para a cidadania é formar para a vida em sociedade proporcionando conhecimentos/meios (como instrumentos de autonomia) para agir. É educar para uma participação ativa na escola, na família, no grupo de pares, na sociedade. (p. 28)

Neste sentido, conclui-se que a educação pré-escolar “é um período de descobertas e aprendizagens que são determinantes para o desenvolvimento da criança” (Bracinhos, 2014, p. 7), onde o educador e os pais/família devem trabalhar em conjunto, apoiando-se mutuamente, de modo a promover um bem-estar físico, psicológico e social à criança.

2.1.1. As Regras na Educação Pré-Escolar

Para Bracinhos (2014),

A vida social caracteriza-se pela obediência a regras. As crianças contactam desde os primeiros anos com a existência de comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, razão pela qual os pais e educadores devem definir as regras de modo consistente. A fixação de regras tem como objetivos levar as crianças a aprender a viver de forma cooperativa com os outros, ensinar a distinguir o certo do errado e a protegê-los do perigo. (p. 12)

Assim, as regras pretendem demonstrar à criança como é que esta deve viver em sociedade, nomeadamente: viver em cooperação com os outros, distinguir o certo do errado, respeitar os outros e as diferentes opiniões, socializar, saber estar em grupo, etc. Sem a existência de regras, não seria possível viver-se em sociedade, de forma organizada e harmoniosa. Então, importa que se estabeleça desde cedo regras, para que a criança possa viver com as mesmas, apreendendo-as e compreendendo-as, e saiba viver em sociedade. Isto porque

A criança que cresce sem o estabelecimento de limites apropriados poderá deparar-se com dificuldades na adaptação social. Se a criança conviver com um conjunto de regras adaptado à sua faixa etária, irá entender, de uma melhor forma, o funcionamento do mundo em que está inserida quer no núcleo familiar, no ambiente escolar, na vida social e/ou futuramente profissional. (Marques, 2015, pp. 33-34)

Ou seja, qualquer criança que esteja familiarizada com a implementação de regras no seu meio familiar, terá uma maior facilidade no cumprimento das mesmas, quer na escola quer na sua vida social, permitindo assim que a criança se adapte melhor aquando da sua entrada na educação pré-escolar. De facto, a imposição de regras parece ter um grande impacto na personalidade da criança e no seu processo de socialização (Marques, 2015). Contudo, esta deve ser feita de forma gradual e progressiva.

Importa referir que o modo como as regras são apreendidas pela criança “dependem de um conjunto alargado de variáveis. Entre elas, o grupo de crianças, a sua dimensão, as diversas faixas etárias, o espaço educativo, a relação com o educador e a própria situação familiar” (Marques, 2015, p. 35). Portanto, é necessário que o educador explique à criança o porquê de haver regras e quais as consequências do seu não cumprimento, utilizando-as na sua rotina diária de forma consciente, para que a interiorização das mesmas aconteça verdadeiramente (Marques, 2015). A elaboração conjunta das regras da sala, ou seja, do diálogo entre o educador e as crianças acerca das regras que devem ter na sala, também contribui para as crianças compreenderem melhor o conceito de “regra”.

Realmente, “Conviver com limites e regras adequados à idade permite que a criança entenda o funcionamento do mundo onde se insere, primeiro no núcleo familiar, depois na escola e na vida social e profissional” (Bracinhos, 2014, p. 13).

Destaca-se que todo este processo de implementação de regras não é apenas da responsabilidade do educador. Também os pais/família precisam de ter um papel ativo e determinante em todo este processo. Aqui, implica que os pais/família e o educador trabalhem

em sintonia e em cooperação “quanto ao modo como estabelecem as regras e rotinas, dando alternativas adequadas, mantendo-se firmes, claros e diretos” (Bracinhos, 2014, p. 28), promovendo às suas crianças um ambiente estável e de bem-estar.

2.1.2. Os Valores na Educação Pré-Escolar

Nas palavras de Pereira (2014),

Os valores são fatores que são construídos ao longo das vivências do ser humano com o meio que o rodeia, estes pressupõem formas de ser ou agir conhecidas geralmente como desejáveis. Estes valores vão sendo apreendidos pelo sujeito através de um processo complexo de aquisição de aprendizagens. (p. 13)

Assim, os pais/família revelam-se como “função primária” na transmissão de valores, cabendo ao educador dar continuidade a esse processo, e nunca o contrário (Lima, 2016). Portanto, a transmissão de valores deve ocorrer desde cedo, para que a criança apreenda esses mesmo valores e consiga viver em sociedade. No entanto, esta não deve ser feita de forma estática e de uma só vez, mas sim de forma contínua, ou seja, diariamente, até que a assimilação dos mesmos suceda realmente.

Salienta-se que a forma como os valores são assimilados pela criança dependem das características da mesma, uma vez que cada criança é única e possui uma personalidade única e diferente de todas as outras. Deste modo, cada criança irá assimilar os valores de forma diferente, privilegiando uns em detrimento de outros. Efetivamente,

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com os outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendente, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social. É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. (Silva et al., 2016, p. 33)

Ou seja, é através da demonstração e da transmissão de valores, por parte dos pais/família e do educador, que a criança irá se apropriar dos mesmos e reconhecer a sua

importância (Silva et al., 2016). Portanto, importa que tanto os pais/família como o educador sejam capazes de demonstrar certas atitudes e/ou ações às suas crianças, tais como: cooperar, partilhar, ser tolerante e compreensivo, respeitar, aceitar outras opiniões e/ou pontos de vista, etc., para que as mesmas compreendam realmente os valores que lhes estão a ser transmitidos e que sejam capazes de, no futuro, tomarem as suas próprias decisões de acordo com os seus valores.

2.1.3. Em Síntese

Em suma, pretende-se realçar a importância do papel dos pais/família, uma vez que são eles os agentes primários na construção da personalidade da criança, fazendo-a ver que só pode viver em sociedade de acordo com certas e determinadas regras, assim como alguns valores específicos. Assim, os pais/família são o primeiro agente de socialização da criança, pelo que devem demonstrar atitudes e/ou ações corretas para com os outros, para que a criança compreenda o modo como deve agir na sociedade.

Neste sentido, quando a criança entra na educação pré-escolar é quando surge a figura do educador. Este deve dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos pais/família, de modo que a aprendizagem da criança seja contínua. Logo, os pais/família e o educador assumem aqui um modelo de referência para a criança, ou seja, um exemplo a seguir.

Concluindo, a aquisição das regras e dos valores na educação pré-escolar torna-se de extrema importância para a criança, visto que pretendem prepará-la para a vida em sociedade. Deste modo, a “educação para a cidadania tem o sentido mais amplo de formar indivíduos promovendo a interação num contexto comum, sendo a escola apenas um dos múltiplos lugares onde essa interação acontece” (Leite & Rodrigues, 2001, p. 25).

2.2. Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A leitura e a escrita são a base do nosso sistema comunicacional, pelo que a “aprendizagem de ambas as competências esteja intimamente ligada. Acontece que a aquisição destas ferramentas comunicacionais decorre de um processo prolongado e gradual, por isso, torna-se importante que o docente crie momentos de ensino/aprendizagem significativos para cada aluno” (Vieira, 2015, p. 46). Assim, pode-se perceber que a leitura e a escrita não podem surgir de forma dissociada, visto que ambas se complementam entre si.

Neste sentido, começa-se por explorar o conceito de “leitura”. Para Viana et al. (2010), a leitura é

extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito. Mas não chega dominar o código. A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos. Alguns destes processos são básicos, como reconhecer as letras e as palavras, mas outros são bem mais complexos. Embora pareça paradoxal, no ensino da leitura dedica-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo. (p. 3)

Então, ler é compreender aquilo que está escrito. É construir sentidos, através da mobilização de diferentes competências, sendo elas: competências básicas e competências de ordem superior (Viana et al., 2010), dominando assim o código alfabético (Mota, 2020).

Através da leitura, o aluno consegue extrair a informação contida num determinado texto escrito, compreendendo-o (Sim-Sim, 2007). Assim, consegue-se constatar que a leitura está intimamente ligada à aprendizagem das letras/grafemas do alfabeto (Sim-Sim, 2009). Logo, o professor desempenha um papel importantíssimo neste processo, uma vez que é pretendido que o mesmo “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva et al., 2011, p. 6).

Para que apareça no aluno o seu desejo de ler, é necessário que desde cedo o mesmo tenha um contacto direto com a escrita, podendo ser através de: histórias lidas pelos pais/família e pelo educador na educação pré-escolar, revistas ou jornais que os pais/família tenham em casa, livros, um ecrã luminoso (televisão ou telefone), jogos, uma ida ao supermercado ou à biblioteca, etc. Será assim que o aluno perceberá que aquilo que está escrito pode ser lido, dando-lhe motivação para aprender a ler (Sim-Sim, 2009). Também através de atividades simples, como por exemplo: registar o que o aluno diz, fará com que o mesmo compreenda que aquilo que se diz pode ser escrito, promovendo assim uma relação entre a fala, a leitura e a escrita.

Portanto, esta interação entre o aluno e a escrita deve ocorrer no seu meio familiar, primeiramente, e na educação pré-escolar, secundamente, para que quando entre no 1.º ciclo

do ensino básico já possua em si a vontade para aprender a ler. Será assim um aluno mais preparado e motivado para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Relativamente ao conceito de “escrita”, Niza et al. (2011) acreditam que a escrita constitui-se como a mais poderosa atividade e o mais proficiente instrumento de aprendizagem. Na verdade, escrever não é, simplesmente, um meio de “expressar” ou manifestar o que se aprendeu; constitui, antes, um modo fundamental de realizar a aprendizagem. Oferece aos alunos oportunidades de pensarem acerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver. A produção escrita constitui-se, também, como um importante instrumento discursivo para a organização e a consolidação de ideias básicas subjacentes a um conhecimento mais coerente e melhor estruturado. Com efeito, para desenvolver a compreensão de fenómenos e conceitos científicos é necessário descrever, explicar, argumentar, discutir. (p. 17)

Efetivamente, assim que o aluno adquire as competências de ler e escrever, desenvolve também outras importantíssimas para a sua vida na sociedade: pensamento crítico e criativo, poder de argumentação, organização de ideias e pensamentos, capacidade de expressão e reflexão, autonomia, etc.

Contudo, na escrita existe a influência “de diversos fatores, designadamente os progressos na motricidade fina, a capacidade de atenção e de discriminação visual e auditiva, e os avanços na compreensão da relação entre grafismo e linguagem” (Oliveira, 2013, p. 13). Aqui, importa que o professor esteja atento às particularidades de cada aluno e consiga acompanhá-los para que todos atinjam o objetivo pretendido. Além disto, “é essencial a participação e apoio dos adultos que lhe são próximos e dos próprios colegas. A família é de longe o mais natural e eficaz contexto de desenvolvimento da criança a todos os níveis” (Oliveira, 2013, p. 14). Implica, mais uma vez, que os pais/família e o professor trabalhem em sintonia e em cooperação.

Deste modo, é possível verificar que a escrita não é um processo inato por parte do aluno, ou seja, é necessário que este adquiria, em primeiro lugar, um conjunto de competências para poder aprender a escrever.

2.2.1. Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Os tipos métodos que o professor decide utilizar para que os seus alunos aprendam a ler e a escrever são vários e apresentam características muito próprias. Por isso, são vários os caminhos que o professor pode percorrer.

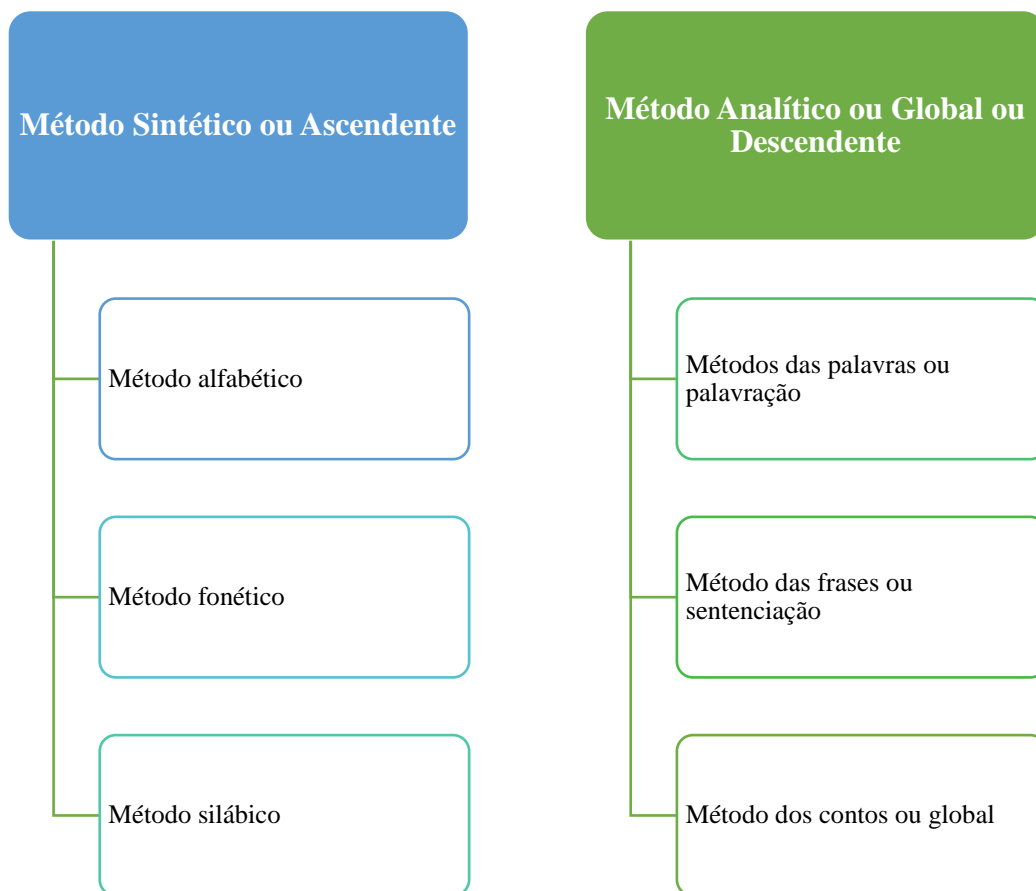
André (1996) defende a existência de dois tipos de métodos para a aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente: método sintético e método analítico ou global. O primeiro caracteriza-se por partir daquilo que é mais simples para o mais complexo, ou seja, parte das letras ou sons para chegar à frase (Fernandes, 2016). Por outro lado, o método analítico ou global faz completamente o oposto do método sintético: parte dos textos ou frases para chegar às letras.

Nesta linha de pensamento, Oliveira (2013) também corrobora com a existência de dois tipos de métodos para a aprendizagem da leitura e da escrita: o método ascendente e o método descendente. À semelhança da designação anterior, o primeiro parte “dos elementos como a letra, a sílaba ou a palavra para, depois de examinada a informação, a integrar na totalidade que é a palavra ou a frase, só depois chegando ao significado e à compreensão daquilo que leu” (Oliveira, 2013, p. 17) e o segundo “partem das estruturas mais complexas da linguagem (palavras e frases) e, com base em análises sucessivas, chegam aos grafemas e aos fonemas” (Oliveira, 2013, p. 19). Ou seja, os métodos são os mesmos, apenas apresentam denominações diferentes.

Pestana (1974) e Fernandes (2016) consideram ainda que estes dois tipos de métodos podem ter variantes, que estão enunciadas no esquema 5.

Esquema 5

Métodos de Aprendizagem da Leitura e da Escrita



Para estes autores, o método sintético pode ser utilizado de três formas: fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever a partir das letras (método alfabético), conhecendo assim todas as letras do alfabeto em primeiro lugar; fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever através dos sons (método fonético), pois acredita-se que “para se conseguir a leitura de uma palavra não é necessário conhecer o nome das letras, mas apenas o som que lhes corresponde” (Pestana, 1974, p. 38); ou fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever a partir das sílabas (método silábico), visto que “favorece a pronúncia das consoantes ao apoiar-se numa base vocálica” (Oliveira, 2013, pp. 18-19).

No que concerne ao método analítico ou global, os mesmos autores afirmam que o mesmo também pode assumir três modos distintos: através das palavras (método das palavras ou palavração), onde as palavras são consideradas “as unidades de compreensão mais simples” (Pestana, 1974, p. 44); a partir das frases (método das frases ou sentençação); ou através de um texto (método dos contos ou global), que deverá “ser muito curto, conter um enredo simples e acessível à compreensão” (Pestana, 1974, p. 48).

Contudo, ainda se pode considerar um terceiro tipo de método que é o misto. O método misto conjuga os dois tipos de métodos referidos anteriormente: o sintético/ascendente e o analítico ou global/descendente. Existe assim um equilíbrio entre estes dois tipos de método, originando o método misto ou também denominado analítico-sintético/sintético-analítico.

No entanto, torna-se pertinente que o professor conheça bem a sua turma e utilize o método mais adequado à mesma. Portanto, não basta apenas que o professor escolha o método que irá utilizar na sala. Importa também que saiba ao pormenor as características, necessidades e interesses dos alunos, para que o método de ensino seja adequado e os alunos possam efetivamente aprender a ler e a escrever, sendo bem-sucedidos.

2.2.2. Em Síntese

A aprendizagem da leitura e da escrita é um desafio exigente, tanto para os alunos como para os professores no 1.º ciclo do ensino básico. Realmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo bastante complexo, que exige inúmeras competências por parte dos alunos. Contudo, é necessário que os alunos consigam superar este desafio e aprendam a ler e a escrever. Isto porque todo este processo de aprendizagem da leitura e da escrita será imprescindível para todo o percurso escolar e profissional do aluno. Ou seja, o aluno “precisa não somente aprender a ler e escrever, mas aprender a utilizar esse conhecimento nos diversos espaços sociais que frequenta” (Silveira, 2014, p. 3).

Adquirindo as competências de leitura e de escrita, o aluno desenvolverá muitas outras que lhe permitirá ser um cidadão autónomo, consciente e participativo na sociedade. Portanto, cabe ao professor fornecer as ferramentas necessárias ao aluno para que este aprenda a ler e a escrever corretamente. Assim, o professor deve ser capaz de assegurar aos seus alunos um domínio progressivo e gradual das competências de leitura e de escrita.

Realça-se que em todo este processo o professor assume um papel de mero orientador do aluno, tendo este último um papel ativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, o professor deve adotar, cada vez mais, metodologias onde o aluno está no centro, sendo ele o verdadeiro protagonista da construção do seu próprio conhecimento, promovendo a sua autonomia, autoestima e bem-estar.

Capítulo 3: A Metodologia de Investigação-Ação

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. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. (...) Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

(McKerman, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 20)

Neste capítulo será evidenciada a importância da metodologia de investigação-ação na educação, visto que a mesma promove um olhar mais crítico e reflexivo por parte do docente aquando da sua intervenção/prática. Assim, procura-se clarificar o conceito de “investigação-ação”, aludindo às suas características e respectivas fases. Posteriormente, elucida-se algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como métodos de análise de dados.

3.1. A Investigação-Ação e suas Características

A Investigação-Ação (IA)

é uma metodologia científica que tem dois objetivos essenciais – a ação e a investigação – de modo a obter resultados em ambas as vertentes: ação para obter mudança numa comunidade, organização ou programa; e, investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, da organização ou da comunidade. (Bento, 2015, p. 79)

Nesta linha de pensamento, a IA pode ser definida “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Elliott, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18). Portanto, vários autores corroboram com esta ideia, pelo que Cohen e Manion (1994, citados por Bell, 2004) acreditam que a IA é

um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos variáveis,

através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo). (pp. 20-21)

No campo da educação, a IA tem como principal finalidade/objetivo: “apoiar os professores e os grupos de professores para lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida” (Altrichter et al., 1996, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 18), ajudando-os a refletirem e a melhorarem a sua prática, para que a aprendizagem das crianças e/ou dos alunos seja a melhor possível. Neste sentido, a IA lida com problemas reais e pessoas concretas, num determinado tempo e contexto, e não apenas com teorias e/ou conceitos (Máximo-Esteves, 2008).

Contudo, “não se limita, é claro, a projetos levados a cabo por professores num contexto educacional” (Bell, 2004, p. 22), pois pode ser adequada a qualquer situação e/ou contexto, não ocorrendo única e exclusivamente neste contexto apenas.

Deste modo, realça-se que qualquer investigação “está ligada à ação e dela depende em última análise; ninguém poderá investigar um objeto sem agir sobre ele, sem agir com ele. Ou seja, o investigador tem de se implicar na situação que tem para investigar” (Gomes, 1996, p. 343). Corroborando com esta ideia, encontramos Bogdan e Biklen (1994) que mencionam que a IA “é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (p. 293).

Em suma, a IA pode ser definida como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360)

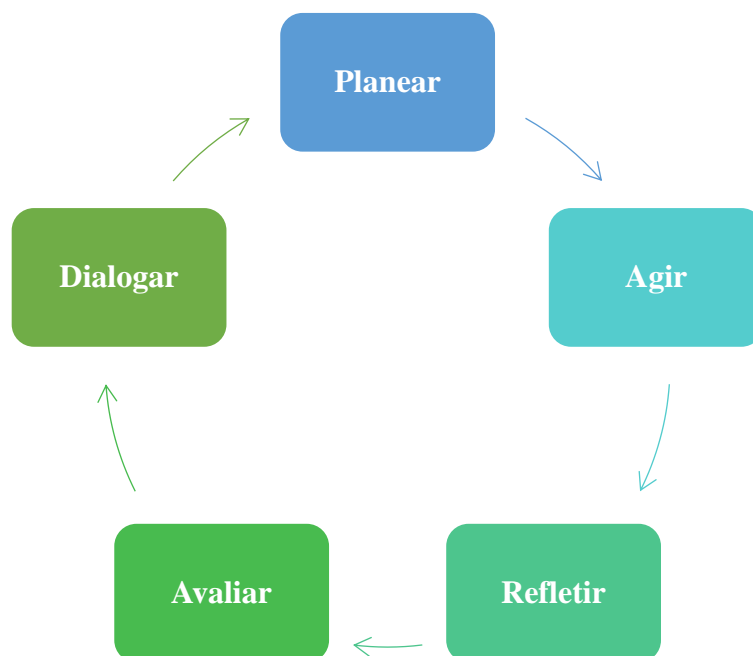
No entanto, importa salientar que “uma característica importante da pesquisa-ação é o trabalho não estar terminado quando o projeto acaba. Os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática” (Bell, 2004, p. 21). Ou seja, o projeto de IA pode ter terminado, mas é necessário fazer-se uma reflexão e avaliação daquilo que foi feito/desenvolvido ao longo do projeto, para que o docente possa efetivamente melhorar a sua prática e, conseqüentemente, a aprendizagem das crianças e/ou dos alunos.

3.2. As Fases da Investigação-Ação

Máximo-Esteves (2008) acredita que a investigação-ação deve “efetuar um conjunto de procedimentos, de acordo com os objetivos do mesmo: encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p. 79). Para o mesmo autor, a IA apresenta-se como um processo dinâmico e interativo, que está aberto a respetivos ajustes, se necessário, e que se rege de acordo com cinco fases: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar, como representa o esquema 6.

Esquema 6

Fases da IA



Tendo em conta as fases apresentadas, Fischer (2001, citado por Máximo-Esteves, 2008) destaca o que significa cada uma delas:

Planejar com flexibilidade – Operação que implica a reflexão do professor-investigador (...) Inicia-se com a formulação das primeiras questões.

Agir – Esta operação engloba todos os atos de pesquisa no terreno, em busca de padrões ou discrepâncias que emergem das práticas dos professores, mediante a observação e o registo (...).

Refletir – Operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados (...) Utilizam-se vários instrumentos para registrar e analisar os dados em observação. (...)

Avaliar/validar – A descrição e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem.

Dialogar – Estratégias de partilha sucessiva de pontos de vista e de interpretações (...).
(p. 82)

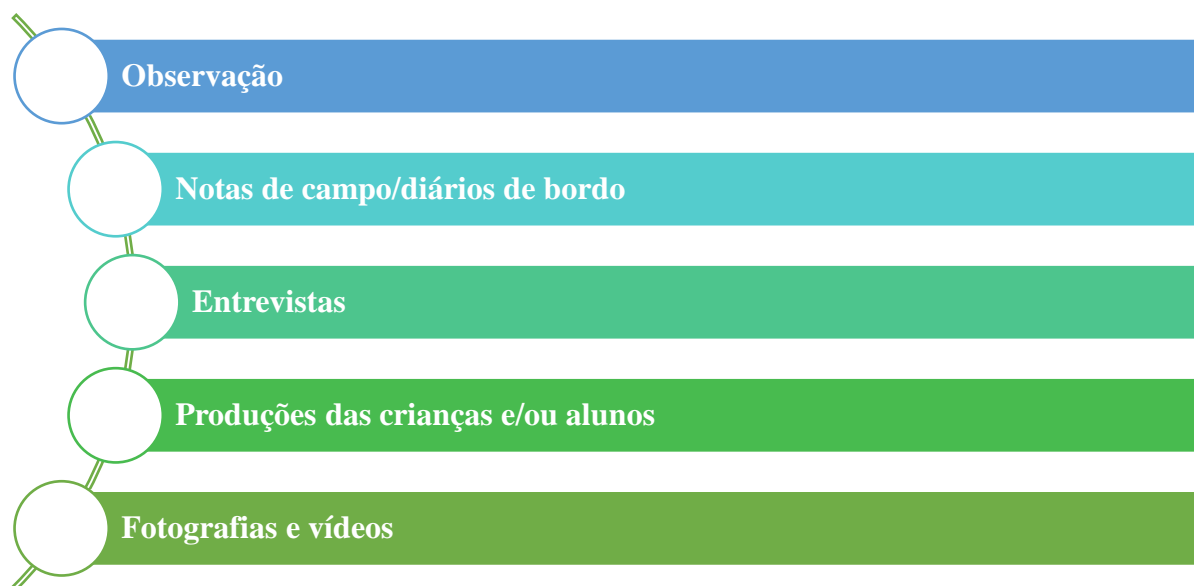
3.3. As Técnicas e os Instrumentos de Recolha de Dados

Para que a IA ocorra eficazmente, é necessário que o docente, após elaborar a sua questão de IA, estabeleça quais as técnicas e os instrumentos a que irá recorrer, optando pelos que sejam mais adequados à sua investigação, uma vez que são imensos.

Assim, o esquema 7 esclarece quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados mais utilizados pelos investigadores na área da educação, ou seja, pelos educadores/professores.

Esquema 7

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados



3.3.1. Observação

Máximo-Esteves (2008) defende que “A observação permite o conhecimento direto dos fenômenos tal como eles acontecem num determinado contexto. (...) A observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (p. 87).

Para tal, apresenta-se dois tipos de observação: participante, onde ocorre “a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo” (Lacey, 1976, citado por Bell, 2004, p. 162), ou seja, o docente envolve-se e interage com o grupo em estudo, participando ativamente ao longo de toda a investigação; e não participante, onde o educador/professor evita qualquer tipo de interação com o grupo em estudo (Santos, 1994).

Em qualquer uma das situações, a observação demonstra-se como uma técnica fundamental para os docentes, uma vez que permite compreender como é que um determinado grupo interage e se relaciona entre si, num contexto específico e durante um período de tempo determinado.

3.3.2. Notas de Campo/Diários de bordo

As notas de campo/diários de bordo são os instrumentos que o educador/professor mais utiliza, com o intuito de registar os dados que observaram no decorrer de uma investigação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, as notas de campo definem-se como “*registos detalhados, descritivos e focalizados* do contexto, das pessoas (retratos), suas ações e interações (trocas, conversas) (...) O objetivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

Os diários de bordo

são coletâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos, de observações estruturadas e registos de incidentes críticos. (...) Os registos devem procurar reproduzir, com a maior exatidão possível, o que acontece. (Máximo-Esteves, 2008, p. 89)

Neste sentido, qualquer registo efetuado deverá estar datado e referenciado (Máximo-Esteves, 2008), evidenciando sempre os locais onde se realizou a observação e os intervenientes que estiveram presentes ou que foram objeto de estudo. Tudo isto fará com que o docente, numa fase posterior, compreenda melhor todas as relações e/ou interações que se

deram entre o grupo em estudo, fazendo com que o mesmo reflita e avalie toda a sua intervenção/prática.

3.3.3. Entrevistas

Para Máximo-Esteves (2008), a entrevista é “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (pp. 92-93). O mesmo autor refere ainda a existência de dois tipos de entrevista: informal, que se aproxima “da conversação do quotidiano, distinguindo-se desta pela sua intencionalidade” (p. 93); e formal, que se caracteriza por ser mais encenada e estruturada (Máximo-Esteves, 2008).

3.3.4. Produções das Crianças e/ou Alunos

As produções das crianças apresentam-se como recurso fundamental para que o educador/professor consiga perceber de que forma é que educa/ensina e como pode orientar a sua prática tendo em conta as necessidades de cada criança/aluno (Máximo-Esteves, 2008). Assim, importa que todas estas produções sejam datadas e arquivadas, pois assim o docente terá uma visão muito mais abrangente ao longo do tempo e compreenderá melhor toda a evolução da criança/aluno, adaptando ou não a sua intervenção/prática.

3.3.5. Fotografias e Vídeos

Assim como as notas de campo/diários de bordo, também as fotografias e os vídeos são outros instrumentos regularmente utilizados pelo educador/professor. Neste sentido, os docentes “usam naturalmente a fotografia como auxiliar e conteúdo de aprendizagem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91), pelo que através da análise da mesma o educador/professor pode, posteriormente, lembrar e registar certos aspetos que não conseguiu anteriormente aquando dos seus registos escritos. Note-se que as fotografias podem, também, “ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91) algo concreto que o docente esteja a estudar e/ou investigar.

3.3.6. Em Síntese

Como foi agora explanado, existe uma panóplia de técnicas e de instrumentos de recolha de dados na IA. Deste modo, e tendo-se em conta as técnicas e os instrumentos aqui apresentados, realça-se que nas práticas pedagógicas I, II e III foram utilizadas as seguintes

técnicas e os seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, notas de campo/diários de bordo, entrevistas e fotografias e vídeos.

3.4. O Método de Análise de Dados

Após a recolha de dados, é importante efetuar uma análise profunda e reflexiva aos mesmos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Esta análise dos dados pressupõe o trabalho com os dados obtidos, a organização e a síntese dos mesmos, a procura de padrões, etc. (Bogdan & Biklen, 1994).

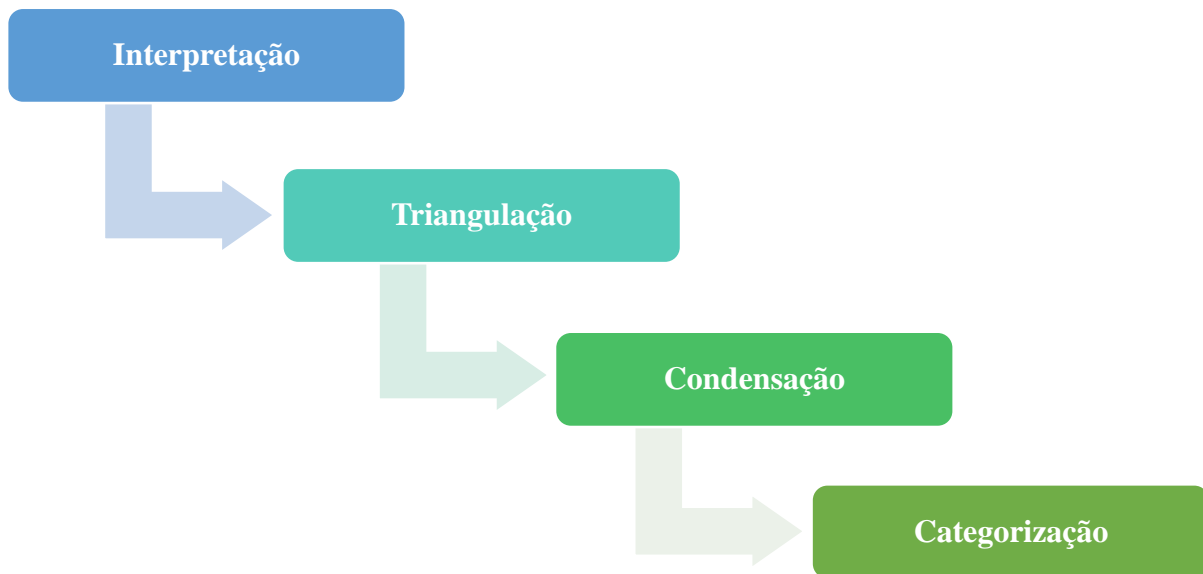
Então, o educador/professor deve recorrer a diversas técnicas e instrumentos, de modo a recolher o maior número de dados possível para a sua investigação. Para tal, o docente deve ir analisando os seus dados, à medida que os vai registando, com o intuito de perceber se “os dados já coligidos se adequam às questões inicialmente formuladas, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas são os mais apropriados ou, ainda, se estão a ser corretamente utilizados. Permitem verificar, também, se os dados recolhidos são suficientes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). É através desta primeira análise que o educador/professor verificará se está a obter os resultados pretendidos ou não na sua investigação, refletindo sobre a mesma e adaptando-a consoante o que for preciso.

Portanto, estas primeiras análises e interpretações servirão de base para as primeiras triangulações (Máximo-Esteves, 2008). A triangulação, por sua vez, consiste na análise e na interpretação dos dados tendo em conta pontos de vista diferentes. Ou seja, após a análise e interpretação inicial dos dados obtidos na investigação, o docente deve analisá-los novamente e tentar interpretá-los segundo diferentes ângulos.

Posteriormente, surge a condensação, “que procura sintetizar os significados essenciais contidos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104) das técnicas e instrumentos de recolha de dados, e a categorização, que consiste em estabelecer categorias de acordo com os dados obtidos. O esquema 8 clarifica todo este processo aqui referido.

Esquema 8

Método de Análise de Dados



De referir que os resultados obtidos em qualquer investigação são apenas válidos num contexto específico, elucidando apenas o que acontece num determinado lugar e num período de tempo definido (Máximo-Esteves, 2008).

Capítulo 4: As Tecnologias de Informação e Comunicação e a Modalidade de Ensino à Distância

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente na World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem, podemos considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.

(Miranda, 2007, p. 43)

Os modelos de EaD caracterizam-se, então, pela separação no espaço e/ou tempo entre professor e alunos, pela utilização de modelos pedagógicos centrados nas características dos alunos e na sua participação ativa e, ainda, pelas metodologias inovadoras, com recurso às TIC e a plataformas de suporte à aprendizagem a distância.

(Godinho, 2020, p. 197)

O capítulo 4 demonstrará a importância das tecnologias de informação e comunicação na educação, uma vez que estas revolucionaram o mundo. Deste modo, pretende-se mencionar quais as suas características e respetivas vantagens e desvantagens. Apresentará também em que circunstâncias é que a modalidade de ensino à distância ocorre, visto que a mesma acontece em situações muito próprias e fomenta um olhar mais atento e centrado no aluno por parte do docente aquando da sua intervenção/prática. Então, tenta-se esclarecer o conceito de “ensino à distância”, expondo também as suas principais características. Finalmente, aborda-se a modalidade de ensino à distância em contexto de pandemia.

4.1. As Tecnologias de Informação e Comunicação e suas Características

Desde a sua existência que o ser humano sentiu a necessidade de comunicar, sendo por isso um ser social. Assim, à medida que o ser humano foi evoluindo, a sociedade e o meio que o rodeia evoluiu também. Esta evolução foi marcada por vários momentos significativos ao longo da história.

Com o surgimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC), um marco histórico na vida do ser humano, estas desenvolveram-se de tal forma que criaram novos

hábitos e novas rotinas no ser humano. Como parte integrante e essencial do dia a dia do ser humano, hoje é impensável alguém comunicar sem ser através do recurso às TIC. Portanto, foi necessário que o ser humano se adaptasse às novas mudanças na sociedade e acompanhasse toda a evolução tecnológica que ocorreu ao longo do tempo.

Vivendo atualmente numa era digital, e olhando para a área da educação, foi imperioso que escolas e professores se adaptassem à nova realidade e introduzissem nas suas práticas as TIC. Aliás, os “alunos atuais anseiam por novidades e metodologias que envolvam meios de tecnologia” (Rocha, 2021, p. 7). Por isso, é fundamental que o professor acompanhe os avanços da tecnologia e utilize recursos tecnológicos aquando da sua intervenção/prática. Rocha (2021) destaca que

A educação é o campo mais fértil para o uso das TICs. Quer seja no ensino superior com dispositivos e softwares mais avançados, quer seja na educação básica com recursos modernos que permitem uma maior mediação por parte do professor e aprendizagem mais dinâmica por parte do aluno. (pp. 10-11)

Assim, deixa-se de parte o modelo tradicional de ensino, onde o professor era o detentor e transmissor do conhecimento, passando para um modelo muito mais dinâmico, onde o professor passa a ser um mero mediador e orientador dos seus alunos. Com o recurso às TIC em contexto de sala de aula, o professor é capaz de promover um ensino diferenciado aos seus alunos, mais interativo e atrativo para os mesmos, possibilitando assim novas formas de ensinar e de aprender e promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas e ricas. Portanto, as TIC surgem aqui como complemento à prática do professor e não como substituição da mesma. Efetivamente, as TIC estão tão enraizadas na nossa sociedade que o professor não pode ficar indiferente às mesmas.

Deste modo, importa reconhecer que

Um grande desafio para o contexto educacional é compreender o que esta nova geração deseja e qual a melhor forma de interação durante o processo de ensino e aprendizagem, entender a mente humana é uma tarefa complexa e entender a mente dos jovens que estão em constante mudança biológica é muito mais complicado. (Rocha, 2021, p. 13)

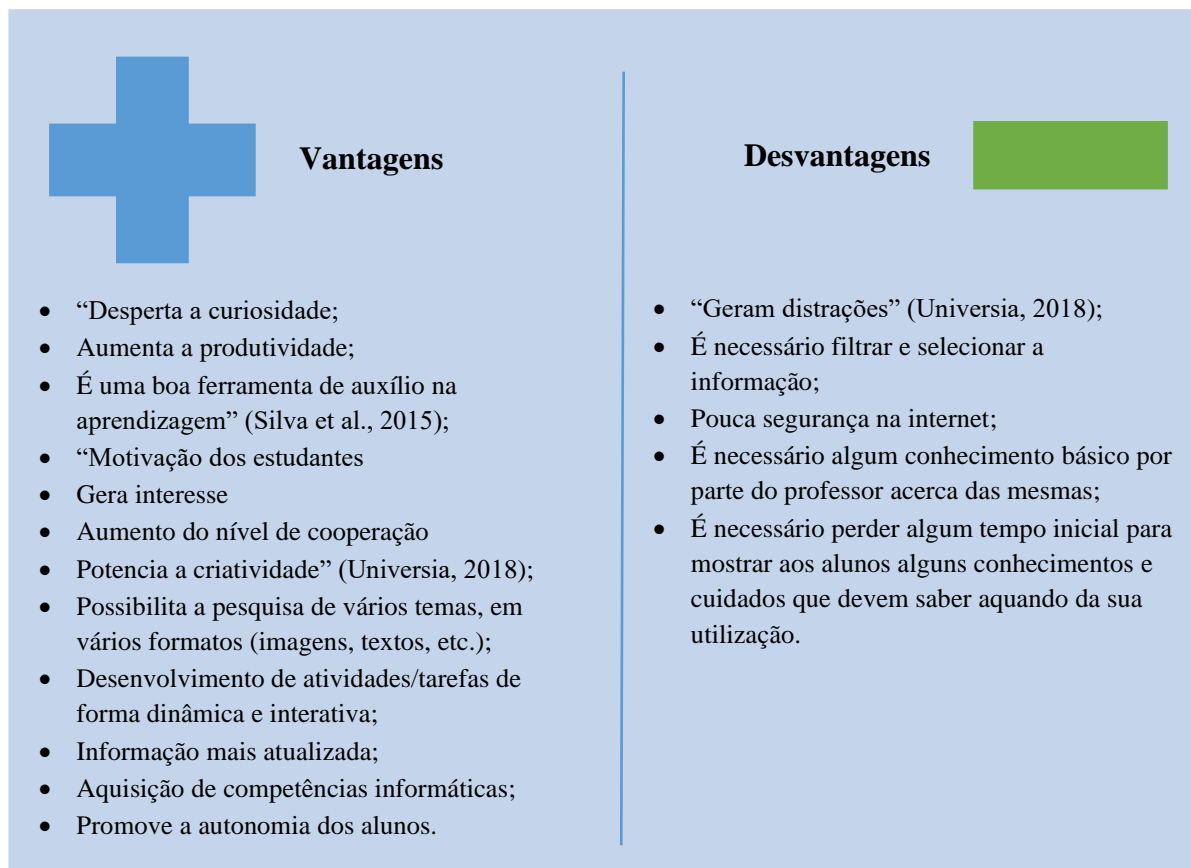
Logo, é necessário que o professor conheça bem os seus alunos, tendo sempre em conta as suas características, necessidades e interesses. Sabendo estes pormenores essenciais, o

professor será capaz de adequar a sua prática aos alunos, fazendo com que estes aprendam de forma motivada, integradora e pacífica.

No entanto, importa considerar que as TIC apresentam tanto vantagens como desvantagens, que estão elencadas no esquema 9.

Esquema 9

Vantagens e Desvantagens das TIC



Como se sabe, a educação é a base para se formar cidadãos. Para tal, os professores dispõem de vários recursos, instrumentos, métodos e ferramentas para promoverem uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Então, cabe ao professor conhecer os seus alunos e adaptar a sua prática aos mesmos.

Estando as TIC cada vez mais presentes no dia a dia do ser humano, os professores também detêm este recurso que podem aplicar na sala de aula sempre que assim acharem pertinente, podendo, por exemplo, utilizá-las para introduzir e/ou concluir algum conteúdo ou até mesmo para completar qualquer conteúdo que já tenha sido abordado.

Neste sentido, deve-se ter em conta que

O mundo atual coloca desafios novos à educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. (...) É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas. (Martins et al., 2017, p. 7)

Portanto, reforça-se mais uma vez que a escola deve ser capaz de acompanhar todos os avanços tecnológicos para que possa promover a melhor aprendizagem possível aos seus alunos, formando assim cidadãos autónomos, conscientes e ativos, prontos para viver em sociedade. Assim, a escola deve estar apta para preparar os alunos para o seu futuro, de modo que estes sejam competitivos e competentes, pelo que os mesmos devem ter ao seu dispor várias ferramentas que lhes permitam acompanhar as exigências impostas pela sociedade (Gonçalves, 2012). Assim,

Professores e encarregados de educação têm um papel de destaque na preparação dos alunos para lidarem com a quantidade de informação que lhes chega. As TIC devem ser exploradas de forma organizada, retirando o melhor partido das ferramentas que nos podem fornecer para a preparação do aluno a nível académico e profissional. Porém esta integração das TIC por si só não garante eficácia pedagógica total. As tecnologias não substituem as atuais pedagogias educativas, mas transformam o atual quotidiano do ensino. (Gonçalves, 2012, p. 12)

4.2. O Ensino à Distância e suas Características

O ensino à distância (ED) é considerado uma modalidade especial de educação escolar, que se rege pelo “recurso aos multimédia e às novas tecnologias da informação” (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, 1986, p. 12). Portanto, o uso de ferramentas interativas e de plataformas digitais é essencial nesta modalidade de ensino (Ferreira & Bastos, 2020). Aqui importa realçar que através da internet o professor possui ao seu dispor uma panóplia de recursos, pelo que pode utilizá-los e adaptá-los aos seus alunos ou até mesmo proceder à criação

de novos conteúdos que sejam adequados e que vão ao encontro das características, necessidades e interesses dos alunos (Rocha et al., 2020).

O ED, e como o próprio nome indica, é então caracterizado por ser um modelo de ensino-aprendizagem em que professor e aluno estão separados geograficamente e temporalmente, mediados por meios tecnológicos para distribuição dos materiais de estudo, mas também para comunicação entre professor e aluno e/ou alunos. Neste modelo, tanto professor como aluno assumem papéis ativos. (Godinho, 2020, p. 197)

Nesta modalidade de ensino podem ser consideradas duas variáveis: a modalidade síncrona e a modalidade assíncrona. Para Santos (2000, citado por Vidal, 2002), a modalidade síncrona constitui-se numa “componente de formação em tempo real, que promove a interação através da voz, imagem e dados, entre formandos numa “sala de aulas virtual”, independente de onde estes se encontram” (p. 16). Aqui, o principal foco é a interação entre todos os intervenientes (professor, alunos e pais/família) e o esclarecimento de dúvidas (Guerra, 2021). Em oposição, a modalidade assíncrona corresponde à não interação em tempo real (Vidal, 2002), pelo que o trabalho dos alunos é feito de forma autónoma ou com o apoio dos pais/família, de acordo com o ritmo de cada um.

O ED constitui-se assim como uma alternativa ao ensino presencial, “assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação” (Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, 2019, p. 17). Para que os alunos sejam bem-sucedidos nesta modalidade de ensino, torna-se necessário que pais/família, professores e alunos trabalhem e se ajudem mutuamente. Importa referir que o ED

não é apenas a utilização de equipamentos e ferramentas comunicacionais para a promoção do ensino a uma distância física, mas, trata-se de uma reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, através da interatividade, atualização e produção de conhecimentos de forma coletiva nos ambientes virtuais de aprendizagem. (Passos et al., 2021, p. 134)

4.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação e o Ensino à Distância em Contexto de Pandemia

Em março de 2020, chegou a Portugal o novo coronavírus, também designado SARS-COV-2, que foi identificado pela primeira vez na China, em dezembro de 2019, e originou a doença COVID-19 (Direção-Geral da Saúde, 2021; Direção Regional da Saúde, 2021). Dada a rapidez do contágio, o novo coronavírus espalhou-se pelo mundo em poucas semanas, pelo que foi a Organização Mundial da Saúde decretou a doença como epidemia, inicialmente, passando depois para uma pandemia.

Uma epidemia corresponde ao aumento considerável do número de casos de determinada doença, em várias regiões ou países, num determinado período de tempo.

Uma pandemia é a disseminação mundial de uma doença, que se espalhou por diferentes continentes, afetando geralmente um grande número de pessoas, com transmissão sustentada e na comunidade. Na maioria das vezes está associada a uma grande disrupção social e coloca sobre enorme pressão os serviços de saúde a nível global. (Direção-Geral da Saúde, 2021)

Devido à pandemia, todos os setores foram atingidos, pelo que a única solução encontrada para o setor da educação foi o ED. Portanto, as escolas viram-se obrigadas a substituir o ensino presencial pelo ED, com o intuito de reduzir a propagação do novo coronavírus. Nas palavras de Carvalho e Soares (2020), a escola sentiu a “necessidade imperiosa de alterar o seu *modos operandi*, passando de um modelo tradicional presencial para um modelo à distância, 100% online, e ainda por testar” (p. 119), trazendo assim inúmeras mudanças para o ensino, pois ninguém estava preparado para o que estava a acontecer. No entanto, o modo como cada professor decidiu agir perante esta nova realidade foi diversificado, sendo que

Alguns professores optaram por proceder a gravações em vídeo, em que procuram apresentar conceitos e antecipar dúvidas ou dificuldades. Algo que podemos considerar como próximo de uma reprodução de uma aula usual, mas em que não há qualquer intervenção dos alunos. Trata-se, portanto, de uma opção por ensino a distância de forma assíncrona e onde é adotada uma perspetiva expositiva do ensino. (...) Outros professores procuram socorrer-se de softwares de videoconferência, para desta forma

conseguir algo que se aproxime das aulas que usualmente dão. Neste caso estamos numa situação de ensino a distância síncrona, em que todos participam no processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo. É assim possível a existência de interações entre o professor e os alunos, bem como entre estes últimos. (Rocha et al., 2020, p. 18)

Estima-se que a maior parte dos professores fez uso de ambas as modalidades do ED, ou seja, utilizaram momentos síncronos e momentos assíncronos com os seus alunos, de modo que a sua aprendizagem fosse a melhor possível.

Neste sentido, no decorrer do confinamento foi proposto aos alunos que, em momento assíncrono, assistissem às aulas do *#EstudoEmCasa*, emitidas na RTP Memória, destinadas ao seu ano de escolaridade. “O projeto *#EstudoEmCasa* foi lançado a 20 de março, apenas uma semana após a comunicação ao país, do encerramento dos estabelecimentos de ensino, causado pelo contexto de pandemia decretado pela OMS” (Godinho, 2020, p. 198). Assim, nos momentos síncronos, o professor era capaz de relacionar e complementar os conteúdos discutidos nas aulas do *#EstudoEmCasa* com os conteúdos que pretendia abordar na sessão síncrona. Portanto, era necessário todo um trabalho exaustivo de preparação e planeamento por parte do professor, de modo que houvesse uma estreita ligação entre os conteúdos do *#EstudoEmCasa*, os conteúdos previstos nos PMCEB e os conteúdos estipulados nas AE.

Deste modo, os professores tiveram que se reinventar, fazendo uso obrigatório das TIC. Aqui, foi preciso: analisar e selecionar os recursos disponíveis; adaptar a sua prática ao novo contexto de ensino; estabelecer os conteúdos prioritários, dentro daqueles que estão estipulados nos PMCEB e nas AE; dar continuidade à aprendizagem dos alunos de forma eficaz; auxiliar e dialogar com os pais durante todo o processo; etc.

Assistiu-se assim a uma mudança abrupta no contexto em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, tendo os seus intervenientes que se adaptar e trabalhar com os recursos disponíveis no momento. (...) É, assim, fundamental que as necessidades dos alunos, e recursos disponíveis, sejam tidos em consideração na implementação de modelos pedagógicos para dar resposta a estes cenários excecionais. (Godinho, 2020, p. 198)

Contudo, e apesar da pandemia ter afetado o ser humano mundialmente, fez com que se desenvolvesse uma relação mais próxima entre os professores e os pais/família, uma vez que estes mantiveram-se em contacto diariamente, tendo como principal foco a aprendizagem dos

alunos. Logo, os professores aprenderam novas formas de ensinar, ou seja, ficaram a conhecer novos recursos, instrumentos, métodos e ferramentas para poderem implementar no ED, enquanto os alunos conheceram novas formas de aprender.

Em suma, independentemente da modalidade de ensino, seja ela presencial ou à distância, o professor não deve assumir o papel de transmissor de conteúdos. Deve adotar uma nova postura, utilizar novas metodologias e recorrer às TIC, deixando o aluno ser o centro da sua aprendizagem, o verdadeiro protagonista em todo o processo.

Parte II: Enquadramento da Prática Pedagógica

Capítulo 5: Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar

A ação profissional do/a educador/a caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planear, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação, que permitem ao/à educador/a tomar decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha.

(Silva et al., 2016, p. 5)

Este capítulo deseja partilhar, descrever e refletir toda a PP I, desenvolvida em contexto de educação pré-escolar e realizada no Auxílio Maternal do Funchal, na sala dos coelhos. Realça-se que com a sala dos coelhos foi possível efetuar uma semana de observação e oito semanas de intervenção, que se traduziram num total de 120 horas de estágio inerentes à PP I.

5.1. Caracterização do Meio

O Auxílio Maternal do Funchal situa-se na Rua dos Frias, na freguesia de São Pedro, no concelho do Funchal, tal como é possível confirmar na figura 6.

Figura 6

Localização do Auxílio Maternal do Funchal



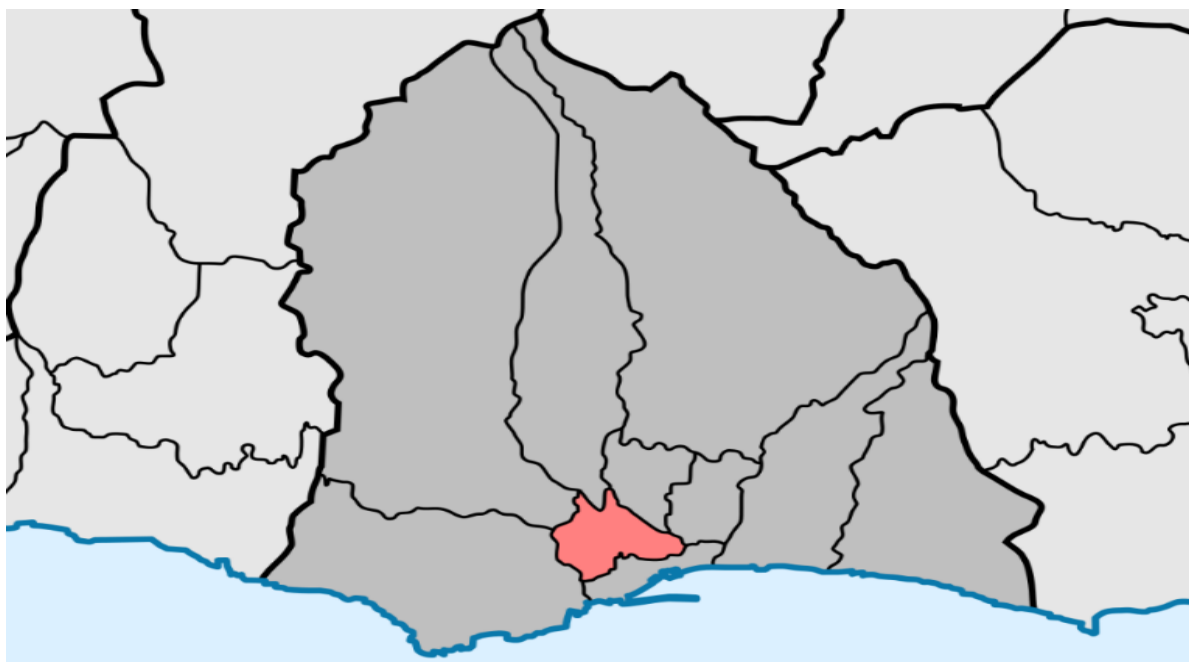
Fonte: <https://www.google.com/maps/@32.6515659,-16.9177228,18.25z>.

De acordo com o projeto educativo (2017-2021), esta freguesia tem por limites a Leste da Ribeira de Santa Luzia e a Oeste a Ribeira dos Socorridos. Estende-se pelo lado Norte até à Azinhaga dos Ausentes, no Caminho da Achada. São ainda limites da Freguesia de São Pedro uma parte da margem direita da Ribeira de Santa Luzia, a metade ocidental da Rua os Ferreiros ou do Comércio, compreendida entre a Rua dos Netos, a parte Norte desta última rua, limitada pela Rua dos Ferreiros e das Mercês, a Rua de São Pedro, a Rua das Pretas, a metade ocidental da Rua de São Francisco e a Calçada de São Lourenço. (p. 13)

Portanto, encontra-se circundada pelas seguintes freguesias: São Martinho, Santo António, São Roque, Imaculado Coração de Maria, Santa Luzia e Sé, segundo a figura 7.

Figura 7

Delimitação da Freguesia de São Pedro



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Pedro_(Funchal)).

Ao redor da instituição é possível verificar a existência de vários serviços, sendo estes: a Junta de Freguesia de São Pedro, algumas lojas de comércio e restauração (cafés, padaria,

frutaria, lojas de reparação, etc.), vários prédios/apartamentos da habitação, o infantário Dona Olga de Brito, a clínica Achada Fisioclinic e a Fortaleza de São João Batista do Pico.

5.2. Caracterização da Instituição

Este estabelecimento educativo é uma Associação de Beneficência, cuja oferta educativa abarca creche e jardim de infância. O mesmo foi fundado a quatro de julho de 1902 por 59 sócios beneméritos (...) com o intuito de auxiliar crianças pobres e abandonadas. Em 1973 deixou de funcionar como internato, passando a creche e jardim-de-infância dirigido por uma Comissão Administrativa. Em 1975 e após algumas remodelações, voltou à casa primitiva na Travessa das Capuchinhas nº 4. Mais tarde seria construída uma creche e jardim-de-infância com todos os requisitos inaugurada no dia 13 de setembro de 1996. (Projeto Educativo, 2017-2021, p. 16)

5.2.1. Recursos Físicos

O Auxílio Maternal do Funchal possui um exterior bastante amplo e seguro, constituído por uma vasta zona relvada e protegido por um muro, que possibilita que as crianças circulem livremente e sem perigo (Projeto Educativo, 2017-2021). No que diz respeito ao espaço interior, o mesmo subdivide-se em duas grandes valências: valência de creche e valência de jardim de infância, havendo, no entanto, espaços comuns a estas duas áreas. O esquema 10 elucida quais os recursos físicos existentes.

Esquema 10

Recursos Físicos do Auxílio Maternal do Funchal

| Rés-do-chão | 1.º Piso | Cave |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Hall de entrada com receção e secretaria; • 7 salas de creche; • 4 salas de transição; • Piscina interior; • Recreio do labirinto; • Salão polivalente; • Refeitório; • Cozinha; • Zona de serviço com cacifos e despensa; • Sala com materiais de desgaste; • Lavandaria; • Sala de refeições; • 4 casas de banho. | <ul style="list-style-type: none"> • Gabinete da direção; • Gabinete da coordenação; • 5 salas de jardim de infância; • Recreio da abóbada; • Arrecadação; • 2 casas de banho. | <ul style="list-style-type: none"> • Sala de descanso; • Sala com materiais; • Sala de reuniões; • Pequena biblioteca com livros, revistas e CD's/DVD's. |

Tendo em consideração o seu horário de funcionamento (das 07h45 às 18h30), aferiu-se que as crianças da sala dos coelhos passavam cerca de duas horas e trinta minutos do seu tempo diário no exterior. Note-se que “A criança aprende pelo jogo e, sendo o jogo livre um convite ao movimento, é indispensável a criação de espaços apropriados para que possa exercer o seu direito de brincar/jogar em favor do seu desenvolvimento” (Silveira & Cunha, 2014, p. 10). Portanto, é de realçar que, no decorrer da PP I, o contacto com o exterior foi sempre privilegiado, havendo diversos momentos reservados às atividades livres e ao brincar. Ainda assim, o local onde passavam mais tempo era na sala, cerca de quatro horas e 30 minutos do seu tempo diário.

Esta instituição apresenta, então, uma panóplia de espaços, com uma multiplicidade de recursos disponíveis, apresentando espaços exteriores apelativos e recheados com uma variedade de materiais naturais (pedras, paus, plantas, pneus, etc.) e espaços interiores vastos, arejados e luminosos.

5.2.2. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, este estabelecimento educativo conta com um total de 76 colaboradores (pessoal docente e não docente), que estão enunciados na tabela 1.

Os dados abaixo descritos foram obtidos através de uma entrevista à coordenadora pedagógica, no dia 13 de novembro de 2019.

Tabela 1

Recursos Humanos do Auxílio Maternal do Funchal

| Recursos Humanos | Número |
|---|--------|
| Rececionista/Secretário | 1 |
| Assistentes técnico administrativos | 2 |
| Educadores de infância | 20 |
| Auxiliares de ação socioeducativa | 36 |
| Cozinheiro | 1 |
| Auxiliares de cozinha | 4 |
| Auxiliares de lavanderia | 2 |
| Auxiliares de limpeza | 10 |
| Docentes de atividades de enriquecimento curricular | 11 |

Neste sentido, importa realçar que a equipa pedagógica de cada uma das salas do Auxílio Maternal do Funchal é constituída por três membros: uma educadora de infância e duas auxiliares de ação socioeducativa.

Através da aplicação de um inquérito às educadoras desta instituição, apurou-se quais os modelos curriculares mais adotados nas suas práticas educativas: pedagogia-em-participação, movimento da escola moderna, método Montessori, currículo *High Scope*, pedagogia de projeto e atitude experiencial. Isto porque os modelos curriculares

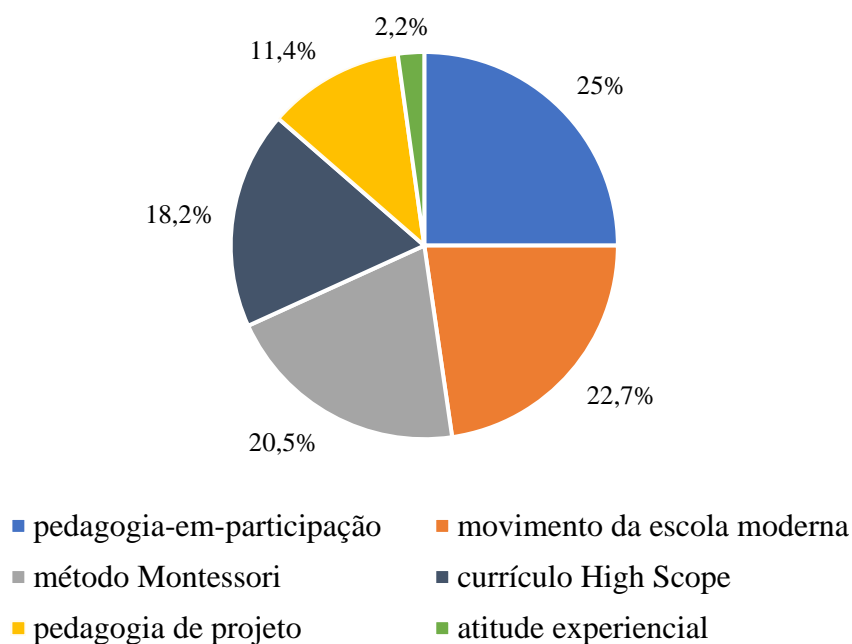
visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar.

Os modelos têm a vantagem de tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacentes a essa ação. (Formosinho, 2013, p. 16)

Assim sendo, refletem toda a intenção e ação do educador. Então, o gráfico 1 representa a percentagem de educadoras que utilizam cada um dos modelos curriculares acima indicados. Aqui realça-se que apenas 16 educadoras responderam ao inquérito em questão, uma vez que três estavam de baixa e uma era apenas de apoio às várias salas.

Gráfico 1

Percentagem de Educadoras de Infância que utilizam cada um dos Modelos Curriculares



Pode-se assim perceber que a práxis pedagógica das educadoras deste estabelecimento educativo incide, sobretudo, em pedagogias mais participativas, nas quais as crianças assumem um papel ativo na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Deste modo, a práxis pedagógica de qualquer educador deve revelar-se sempre como “fundamentada, situada e contextualizada (...) fundamentada em crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos” (Formosinho, 2013, p. 15), tal como é possível apurar na figura 8.

Figura 8

Práxis Pedagógica



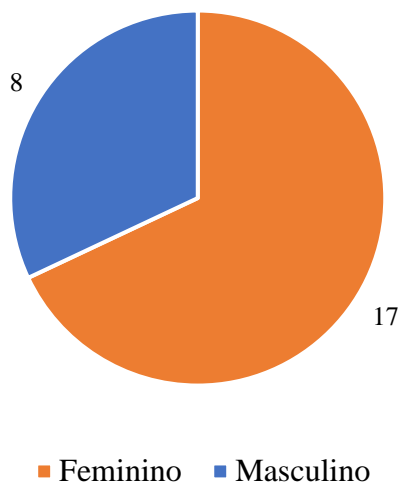
Fonte: Formosinho, 2013, p. 15.

5.3. Caracterização do Grupo

O grupo da sala dos coelhos era composto por 25 crianças, todas elas já com três anos de idade, sendo 17 do género feminino e oito do género masculino, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2

Género das Crianças da Sala dos Coelhos



No que concerne à área de residência destas crianças, confirmou-se que a maior parte das crianças vivia no concelho do Funchal (19), apenas 3 no concelho de Santa Cruz e outras 3 no concelho de Câmara de Lobos.

Já se referiu anteriormente que as áreas de conteúdo das OCEPE são três: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Relativamente à primeira área, esta é

considerada uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância. Tal deve-se ao facto de esta ser a ver com a forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo. (Silva et al., 2016, p. 33)

Portanto, esta área pretende o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, cuja identidade única se constrói em interação social, influenciando e sendo influenciada pelo meio que a rodeia” (Silva et al., 2016, p. 33). Por sua vez, a mesma divide-se em quatro componentes: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania.

Reparou-se que, e no que diz respeito a cada uma destas quatro componentes, as crianças da sala dos coelhos eram capazes de:

Tabela 2

Componentes da Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE

| Componentes | Descrição |
|--|---|
| Construção da Identidade e da Autoestima | <ul style="list-style-type: none"> • identificar as suas características individuais; • verbalizar as necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico; • expressar algumas emoções e sentimentos; • manifestar os seus gostos e preferências; • representar papéis e situações da sua cultura familiar; • identificar e valorizar traços da sua cultura familiar. |
| Independência e Autonomia | <ul style="list-style-type: none"> • realizar de forma cada vez mais independente algumas tarefas indispensáveis à vida do dia a dia; • conhecer os materiais disponíveis, a sua localização, servindo-se deles com cuidado e arrumando-os; • conhecer os diferentes momentos da rotina diária; • adquirir um maior controlo do seu corpo; • conhecer e compreender a importância de normas e hábitos de vida saudável e de higiene pessoal. |
| Consciência de si como Aprendiz | <ul style="list-style-type: none"> • manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia; • expressar as suas opiniões, preferências; • contribuir para o funcionamento e aprendizagem do grupo; • colaborar em atividades de pequeno e grande grupo. |
| Convivência Democrática e Cidadania | <ul style="list-style-type: none"> • contribuir para a elaboração das regras de vida em grupo; • reconhecer a importância do património natural. |

Passando agora à área de expressão e comunicação, esta ramifica-se em quatro domínios: educação física, educação artística, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática. No que diz respeito ao domínio de educação física, notou-se que as crianças da sala dos coelhos: demonstravam gosto pelas atividades físicas e aceitavam e cumpriam algumas das regras dos jogos.

No domínio da educação artística, as crianças da sala dos coelhos gostavam, essencialmente, de realizar atividades inerentes aos subdomínios da música e da dança. Para

estas crianças, a música e a dança funcionava muito bem em momentos de transição da rotina diária, nomeadamente nos momentos de higiene ou de deslocação, ou até mesmo em momentos de dispersão no decorrer das atividades.

Já no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, constatou-se que havia três crianças da sala dos coelhos com dificuldades na comunicação oral, mas o restante grupo apresentava-se bastante desenvolvido neste aspeto. Também é de salientar que as crianças desta sala apresentavam bastante interesse em ouvir histórias, rimas, poemas, etc., porque era algo que cativava a sua atenção e desenvolvia a sua imaginação.

Por fim, relativamente ao domínio da matemática, verificou-se que as crianças da sala dos coelhos: conseguiam contar, por exemplo, até cinco, mas não eram capazes de associar o número à quantidade, ou seja, associar o número cinco a cinco objetos/elementos, por exemplo; identificavam posições relativas (quem está ao lado, à frente ou atrás); conseguiam seguir um percurso que lhe é descrito oralmente; e reconheciam algumas formas geométricas.

Em relação à última área, as crianças da sala dos coelhos conseguiam:

Tabela 3

Componentes da Área do Conhecimento do Mundo das OCEPE

| Componentes | Descrição |
|--|---|
| Introdução à Metodologia Científica | <ul style="list-style-type: none"> • demonstrar curiosidade e interesse pelo que a rodeia. |
| Abordagem às Ciências | <ul style="list-style-type: none"> • saber o seu nome e idade; • utilizar termos como dia, noite, manhã, tarde nas suas narrativas e diálogos; • identificar os membros da família mais próxima; • referir e identificar a atividade associada a algumas profissões; • associar rotinas a determinados momentos ou alturas do dia; • reconhecer e identificar partes do corpo e alguns órgãos; • conhecer diferentes animais; • desfrutar e apreciar os espaços verdes e o contacto com a natureza. |
| Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • utilizar ou “fazer de conta”, nas suas brincadeiras, que utiliza diversos recursos tecnológicos. |

Em suma, foi possível constatar que este grupo de crianças era bastante heterogéneo, sendo autónomo no que diz respeito ao vestuário, alimentação e higiene. Eram crianças muito

curiosas e, de uma forma geral, demonstravam interesse nas atividades propostas, participando ativamente nas mesmas. Realça-se que nalguns casos era necessário um apoio mais individualizado devido a certas dificuldades apresentadas por algumas crianças.

5.4. Caracterização dos Pais/Família

O desenvolvimento e evolução de uma criança depende, também, do seu contexto familiar e social. Como tal, o meio onde a criança vive e/ou está inserida, os seus costumes e valores acabam por interferir nas suas ações e pensamentos acerca do mundo. Portanto, é da competência do educador reunir as informações necessárias para poder conhecer o seu grupo de crianças, assim como os pais/família. Isto porque

A construção e desenvolvimento do currículo e a sua adaptação ao grupo de crianças (...) inicia-se através da recolha de informação sobre o contexto social e familiar da criança, bem como sobre o processo educativo anteriormente realizado, no jardim de infância, se já o frequentou, ou sobre as experiências de aprendizagem que as crianças vivenciaram no contexto familiar e/ou na creche. (Silva et al., 2016, p. 17)

Mais uma vez, para conhecer melhor cada criança é necessário que o educador conheça o seu contexto familiar, social, económico, etc. Deste modo, considerou-se pertinente analisar as habilitações literárias dos seus encarregados de educação, bem como as suas profissões. Os gráficos 3 e 4 retratam esses mesmos dados recolhidos.

Gráfico 3

Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação das Crianças da Sala dos Coelhoos

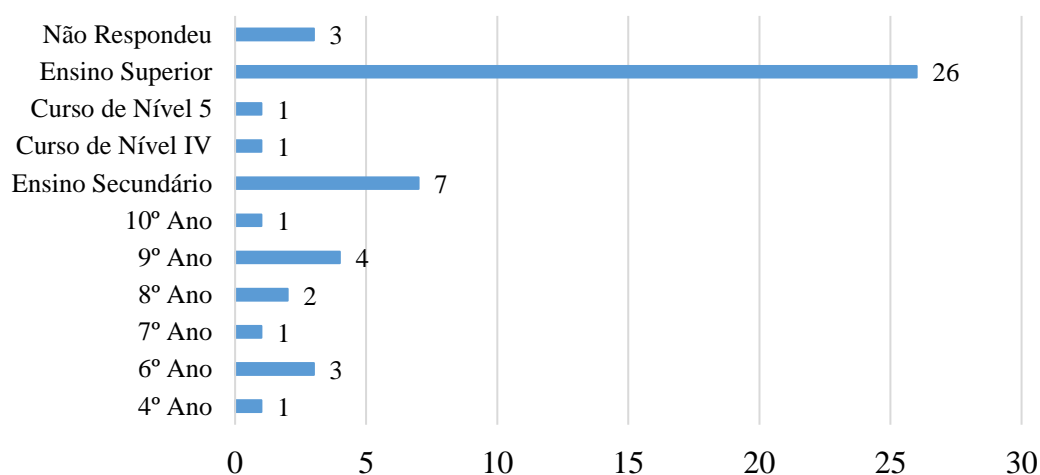
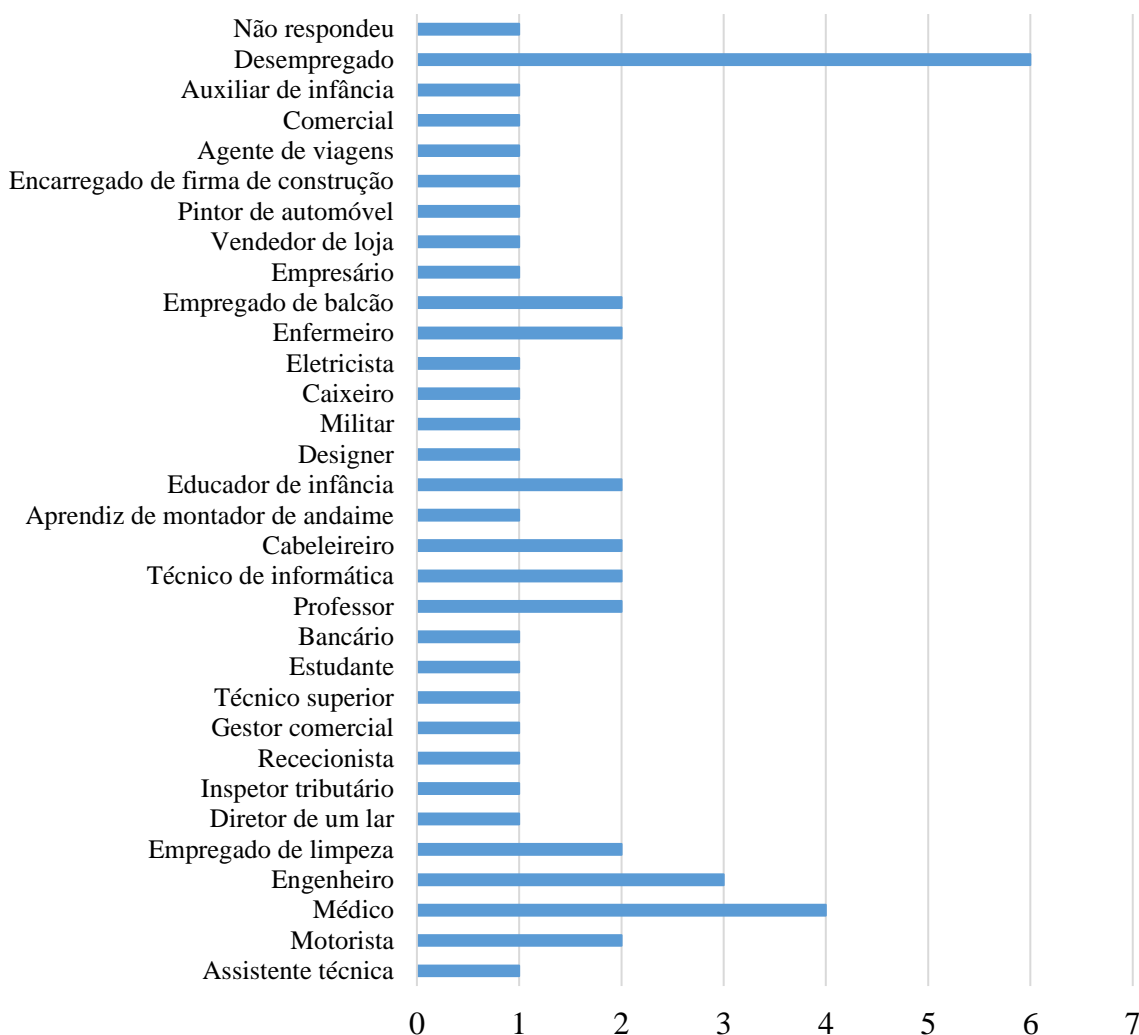


Gráfico 4

Profissões dos Encarregados de Educação das Crianças da Sala dos Coelho



5.5. Organização do Espaço

Note-se que a organização do espaço “da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Silva et al., 2016, p. 26).

Portanto, o educador deve organizar a sala de acordo com o grupo de crianças que tem, nunca esquecendo as suas características, necessidades e interesses. Assim, torna-se fundamental que o ambiente criado pelo educador “assegure a todas as crianças bem-estar e pertença, que promova a autonomia e independência, que permita a todas as crianças e a cada uma sentirem-se seguras e agirem com confiança” (Azevedo et al., 2018, p. 2). De facto, quando o educador é capaz de criar um ambiente seguro para as crianças, onde estas podem

partilhar e dialogar livremente e envolverem-se nos diversos espaços da sala, estas sentir-se-ão convidadas a participar ativamente e com confiança no seu processo de ensino-aprendizagem.

A sala dos coelhos era uma sala ampla e bastante iluminada, tal como é possível constatar na figura 9. Tanto a educadora como as auxiliares de ação socioeducativa conseguiam observar bem as crianças, devido à sua estrutura que permitia uma boa visibilidade de qualquer ponto da sala. Apesar da luminosidade a que estava exposta, possuía tapa-sóis e cortinas que, ao serem fechados, criavam o ambiente apropriado para o momento de descanso das crianças. De referir que cada criança detinha um lugar próprio para se sentar, de acordo com a disposição das mesas e cadeiras, e a área do tapete era bastante espaçosa mesmo com as 25 crianças sentadas.

Figura 9

Organização do Espaço da Sala dos Coelhos



Figura 10

Área da Casinha



A área da casinha (figura 10) era onde as crianças podiam brincar ao “faz de conta” e representar o seu dia a dia, de forma livre. Esta era composta por: uma mesa e cadeiras, um forno e fogão de cozinha, vários utensílios de cozinha e alimentos, algumas bonecas e roupas, uma batedeira, um ferro e tábua de engomar e um carrinho de bebê. Aqui o importante era permitir às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...A urgência não é, aqui, de sabermos se a criança sabe o que é o objeto (...) A urgência é a de criarmos mundos para a criança em que os objetos são o que a sua

imaginação quiser (...). (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 48)

Figura 11

Área dos Jogos



A área dos jogos (figura 11) era uma área bastante completa e rica em termos de jogos, pois possuía: jogos de mesa, jogos de encaixe, puzzles, jogos de memória, jogos de associação, legos, jogos de construção, etc. Portanto, era uma área onde as crianças gostavam muito de estar. Contudo, esta área não possuía qualquer espaço para as crianças circularem livremente e utilizarem-na de forma adequada, pelo que era necessário utilizarem sempre as mesas e as cadeiras ou então deslocarem-se para a área do tapete.

A área da biblioteca (figura 12) ficava localizada entre as duas áreas abordadas anteriormente: área da casinha e área dos jogos. Aqui, encontrava-se várias histórias e livros, adequados à faixa etária desta sala (3 anos). Neste sentido, esta área visava estabelecer um contacto mais próximo com a leitura, promovendo e estimulando o gosto pela mesma.

Mais uma vez, e à semelhança da área dos jogos, também esta área não possuía qualquer espaço para as crianças circularem livremente e utilizarem-na de forma adequada, pelo que era necessário utilizarem as mesas e as cadeiras.

A área da garagem (figura 13) era uma área onde as crianças gostavam muito de brincar e detinha: vários carros de diversos tamanhos, uma casinha, uma garagem e um tapete ilustrado com várias estradas e ruas. Importa referir que esta área se encontrava completamente afastada das restantes, o que fazia com que as crianças nesta área brincassem de forma isolada.

Figura 12

Área da Biblioteca



Figura 13

Área da Garagem



A área do tapete era uma área muito utilizada pelas crianças, uma vez que era neste espaço que estas: cantavam a canção dos bons dias; utilizavam os jogos, da área dos jogos, em momentos de atividades livres; realizavam atividades orientadas; etc.

Importa realçar que a organização da sala em áreas deve apresentar uma configuração lógica, ou seja,

as áreas mais calmas devem ficar mais afastadas das áreas mais ruidosas, assim como devem estar claramente definidas e separadas, de modo a permitir a visibilidade, a comunicabilidade e a continuidade entre jogos e brincadeiras. A localização das áreas deve igualmente facilitar o acesso das crianças e permitir a movimentação entre elas. (Azevedo et al., 2018, p. 4)

Neste caso em concreto, a área da biblioteca devia estar mais isolada das restantes áreas, pois é uma área onde as crianças precisam de estar calmas e deve haver pouco ruído. Por outro lado, a área da garagem podia estar perfeitamente ao lado da área da casinha, e não de forma isolada, uma vez que estas áreas se complementam, permitindo assim às crianças circularem entre ambas as áreas de forma livre e autónoma.

5.6. Organização do Tempo

Silva et al. (2016) defendem que o tempo deve apresentar uma distribuição flexível, embora contenha alguns momentos que se repetem ao longo do dia. Assim, e para os mesmos autores,

A sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...) A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes e que servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro. (p. 27)

Neste sentido, a tabela 4 remete para a organização do tempo da sala dos coelhos.

Tabela 4

Organização do Tempo da Sala dos Coelho

| Hora | Ação | |
|---------------|---|--|
| 07h45 – 08h00 | Acolhimento no salão polivalente | |
| 08h00 – 09h00 | Acolhimento na sala | |
| 09h00 – 09h30 | Recreio na abóbada | |
| 09h30 – 10h00 | Reforço do pequeno-almoço (fruta e bolacha) | |
| 10h00 – 11h40 | Atividades orientadas na sala | Educação física à quarta-feira (10h00 – 10h30) |
| 11h40 – 12h00 | Recreio no labirinto/salão polivalente | |
| 12h00 – 13h00 | Almoço e higiene | |
| 13h00 – 15h00 | Descanso | |
| 15h00 – 16h00 | Atividades orientadas na sala | |
| 16h00 – 16h30 | Lanche | |
| 16h30 – 17h00 | Atividades lúdico-pedagógicas | |
| 17h00 – 18h00 | Recreio na abóbada | |
| 18h00 – 18h10 | Higiene | |
| 18h10 – 18h30 | Saída das crianças no recreio salão polivalente | |

5.7. Projeto de Investigação-Ação

5.7.1. Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação

O projeto de IA aqui apresentado surgiu no âmbito do estágio realizado na PP I, no Auxílio Maternal do Funchal, na sala dos coelhos. O grupo era constituído por 25 crianças, sendo 17 do género feminino e oito do género masculino.

Foi através da observação participante e da interação com as crianças, que se constatou que as mesmas apresentavam dificuldades no cumprimento de regras, bem como na demonstração de valores. Estas situações eram visíveis em vários momentos da rotina diária das crianças: não gostavam de partilhar os brinquedos, não cooperavam/colaboravam entre si, não demonstravam qualquer tipo de afetos, etc. Em diálogo com a educadora cooperante, a mesma concordou com o problema encontrado, pois já o tinha identificado também.

Neste sentido, é de extrema relevância que o educador desenvolva “nas crianças atitudes de responsabilidade, tolerância, respeito e preservação, formando cidadãos e cidadãs capazes

de participarem ativamente na sociedade onde estão inseridos/as, aptos/as a olharem o mundo de forma crítica e expressando as suas ideias” (Cabral, 2015, p. 29). Torna-se assim necessário desenvolver estas competências nas crianças, de modo que as mesmas possam “aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Silva et al., 2016, p. 6).

Por todos os motivos expostos, definiu-se a seguinte questão da IA:

Como é que as crianças da sala dos coelhos podem adquirir regras e valores, tais como: o saber partilhar, o saber esperar pela sua vez e o respeitar o outro?

5.7.2. Estratégias Implementadas

Após a definição do problema e da elaboração da questão da IA, tornou-se essencial delinear estratégias que fossem pertinentes e adequadas, com o intuito de combater o problema encontrado. Deste modo, foram definidas três estratégias:

1. Leitura de histórias;
2. Realização de jogos;
3. Aprendizagem de canções/músicas.

Entenda-se que “A leitura de histórias é uma realidade diária e verdadeiramente importante, pois para além de promover o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário, potencia a criação de hábitos de leitura” (Santos, 2010, p. 14). Neste sentido, o educador tem um papel fundamental, pois deve ser capaz de promover às crianças momentos de leitura que sejam prazerosos e, ao mesmo tempo, desenvolvam nas mesmas vários aspetos. Efetivamente,

Através das histórias, a criança tem a oportunidade de enriquecer e alimentar a sua imaginação, ampliar o seu vocabulário, permitir a sua autoidentificação, desenvolver o pensamento lógico, a memória, estimular o espírito crítico, vivenciar momentos de humor, diversão, satisfazer sua curiosidade e adquire valores para a vida. (Dias & Neves, 2012, p. 37)

Logo, realizou-se a leitura de histórias, na PP I, em vários momentos da rotina diária das crianças, sendo algumas elas: *Camila não quer emprestar os seus brinquedos*, *Rato Renato: as regras são importantes* e *O Natal do Rato Renato*. Pretendia-se assim sensibilizar as crianças

para os valores da partilha e da amizade, como também para o cumprimento de regras dentro e fora da sala.

Deve-se ter em conta que, através dos jogos, as crianças desenvolvem “inúmeras capacidades que lhe serão fulcrais para a execução de tarefas no seu dia-a-dia, quer a nível linguístico, motor, cognitivo, assim como, a nível sócio emocional, sendo por isso, crucial o recurso ao jogo como instrumento de aprendizagem” (Almeida, 2017, p. 26). Assim, durante a realização dos jogos esperava-se que as crianças fossem capazes de: saber esperar pela sua vez, respeitar o outro e trabalhar a pares e/ou em equipas, uma vez que “A interação com os pares através do jogo leva a um maior equilíbrio entre a competição e a necessidade de cooperação. (...) A criança passa, assim, da individualidade para a socialização com o outro” (Bracinhos, 2014, pp. 18-19). Realmente, “Os jogos com regras, progressivamente mais complexas, são, ainda, ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p. 44).

No que concerne à terceira estratégia, Mendes (2018) evidencia que a música dá prazer, ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, a autodisciplina, a motricidade, o raciocínio lógico, o sentido crítico, a sensibilidade e favorece a comunicação e as interações sociais, apelando à cooperação e à valorização do outro. (p. 34)

Assim, duas canções aprendidas pelas crianças, na PP I, foram: *1, 2, 3 Castanhas e Pinheirinho*. Em ambas as canções foi pedido às crianças que criassem movimentos e/ou gestos para acompanhar as canções, de forma a dramatizá-las e/ou mimá-las, e também foram utilizados instrumentos musicais pelas crianças. Mais uma vez, desejava-se alertar as crianças para a importância do saber esperar pela sua vez e respeitar o outro, uma vez que não existiam instrumentos musicais para todas as crianças. Desta forma, “a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro” (Silva et al., 2016, p. 57).

5.7.3. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Já se mencionou anteriormente que as fases da IA são cinco: planear, agir, refletir, avaliar e dialogar. Então, para a elaboração e realização deste projeto de IA considerou-se essas

mesmo cinco fases, que estão explanadas na tabela 5. Destaca-se que este projeto de IA foi desenvolvido ao longo das nove semanas de estágio inserido na PP I. Deste modo, realizou-se uma semana de observação e oito de intervenção, perfazendo um total de 120 horas de estágio.

Tabela 5

Fases do Projeto de Investigação-Ação

| Fases | meses | outubro | | | | novembro | | | | dezembro | | | | janeiro | |
|----------|----------------------------|---------|---|---|---|----------|---|---|---|----------|---|---|---|---------|---|
| | semanas | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 |
| Planear | Semana de Observação | | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificação do Problema | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formulação da Questão | | | | | | | | | | | | | | |
| | Delineação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | |
| Agir | Aplicação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | |
| Refletir | Reflexão das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliar | Avaliação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | |
| Dialogar | Apresentação do Projeto | | | | | | | | | | | | | | |

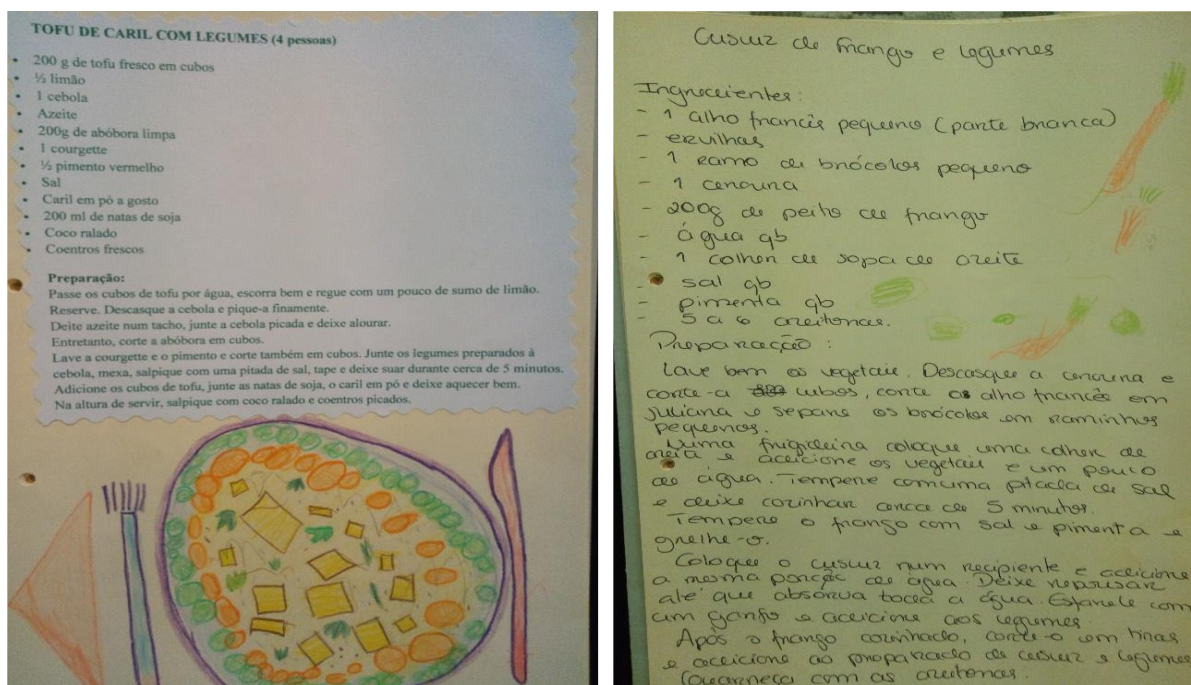
5.8. Atividade com a Comunidade Educativa

Foi possível, no decorrer da PP I na sala dos coelhos, a realização de uma atividade com a comunidade educativa. A mesma concretizou-se em cooperação com duas colegas, também estagiárias nesta instituição, bem como com a colaboração dos pais/família, pessoal docente e não docente. Efetivamente, “A colaboração dos pais/famílias, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 30).

Neste sentido, a atividade com a comunidade educativa estava inteiramente ligada ao tema do projeto educativo, *Educar para a Saúde*, na qual se desenvolveu o projeto intitulado *Cozinha Saudável, Comida Formidável*. Este projeto surgiu no âmbito do dia oito de novembro, *Dia Europeu da Alimentação e da Cozinha Saudáveis*, e culminou na compilação de receitas saudáveis (figura 14), num livro, elaboradas pelas crianças e seus pais/família. Portanto, os pais/família procediam à escrita da receita e as crianças faziam a respetiva ilustração. A recolha e elaboração destas receitas envolveu três salas: sala dos coelhos, sala dos ursos e sala dos pandas.

Figura 14

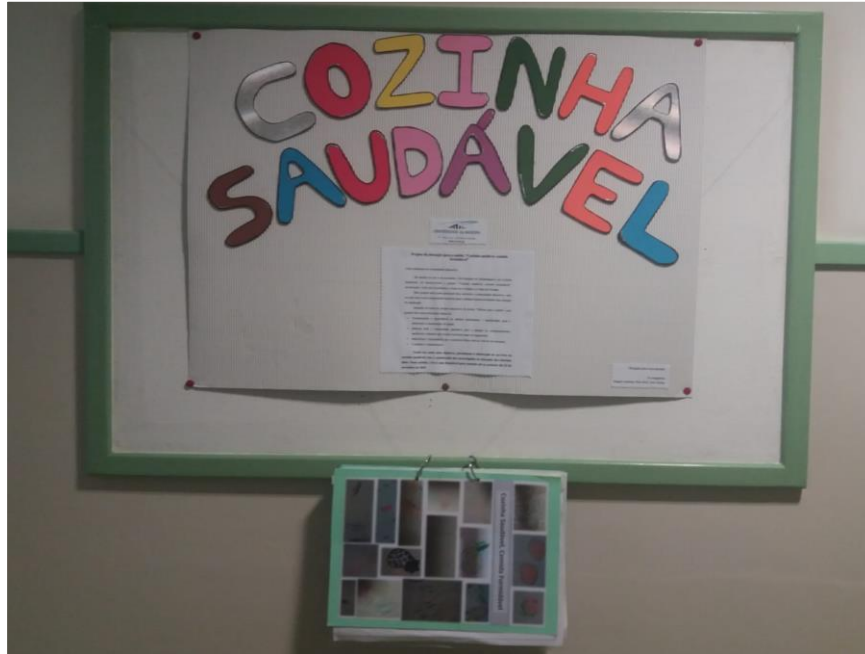
Algumas Receitas Saudáveis da Sala dos Coelhos



Após a organização de todas as receitas, o livro foi colocado num placar (figura 15), de modo que toda a comunidade educativa tivesse acesso ao mesmo.

Figura 15

Livro de Receitas Saudáveis



Aliado à criação deste livro de receitas saudáveis, realizou-se uma aula de dança (figura 16), também com as três salas acima mencionadas, com o intuito de promover a edificação de estilos de vida saudáveis e de hábitos que levem a um bem-estar físico, emocional, social, etc.

Figura 16

Aula de Dança



5.9. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica I

A PP I desenvolveu-se em contexto de educação pré-escolar, ao longo de nove semanas: uma semana de observação e oito semanas de intervenção. Deste modo, foram elaboradas oito planificações semanais, uma por cada semana de intervenção, e nove diários de bordo semanais, que se encontram na Pasta B.

5.9.1. Atividade: O Jogo do Dominó das Frutas

Relembrando a temática da alimentação saudável, no dia 25 de novembro de 2019, efetuou-se com as crianças um diálogo em grande grupo na área do tapete. As crianças lembravam-se muito bem das atividades que tínhamos feito anteriormente, pelo que este tema não era novo para as mesmas. Assim, houve uma partilha de saberes, conhecimentos e experiências por todas as crianças.

Silva et al. (2011) mencionam que a leitura de uma história deve ter por base três momentos:

Antes de ler: criar o ambiente, sentando as crianças confortavelmente e instalando a calma. Realizar atividades de antecipação de sentidos e de criação de expectativas a partir de: títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa, etc.

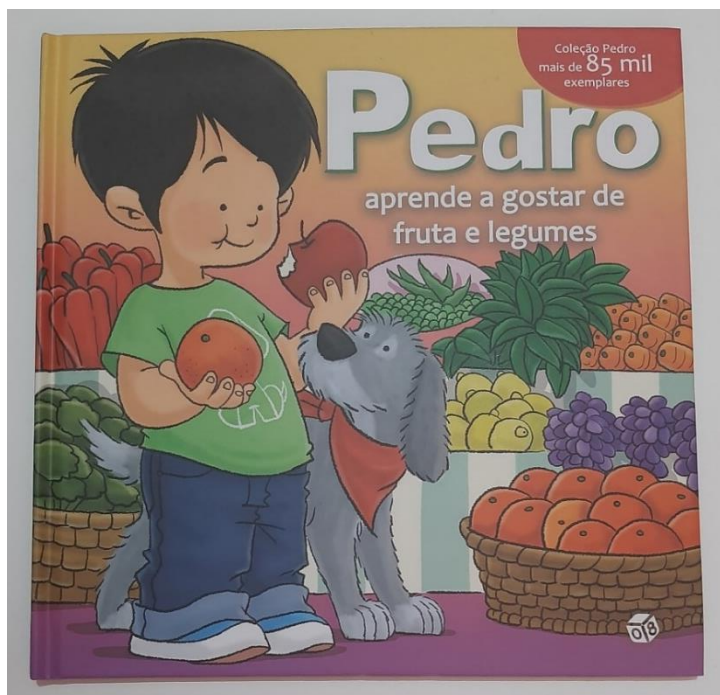
Durante: (...) ir avaliando o interesse do público, durante a audição da história, e recorrer a estratégias de mobilização, se for necessário; ao longo do desenrolar da história, ir propondo antecipações para que as crianças se envolvam na história; (...).

Depois: conversar sobre a história: (...). Enfim, reagimos ao livro e ou à história oralmente e de acordo com as emoções, sensações, motivações, expectativas que o livro despertou em nós. (p. 28)

Neste sentido, nesta atividade começou-se por exibir a capa da história *Pedro aprende a gostar de fruta e legumes* (figura 17) ao grupo.

Figura 17

História Pedro aprende a gostar de fruta e legumes



Este livro é da autoria de Seda Darcan Çiftçi, ilustrado por Gustavo Mazali e traduzido pela editora Zero a Oito, e retrata a história de uma criança chamada Pedro que não gosta de comer frutas nem legumes.

Depois das crianças terem visualizado a capa da história e de se ter lido o respetivo título, dialogou-se com as crianças de modo que estas transparecessem as suas primeiras impressões e pensamentos acerca da história. Seguidamente, procedeu-se à leitura da história.

Após a leitura da mesma, dialogou-se novamente com as crianças para que pudessem comparar aquilo que tinham idealizado inicialmente com o que aconteceu realmente na história. Aqui, colocou-se algumas perguntas às crianças, tais como: “*Quem é a personagem principal da história?*”; “*O que é que o Pedro não gosta de comer?*”; “*Que frutas aparecem na história? E legumes?*”; “*Vocês gostam de comer frutas e legumes?*”; “*Qual a vossa fruta preferida? E o legume?*”; “*Que frutas costumam comer em casa? E legumes?*”; etc. Assim, pretendia-se que as crianças compreendessem realmente a mensagem transmitida na história e adotassem uma **alimentação saudável e equilibrada.**

Posteriormente, mostrou-se às crianças o jogo do dominó das frutas (figura 18) e perguntou-se se o conheciam ou não.

Figura 18

Jogo do Dominó das Frutas



A maior parte das crianças já conhecia este jogo e as respetivas regras. Contudo, e para que todos ficassem a conhecer este jogo, esclareceu-se as crianças acerca do seu modo de jogar e as suas respetivas regras. Este jogo tinha como base o dominó tradicional, tendo sido apenas alterado de números para imagens de frutas. Posto isto, as crianças estavam preparadas para jogar (figura 19).

Figura 19

Crianças a Jogar o Jogo do Dominó das Frutas



Realça-se que, antes do jogo, as crianças puderam pintar um dominó das frutas (figuras 20 e 21), com o intuito de ficarem com este jogo na sala, dando-lhes oportunidade de construir o seu próprio jogo. Também é de referir que não foi possível todas as crianças da sala jogarem ao mesmo tempo este jogo. Então, foram seleccionadas seis crianças de cada vez, enquanto as restantes brincavam livremente e partilhavam os brinquedos, pois era o dia do brinquedo.

Era esperado que, aquando da realização do jogo e do momento da partilha dos brinquedos, as crianças percebessem a importância de saber esperar pela sua vez e de saber partilhar, bem como cumprissem as regras do jogo.

Figura 20

Jogo do Dominó das Frutas por Pintar



Figura 21

Crianças a Pintar o Jogo do Dominó das Frutas



Assim, as áreas de conteúdo presentes nesta atividade foram a área de formação pessoal e social, nomeadamente as seguintes componentes: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania; e a área de expressão e comunicação, mais concretamente: o domínio da educação artística (subdomínio das artes visuais) e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

5.9.2. Atividade: O Jogo do Bingo dos Legumes

Dando continuidade à atividade mencionada anteriormente, no dia 26 de novembro de 2019, lembrou-se com as crianças a história *Pedro aprende a gostar de fruta e legumes*. Novamente, procedeu-se à colocação de algumas perguntas, com o objetivo de verificar aquilo que as crianças tinham apreendido realmente.

Posto isto, e para criar suspense às crianças, levou-se um saco com várias frutas e alguns objetos dentro. Notou-se que as crianças se apresentavam muito curiosas e atentas para descobrir o que estava dentro do saco. Assim, fez-se a exploração das frutas, uma de cada vez, à medida que se ia retirando do saco. Após este momento inicial, cada criança teve oportunidade de criar a sua “espetadinha de frutas” (figura 22). Aqui, as crianças tinham várias frutas à escolha, pelo que lhes foi dada total liberdade para escolherem as frutas que queriam comer e para colocarem pela ordem que lhes apetecesse.

Figura 22

Crianças a Realizar a Espetadinha de Frutas



Refere-se que não foi possível todas as crianças da sala realizarem ao mesmo tempo esta atividade. Então, escolheu-se três crianças de cada vez, para que se pudesse auxiliar em todo o processo e cortar a fruta caso fosse necessário, enquanto as restantes brincavam livremente pelas áreas da sala.

Depois de todas as crianças já terem realizado a sua espetadinha, colocou-se o nome de cada criança em cada uma delas (figura 23), para que no almoço as crianças pudessem desfrutar desta espetadinha de frutas como sobremesa.

Figura 23

Espetadinha de Frutas das Crianças



Seguidamente, reagrupou-se as crianças na área do tapete e dialogou-se com as mesmas a fim de perceber se tinham gostado ou não da atividade da espetadinha de frutas. Logo de seguida, iniciou-se o jogo do bingo dos legumes. À semelhança do dia anterior, mostrou-se às crianças o jogo do bingo dos legumes (figura 24) e questionou-se se o conheciam ou não.

Figura 24

Jogo do Bingo dos Legumes



Como ninguém conhecia o jogo, elucidou-se as crianças acerca do seu modo de jogar e as suas respetivas regras. O jogo do bingo dos legumes tinha como base o bingo tradicional,

tendo sido apenas alterado de números para imagens de legumes. Depois deste momento, as crianças estavam preparadas para jogar.

Salienta-se que só existiam 12 cartões do bingo e, por isso, apenas 12 crianças jogaram o jogo neste momento. Considerou-se, inicialmente, realizar este jogo a pares, mas a educadora cooperante preferiu fazê-lo de forma individual. Então, à tarde, repetiu-se o jogo com as restantes crianças que ainda não tinham jogado de manhã.

Mais uma vez, previa-se que, aquando da realização da espetadinha de frutas e do jogo, as crianças compreendessem a importância de saber esperar pela sua vez e cumprissem as regras do jogo.

Deste modo, as áreas de conteúdo desenvolvidas nesta atividade foram: a área de formação pessoal e social, nomeadamente as seguintes componentes: independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania; e a área de expressão e comunicação, mais concretamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

5.9.3. Atividade: As Tradições do Natal Madeirense

Recordando a época do Natal, no dia nove de dezembro de 2019, efetuou-se com as crianças um diálogo em grande grupo na área do tapete, de modo a promover uma partilha de saberes, conhecimentos e experiências por todas as crianças. Após este diálogo inicial, colocou-se algumas questões às crianças, tais como: “*Qual a época em que nos encontramos agora?*”; “*Vocês gostam do Natal?*”; “*Vocês ajudam os pais a montar a árvore de Natal e o presépio?*”; “*O que costumam fazer no Natal?*”; “*O que costumam comer no Natal?*”; “*Quais os símbolos associados ao Natal?*”; etc. Estimava-se assim que as crianças partilhassem as suas memórias e experiências acerca do Natal.

Inicialmente, as crianças não foram capazes de revelar um símbolo alusivo à época natalícia. Então, decidiu-se mostrar alguns deles às crianças, através dos cartões do jogo do lenço (figura 25). Assim, e à medida que se ia mostrando os símbolos, as crianças foram realmente identificando. Com o recurso aos cartões, todas as crianças conseguiram associar muito bem os símbolos ali representados ao Natal, visto que também este tema lhes era muito familiar.

Figura 25

Símbolos do Natal



Depois de toda esta exploração inicial, foi o momento de realizar o jogo do lenço. Para que o mesmo fosse mais significativo para as crianças, estas foram orientadas para o exterior, mais concretamente para o recreio, local onde se realizou o jogo. Aqui, perguntou-se às crianças se conheciam este jogo ou não. Para que não houvesse dúvidas, informou-se as crianças acerca do seu modo de jogar e as suas respetivas regras. Este jogo tinha como base o jogo do lenço tradicional, tendo sido apenas alterado de números para imagens de símbolos do Natal. Após este momento, as crianças estavam preparadas para jogar (figura 26).

Destaca-se que existiam 25 crianças e apenas 24 cartões do jogo. Então, dividiu-se o grupo em dois de modo que ficasse duas equipas para o jogo do lenço. Assim, ficaram 12 crianças por equipa e uma criança com o lenço.

Figura 26

Crianças a Jogar o Jogo do Lenço



Após a realização do jogo, dialogou-se novamente com as crianças para que pudessem transmitir se realmente gostaram ou não do jogo. Pretendia-se que as crianças percebessem a importância de: saber esperar pela sua vez, saber trabalhar em equipa e saber partilhar, bem como cumprissem as regras do jogo.

No final da manhã, houve um momento reservado para as crianças brincarem livremente e partilharem os brinquedos, visto que era o dia do brinquedo.

No dia seguinte, e dando continuidade à atividade mencionada anteriormente, questionou-se as crianças acerca da comida tradicional madeirense. Muitas das crianças conseguiram identificar alguns pratos tradicionais. Deste modo, as crianças foram encaminhadas novamente para o exterior, local onde se realizou uma caça ao tesouro. Aqui, as crianças foram aos pares procurar envelopes brancos que estavam espalhados pelo recreio. Cada par só podia trazer um envelope apenas. As crianças demonstraram-se muito curiosas e motivadas.

Findada a caça ao tesouro, regressou-se à sala e dialogou-se com as crianças na área do tapete. Neste momento, cada par abriu o seu envelope, um de cada vez, e fizemos a exploração do que lá estava dentro: imagens ilustrativas de vários pratos e bebidas tradicionais da ilha da Madeira. Portanto, cada par teve oportunidade de mostrar a sua imagem e dialogar um pouco sobre a mesma. Aqui colocou-se algumas perguntas às crianças, tais como: “*O que essa imagem representa?*”; “*Vocês conhecem esse prato/essa bebida?*”; “*Vocês já provaram esse prato/essa bebida?*”; “*Vocês costumam comer/beber esse prato/essa bebida?*”; etc.

Posto isto, foi elaborado com as crianças um cartaz, onde se colou todas as imagens que estavam dentro dos envelopes. Por baixo de cada imagem escreveu-se o nome do prato e/ou da bebida, para que as crianças fizessem a associação entre a oralidade e a escrita, ou seja, que percebessem que aquilo que se diz/fala pode ser escrito.

Finalmente, levou-se para a sala cacau, broas de mel e bolo de mel. Sendo estes alimentos tradicionais madeirenses, cada criança teve a oportunidade de degustá-los. Para a realização do cacau, pediu-se o auxílio de algumas crianças, para que fossem elas a deitar as colheres necessárias de cacau e a mexerem o mesmo, misturando assim o cacau com o leite. Verificou-se que as crianças estavam muito curiosas e ansiosas para provar aqueles mesmos alimentos. Começou-se então por provar o cacau, seguidamente o bolo de mel e, por fim, as broas de mel. Realça-se que foi dado a cada criança um saquinho com broas de mel, para que cada uma levasse para casa o seu saquinho, ficando assim com uma recordação. Depois deste momento, dialogou-se novamente com as crianças acerca das tradições do Natal madeirense.

Neste sentido, as áreas de conteúdo presentes nesta atividade foram a área de formação pessoal e social, nomeadamente as seguintes componentes: construção da identidade e da autoestima, independência e autonomia, consciência de si como aprendiz e convivência democrática e cidadania; e a área de expressão e comunicação, mais concretamente: o domínio da educação física e o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.

5.10. Reflexão da Prática Pedagógica I

Ao entrarem para a educação pré-escolar, as crianças já viveram um processo educativo na família, numa creche ou ama, a que o jardim de infância dará continuidade. (...)

Com diferentes percursos, origens sociais e culturais e com características individuais próprias, as crianças transitam para a educação pré-escolar em condições muito diversas. (...) Esta transição merece uma atenção muito especial por parte do/a

educador/a e um planeamento cuidado, de acordo com a situação das crianças e do grupo, tendo em conta que a chamada “adaptação” da criança, ou seja, a sua inserção na instituição e no grupo exige, sobretudo, que o ambiente educativo se adapte às suas necessidades e características. (Silva et al., 2016, p. 98)

Neste sentido, importa que o educador tenha em consideração que quando a criança entra na educação pré-escolar já possui um conjunto de características muito próprias e algumas aprendizagens. Assim sendo, o educador deve conhecer bem cada criança e o grupo que tem, para que possa adaptar e adequar a sua prática às crianças.

Deste modo, a prática pedagógica I sustentou-se em três fases: observação, intervenção e reflexão. A primeira fase, fase da observação, aconteceu nos dias oito e nove de outubro de 2019 e consistiu numa observação participante. Nesta fase, foi possível observar: os vários recursos (físicos e humanos) do Auxílio Maternal do Funchal; as crianças da sala dos coelhos, identificando as suas características, necessidades e interesses; a interação dos pais/família com a comunidade educativa; o espaço da sala e a sua rotina diária; e a prática da educadora cooperante. Considero que estes dois dias de observação foram cruciais para a minha integração no grupo e para a minha intervenção, pois “Observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação. (...) Anotar o que se observa facilita, também, uma distanciação da prática, que constitui uma primeira forma de reflexão” (Silva et al., 2016, p. 13).

Foi também através da minha observação participante que reparei que as crianças da sala dos coelhos demonstravam alguma dificuldade no cumprimento de regras, bem como na demonstração de valores. Então, foi assim que defini a questão da investigação-ação: “*Como é que as crianças da sala dos coelhos podem adquirir regras e valores, tais como: o saber partilhar, o saber esperar pela sua vez e o respeitar o outro?*”. Em diálogo com a educadora cooperante, a mesma concordou com o problema encontrado, pois já o tinha identificado também.

A fase da intervenção ocorreu entre os meses outubro, novembro e dezembro, mais concretamente entre 14 de outubro e 11 de dezembro de 2019. Esta intervenção sucedeu-se apenas nas segundas, terças e quartas-feiras de todas as semanas durante o período de tempo referido anteriormente. Para que ocorresse a intervenção, foi necessário planear previamente e de forma consciente. Assim, “Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de

aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15). Ou seja, não basta planejar aquilo que se vai fazer, é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica por detrás daquilo que se está a planejar.

Portanto, nesta fase o foco foram as planificações e as atividades realizadas. No que toca às planificações, estas foram elaboradas em tabelas que continham: a contextualização das atividades; as áreas de conteúdo abrangidas e os objetivos gerais, tendo em conta o que está previsto nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; a descrição das atividades e a sua duração prevista; os recursos necessários; os instrumentos de avaliação; a avaliação, que era feita após as atividades; e atividades âncora, caso fosse necessário. Destaco que todas as planificações foram concebidas de acordo com: as características, necessidades e interesses das crianças; as orientações da educadora cooperante; e o que está estipulado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Silva et al. (2016) afirmam que o momento da planificação não é somente “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (p. 15), por isso a planificação deve ser flexível e estar sujeita a alterações quando for necessário.

Relativamente às atividades desenvolvidas, estas tiveram como principal objetivo promover aprendizagens significativas às crianças. Aqui, tentei sempre: motivar as crianças a participarem ativamente em todas as atividades propostas, para que fossem elas a construir o seu próprio conhecimento; ouvir as crianças em vários momentos da sua rotina diária; ajudar as crianças na resolução de alguns conflitos, para que se tornassem mais autónomas; promover atividade lúdicas e dinâmicas; promover momentos com afetos e com atitudes de cooperação, respeito, amizade, etc.; promover momentos de diálogo, confrontando diferentes opiniões e pontos de vista; etc.

Realço que muitas das atividades propostas iam ao encontro da questão da investigação-ação. Assim, planeei atividades que levassem as crianças a cumprir as regras, dentro e fora da sala, mas também que as incentivasse a demonstrarem valores para com as outras crianças e adultos. No início senti alguma resistência por parte das crianças. Depois, e à medida que ia promovendo momentos destes, as crianças começaram realmente a perceber que as regras existem e são para serem cumpridas. No que diz respeito à demonstração de valores, este foi um processo mais lento, mas também bem conseguido. Foi realmente difícil fazer com que as crianças percebessem que os valores são importantes na nossa sociedade. Contudo, as crianças foram capazes de demonstrar atitudes de cooperação e de amizade em alguns momentos da sua rotina diária.

A gestão do espaço foi bem conseguida, visto que a sala apresentava ótimas condições e era bastante espaçosa. A mesma permitia a realização das atividades dentro da sala, com espaço para os adultos e as crianças circularem livremente. A área do tapete foi realmente a mais utilizada, pois era uma área onde as crianças podiam se sentar todas juntas, promovendo momentos de diálogo e de atividades em grande grupo. Apenas nas atividades individuais ou em pequenos grupos é que utilizava as mesas e cadeiras da sala. Evidencio que, sempre que tive oportunidade, efetuei as minhas atividades com as crianças no exterior, visto “O espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesta atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27).

Já a gestão do tempo, esta foi uma dificuldade com a qual me deparei ao longo da prática pedagógica I. Enquanto algumas atividades alongaram-se mais do que o previsto, outras foram mais rápidas que o esperado. Nestes momentos, foi claro que efetivamente a planificação é algo flexível. Por isso, não vale a pena tentar apressar ou prolongar uma atividade só para respeitar o tempo que está estipulado na planificação. As atividades devem ocorrer de acordo com os ritmos das crianças e do grupo, “Porque o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a (...) Um tempo que contemple de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividade, em diferentes situações” (Silva et al., 2016, p. 27).

Por fim, a terceira e última fase foi destinada à reflexão. A reflexão ocorria diariamente, ao final de cada dia de intervenção, através: das conversas informais com a educadora cooperante, onde a mesma referia os aspetos positivos e menos positivos do dia, sempre numa perspectiva construtiva a fim de melhorar a minha intervenção; e da realização do diário de bordo, onde refletia tudo o que tinha sido feito ao longo do dia. Assim, a escrita dos diários de bordo foram uma mais-valia para mim, pois permitiram-me refletir e avaliar toda a minha intervenção.

Para terminar, saliento que toda a prática pedagógica I teve como documento orientador as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, documento esse que é destinado para a valência de educação pré-escolar. Realmente, o estágio desta valência foi uma experiência enriquecedora e muito positiva para mim. O facto de ter estabelecido uma relação harmoniosa com as crianças, a educadora cooperante, as auxiliares de ação socioeducativa e a comunidade educativa, contribuiu, e muito, para toda a aprendizagem e todos os conhecimentos que aqui adquiri.

Capítulo 6: Práticas Pedagógicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A ação educativa é, pois, compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar a melhor forma e os recursos mais eficazes para todos os alunos aprenderem, (...).

(Martins et al., 2017, p. 32)

Neste capítulo objetiva-se a partilha, a descrição e a reflexão de ambas as PP II e III, desenvolvidas em contexto de 1.º ciclo do ensino básico e realizadas na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, nas turmas 1.º B e 2.º B. Realça-se que com a turma 1.º B apenas foi possível efetuar uma semana de observação, sendo o restante estágio em contexto de ensino à distância, devido à pandemia, obtendo um total de 60 horas de estágio inerentes à PP II. Já com a turma 2.º B foi possível efetuar as 60 horas remanescentes da PP II, assim como oito semanas de intervenção, que se traduziram num total de 120 horas de estágio inerentes à PP III.

6.1. Caracterização do Meio

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo localiza-se na Estrada Visconde Cacongo, na freguesia de Santa Maria Maior, no concelho do Funchal, conforme a figura 27.

Figura 27

Localização da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo



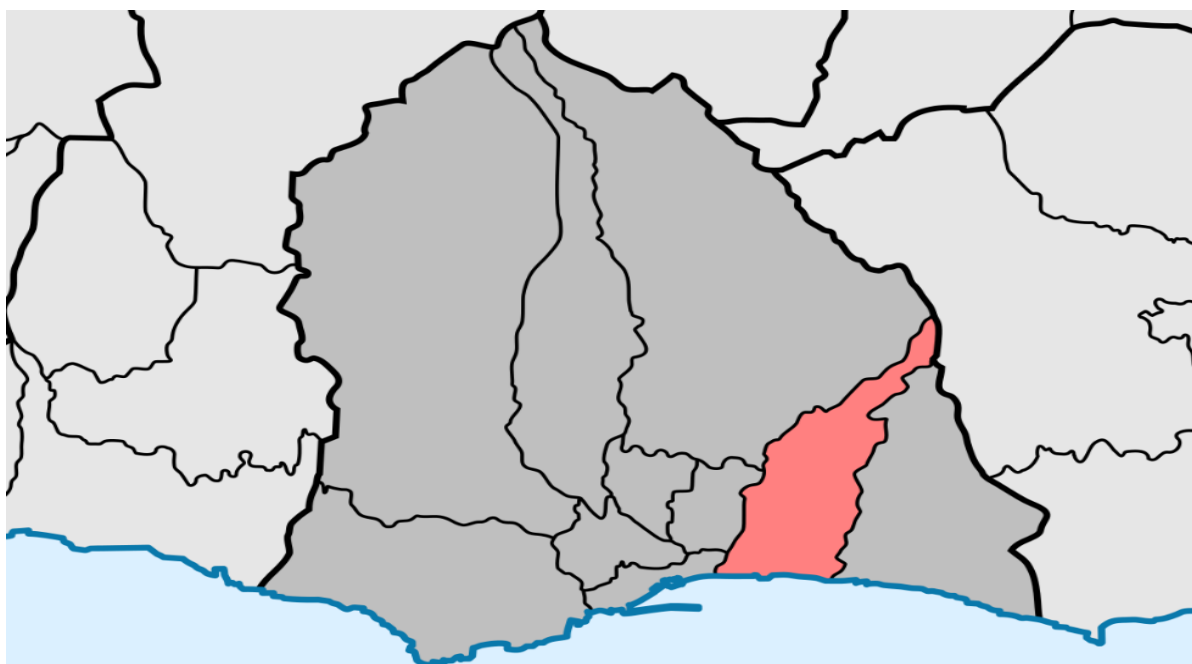
Fonte: <https://www.google.com/maps/@32.6515659,-16.9177228,18.25z>.

Segundo o projeto educativo (2019-2023), esta freguesia possui um elevado património arquitetónico, salientando-se a presença de inúmeros monumentos, igrejas, capelas, bustos, estátuas, que têm vindo a ser protegidos e restaurados ao longo dos tempos. Podemos encontrar, ainda, o Mercado dos Lavradores, como referência histórica, unidades hoteleiras, museus, teleféricos, instituições e serviços públicos. A área circundante desta freguesia apresenta um elevado índice de residências e habitações. Na parte mais antiga da freguesia, designada “Zona Velha”, predominam atividades voltadas para o comércio, essencialmente restauração. (p. 6)

Portanto, encontra-se rodeada pelas seguintes freguesias: Sé, Santa Luzia, Monte e São Gonçalo, de acordo com a figura 28.

Figura 28

Delimitação da Freguesia de Santa Maria Maior



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_\(Funchal\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Maria_Maior_(Funchal)).

Ao redor da instituição é possível verificar a existência de vários serviços, sendo estes: algumas lojas de comércio e restauração (cafés, padaria, frutaria, lojas de reparação, etc.), várias moradias/casas de habitação, o colégio Salesianos do Funchal e a farmácia Bom Sucesso.

6.2. Caracterização da Instituição



Este estabelecimento educativo é composto “por dois edifícios resultantes da fusão das escolas Visconde Cacongo e Faial, no ano letivo 2015/2016” (Projeto Educativo 2019-2023, p. 6), números 31 e 103, cuja oferta educativa inclui educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. Uma vez que as PP II e III efetuaram-se apenas num dos edifícios, no edifício 31, apenas será caracterizado esse mesmo edifício. Assim, é de salientar que o edifício 31 “foi totalmente reconstruído de raiz e inaugurado em março de 2009” (Projeto Educativo 2019-2023, p. 6).

6.2.1. Recursos Físicos

A Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo possui um exterior bastante amplo e seguro, composto por várias zonas relvadas e protegido por um muro, que possibilita que as crianças e os alunos circulem livremente e sem perigo. No que diz respeito ao espaço interior, o mesmo subdivide-se em duas grandes valências: valência de educação pré-escolar e valência de 1.º ciclo do ensino básico, havendo, no entanto, espaços comuns a estas duas áreas. O esquema 11 explana quais os recursos físicos existentes.

Esquema 11

Recursos Físicos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo

| Rés-do-chão | 1.º Piso |
|---|--|
|  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Hall de entrada; <input type="checkbox"/> Gabinete da direção; <input type="checkbox"/> 2 salas de pré-escolar; <input type="checkbox"/> 1 sala de 1.º ciclo; <input type="checkbox"/> Recreio; <input type="checkbox"/> Refeitório; <input type="checkbox"/> Cozinha; <input type="checkbox"/> 2 arrecadações; <input type="checkbox"/> 2 casas de banho. |  <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Secretaria; <input type="checkbox"/> 3 salas de 1.º ciclo; <input type="checkbox"/> Sala de TIC; <input type="checkbox"/> Sala de biblioteca; <input type="checkbox"/> Sala de apoio; <input type="checkbox"/> Sala de música; <input type="checkbox"/> Sala de professores; <input type="checkbox"/> Campo desportivo; <input type="checkbox"/> 4 arrecadações; <input type="checkbox"/> 2 casas de banho. |

Esta instituição apresenta, então, uma variedade de espaços, com uma multiplicidade de recursos disponíveis, apresentando espaços exteriores atrativos e repletos com uma variedade de materiais naturais (pedras, paus, plantas, uma horta, etc.) e espaços interiores amplos, arejados e luminosos.

6.2.2. Recursos Humanos

Relativamente aos recursos humanos, este estabelecimento conta com um total de 41 colaboradores (pessoal docente e não docente), que estão expressos na tabela 6. Os dados abaixo relatados foram obtidos através da consulta do plano anual de atividades 2020/2021.

Tabela 6

Recursos Humanos da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo

| Recursos Humanos | Número |
|---|---------------|
| Assistentes técnico administrativos | 2 |
| Assistentes operacionais | 5 |
| Assistente técnico | 1 |
| Educadores de infância | 3 |
| Auxiliares de ação socioeducativa | 4 |
| Professores de 1.º ciclo do ensino básico | 4 |
| Professores de educação especial | 4 |
| Cozinheiro | 1 |
| Docentes de atividades de enriquecimento curricular | 17 |

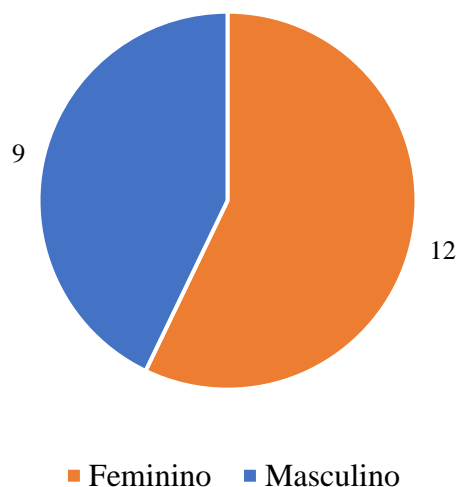
Neste sentido, importa realçar que a equipa pedagógica das salas de educação pré-escolar da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo é composta por três/quatro membros: uma ou duas educadoras de infância e duas auxiliares de ação socioeducativa. Já as salas de 1.º ciclo do ensino básico verificam a existência de um professor de 1.º ciclo do ensino básico, que se traduz no professor titular de turma.

6.3. Caracterização da Turma

As turmas 1.º B e 2.º B eram formadas por 21 alunos, sendo 12 do género feminino e nove do género masculino, em conformidade com o gráfico 5.

Gráfico 5

Género dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B



No que diz respeito à área de residência destes alunos, constatou-se que a maior parte dos alunos vivia no concelho do Funchal (18) e apenas 3 no concelho de Santa Cruz.

Relativamente à área curricular de Português, esta “permitirá aos alunos desenvolverem, em níveis progressivamente mais exigentes, competências nucleares em domínios específicos: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a educação literária, a expressão escrita e o conhecimento explícito da língua” (Ministério da Educação, 2018a, p. 2). Por sua vez, a mesma divide-se em quatro domínios: oralidade, leitura-escrita, educação literária e gramática. Notou-se que, e no que diz respeito a cada um destes quatro domínios, os alunos da turma 2.º B eram capazes de:

Tabela 7

Domínios do 2.º Ano de Português das AE

| Domínios | Descrição |
|--------------------|---|
| Oralidade | <ul style="list-style-type: none"> • identificar intenções comunicativas de textos orais, designadamente perguntas, afirmações, exclamações apreciativas, ordens, pedidos; • falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; • usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; • formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor; • recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas; • representar diferentes papéis comunicativos em jogos de simulação e dramatizações. |
| Leitura-Escrita | <ul style="list-style-type: none"> • associar a cada letra do alfabeto as respetivas formas maiúscula e minúscula; • identificar e referir o essencial de textos lidos; • representar por escrito os fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos; • utilizar o ponto final na delimitação de frases e a vírgula em enumerações e em mecanismos de coordenação. |
| Educação Literária | <ul style="list-style-type: none"> • ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular; • antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fada, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações); • compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores); • explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos; • (re)contar histórias. |
| Gramática | <ul style="list-style-type: none"> • identificar a classe das palavras: determinante artigo, nome (próprio e comum), adjetivo, verbo, pronome pessoal e interjeição; • reconhecer diferentes processos para formar o feminino dos nomes e adjetivos; • reconhecer a flexão nominal e adjetival quanto ao número. |

Passando agora à Matemática, esta deve proporcionar uma formação que promova nos alunos uma relação positiva com a disciplina, bem como uma visão da Matemática que corresponda à sua natureza enquanto ciência e integre o reconhecimento do seu valor cultural e social,

nomeadamente no que se refere ao seu papel no desenvolvimento das diversas ciências, da tecnologia e de outras áreas da atividade humana. (Ministério da Educação, 2018b, p. 2)

A mesma ramifica-se em três domínios: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Aqui, verificou-se que os alunos da turma 2.º B:

Tabela 8

Domínios do 2.º Ano de Matemática das AE

| Domínios | Descrição |
|-----------------------------------|---|
| Números e Operações | <ul style="list-style-type: none"> • liam e representavam números no sistema de numeração decimal até 1000 e identificavam o valor posicional de um algarismo; • identificavam e davam exemplos de números pares e ímpares; • reconheciam e memorizavam factos básicos das operações e calculavam com os números inteiros não negativos recorrendo à representação horizontal do cálculo; • comparavam e ordenavam números. |
| Geometria e Medida | <ul style="list-style-type: none"> • identificavam, interpretavam e descreviam relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos; • identificavam e comparavam sólidos geométricos; • descreviam figuras planas; • reconheciam e relacionavam entre si intervalos de tempo. |
| Organização e Tratamento de Dados | <ul style="list-style-type: none"> • resolviam alguns problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos familiares variados; • comunicavam raciocínios, procedimentos e resultados baseando-se nos dados recolhidos e tratados. |

Em relação ao Estudo do Meio, nesta “a sua abordagem alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, assim como das inter-relações entre estes domínios” (Ministério da Educação, 2018c, p. 1). Assim, os alunos da turma 2.º B conseguiam:

Tabela 9

Domínios do 2.º Ano de Estudo do Meio das AE

| Domínios | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Sociedade | <ul style="list-style-type: none"> reconhecer datas, factos e locais significativos para a história pessoal ou das pessoas que lhe são próximas, localizando-os em mapas ou plantas e numa linha de tempo; relacionar instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções; reconhecer a importância do diálogo, da negociação e do compromisso na resolução pacífica de situações de conflito. |
| Natureza | <ul style="list-style-type: none"> refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo; reconhecer a importância da vacinação e do uso correto dos medicamentos, nomeadamente dos antibióticos; identificar situações e comportamentos de risco para a saúde e a segurança individual e coletiva, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas; caraterizar os estados de tempo típicos das estações do ano em Portugal e a sua variabilidade. |
| Tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> distinguir vantagens e desvantagens da utilização de recursos tecnológicos. |
| Sociedade/ Natureza/ Tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação; saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes na localidade onde vive; saber colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento. |

Relativamente à educação artística, esta subdivide-se em quatro componentes: artes visuais, expressão dramática/teatro, dança e música. No que diz respeito à componente de artes visuais, notou-se que os alunos da turma 2.º B: demonstravam gosto pelas atividades artísticas e utilizavam várias técnicas e materiais de expressão na realização de trabalhos.

Nas componentes de expressão dramática/teatro, dança e música, os alunos da turma 2.º B gostavam, essencialmente, de realizar atividades onde estivessem envolvidas estas componentes, pois gostavam muito de dramatizar/mimar histórias, rimas, poemas, etc. e de ouvir música e/ou cantar aquando da realização de alguns trabalhos.

Finalmente, na educação física, os alunos da turma do 2.º B eram capazes de realizar perícias e manipulações de forma autónoma, assim como deslocações e equilíbrios, e participavam em jogos.

Em suma, foi possível comprovar que esta turma era bastante heterogénea, tanto no ritmo de trabalho/aprendizagem como a nível comportamental. Eram alunos muito curiosos, participativos e trabalhadores e, de uma forma geral, demonstravam interesse nas atividades propostas, participando ativamente nas mesmas. Realça-se que nalguns casos era necessário um apoio mais individualizado devido a certas dificuldades apresentadas por alguns alunos:

- dois alunos eram de nacionalidade venezuelana, por isso necessitavam de ajuda na leitura e na escrita de algumas palavras;
- um aluno estava diagnosticado com perturbação do espectro do autismo (síndrome de asperger), beneficiando do apoio pedagógico personalizado;
- um aluno era diagnosticado com dificuldades no funcionamento intelectual, beneficiando do apoio pedagógico personalizado e de adequações no processo e na avaliação;
- e uma aluna estava diagnosticada com perturbação da linguagem e da fala, beneficiando do apoio pedagógico personalizado.

Os últimos três alunos mencionados beneficiavam do apoio da educação especial, com a duração de uma hora semanal, para o aluno com perturbação do espectro do autismo, e de três horas semanais, para os outros dois alunos.

6.4. Caraterização dos Pais/Família

O primeiro contexto ambiental que o indivíduo conhece e com o qual interage é a sua família. A organização familiar é feita tendo em conta um conjunto de valores sociais e culturais, transmitidos por gerações anteriores que influenciam as relações interpessoais e as competências individuais. As necessidades do aluno não podem ser encaradas só em função das aprendizagens académicas, mas numa perspetiva globalizante, onde aluno, escola e família se adaptam mútua e progressivamente. (Picanço, 2012, p. 40)

Logo, para conhecer melhor cada aluno, é necessário que o professor conheça o seu contexto familiar, social, económico, etc. Deste modo, considerou-se relevante analisar as

habilitações literárias dos seus encarregados de educação, bem como as suas profissões. Os gráficos 6 e 7 retratam esses mesmos dados recolhidos.

Gráfico 6

Habilitações Literárias dos Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B

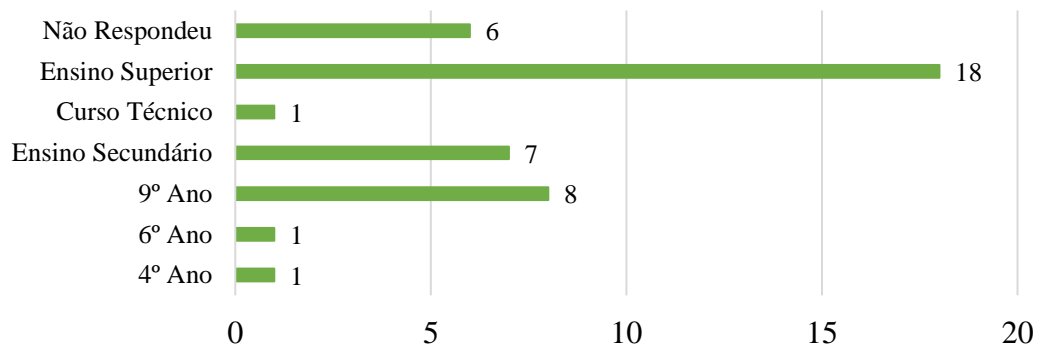
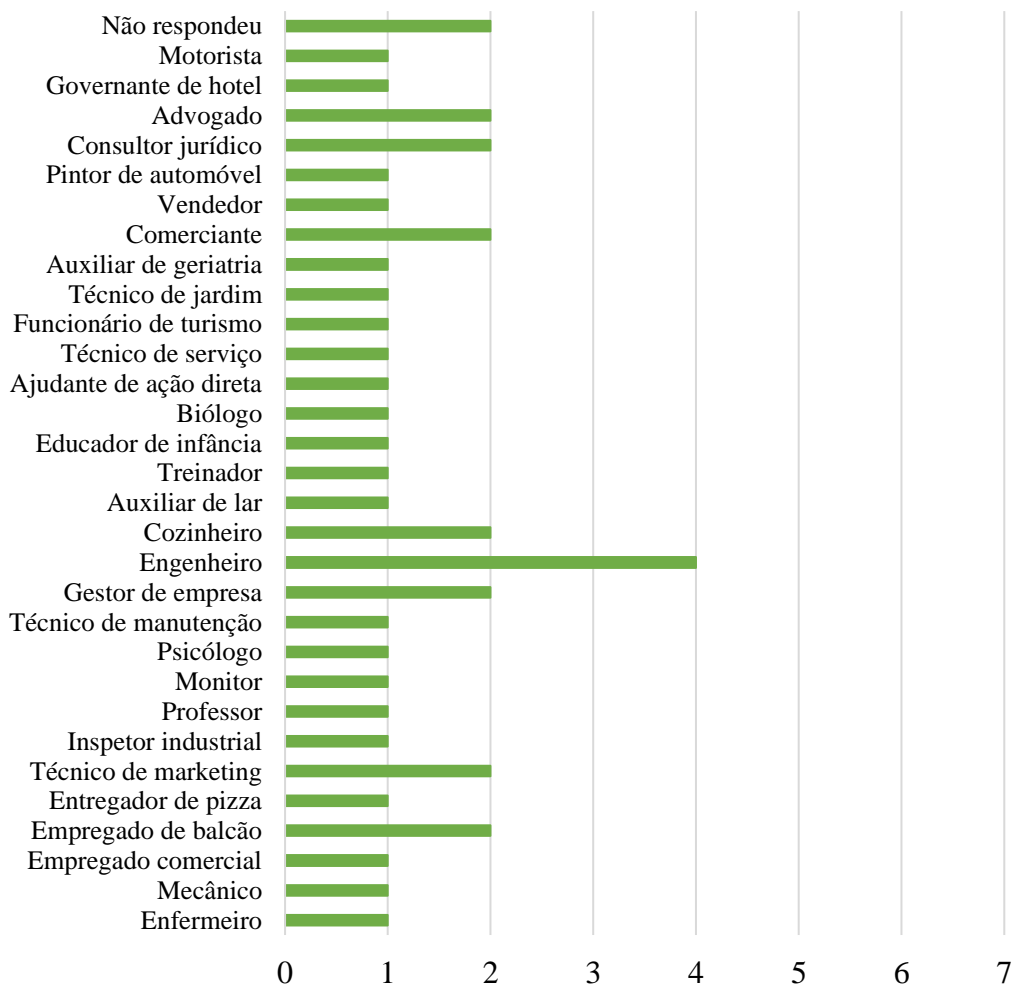


Gráfico 7

Profissões dos Encarregados de Educação dos Alunos das Turmas 1.º B e 2.º B



6.5. Organização do Espaço

A organização do espaço é da responsabilidade do professor. Portanto, No início do ano letivo, um dos aspetos que o professor deverá ter em conta é a disposição que a sala de aula poderá ter. Esta torna-se fulcral para que, as características do grupo, sobressaiam ou não. Deste modo, considera-se importante que o espaço seja adaptado consoante as características de cada turma. Quanto à disposição dos materiais didáticos, das mesas, das cadeiras e dos alunos deverão ser planeados e realizados pelo professor, pois a organização deste espaço pode interferir como ambiente da sala de aula. O objetivo é o de facilitar a aprendizagem. (Oliveira, 2015, p. 6)

Portanto, o professor do 1.º ciclo do ensino básico deve organizar a sala de acordo com o grupo de alunos que tem, nunca esquecendo as suas características, necessidades e interesses.

A sala da turma 1.º B era uma sala ampla e bastante iluminada, estando as mesas e as cadeiras dos alunos dispostas em “U”, tal como é possível analisar nas figuras 29 e 30.

Figura 29

Organização do Espaço da Sala da Turma 1.º B



Figura 30

Organização do Espaço da Sala da Turma 1.º B



Os armários ficavam localizados no fundo da sala e continham vários materiais: manuais dos alunos e da professora cooperante, trabalhos realizados pelos alunos, régua, tesouras, colas, cartolinas, etc. Esta disposição da sala permitia aos alunos uma circulação livre pela mesma, pelo que os mesmos possuíam total autonomia e liberdade para se levantarem, em silêncio, e retirarem os materiais que necessitassem dos armários. Relativamente à mesa e à cadeira da professora cooperante, esta ficava num dos cantos da sala, de frente para os alunos. Devido à sua estrutura em “U”, a professora cooperante conseguia observar bem os alunos, estando de pé ou sentada. Salienta-se que no quadro estava afixado o abecedário, os números até 20 e os diferentes estados do tempo.

Destaca-se que “Na organização deste espaço não pode ainda ser descurada a forma como são utilizadas as paredes” (Silva et al., 2016, p. 26). Por esta razão, a figura 31 retrata que todos os trabalhos que eram realizados, tanto pelos alunos como pela professora cooperante, eram expostos na sala: nas paredes, nos placares e até nos armários.

Além de tudo o que estava exposto, ainda havia um local reservado para a afixação dos aniversários dos alunos (figura 32).

Figura 32

Trabalhos Realizados pela Professora Cooperante e pelos Alunos da Turma 1.º B



Figura 31

Placar dos Aniversários dos Alunos



Por causa da pandemia, a organização do espaço da sala da turma 2.º B sofreu apenas uma alteração: deixou de apresentar a sua disposição em “U”. Portanto, as mesas e as cadeiras

dos alunos passaram a estar dispostas em colunas e em filas, isto porque era necessário manter o máximo de distanciamento possível entre os alunos.

6.6. Organização do Tempo

Relativamente à componente curricular das turmas 1.º B e 2.º B, a mesma decorria no turno da manhã, iniciando-se às 08h15/08h30 e terminando às 13h15/13h30, estando retratada nas tabelas 10 e 11, respetivamente.

Tabela 10

Organização do Tempo da Turma 1.º B

| Hora | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|-----------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
| 08h15 – 08h30 | | | | | |
| 08h30 – 09h30 | | Música | TIC | | |
| 09h30 – 10h30 | | | | | |
| 10h30 – 11h00 | Intervalo | | | | |
| 11h00 – 11h15 | | | | | |
| 11h15 – 12h15 | Educação física | Apoio | | Apoio | |
| 12h15 – 13h15 | | Inglês | | | |

Tabela 11

Organização do Tempo da Turma 2.º B

| Hora | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|---------------|-------------------------------------|-----------------|---------------|--------------|-------------|
| 08h30 – 10h45 | | | | | |
| 10h45 – 11h15 | Intervalo | | | | |
| 11h15 – 12h15 | Música e expressão dramática/teatro | | Artes visuais | | Inglês |
| 12h15 – 13h15 | Educação física | Apoio ao estudo | TIC | | |
| 13h15 – 13h30 | | | | | |

Uma vez que a professora cooperante possuía total liberdade na gestão e organização do tempo, não se estabelece, nas tabelas abaixo, um tempo específico para cada uma das áreas

da componente curricular. Apenas era necessário ter em atenção a carga horária semanal, estipulada no DL nº 55/2018 de 6 de julho.

Devido à pandemia, o estágio inerente à PP II teve que ser interrompido e ajustado ao contexto de ED. Pela mesma razão, a organização do tempo da turma 1.º B também foi alterada. Neste sentido, os alunos assistiam às aulas do #EstudoEmCasa, emitidas na RTP Memória, apenas no período da manhã, que correspondia às aulas do 1.º e 2.º anos, tal como é possível comprovar na figura 33.

Figura 33

Programação do #EstudoEmCasa



O restante tempo diário dos alunos era gerido pelos mesmos, com o respetivo apoio dos pais/família e da professora cooperante, que realizava sessões síncronas duas vezes por semana.

6.7. Projeto de Investigação-Ação

6.7.1. Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação

O projeto de IA aqui exibido surgiu no âmbito dos estágios realizados nas PP II e III, na Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo, nas turmas 1.º B e 2.º B. A turma era constituída por 21 alunos, sendo 12 do género feminino e nove do género masculino.

Foi através da observação participante e da interação com os alunos, que se constatou que os mesmos apresentavam algumas dificuldades na leitura e na escrita, mais precisamente

na ortografia. Estas situações eram visíveis em vários momentos da rotina diária dos alunos: liam e escreviam de forma errada algumas palavras, tinham alguma dificuldade na leitura e na escrita de algumas palavras e apresentavam alguns erros de ortografia. Em diálogo com a professora cooperante, a mesma concordou com o problema encontrado, pois já o tinha identificado também.

Neste sentido, realça-se, uma vez mais, que a leitura e a escrita não podem aparecer de forma dissociada, uma vez que

Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos. É uma competência linguística que tem por base o registo gráfico de uma mensagem verbal, o que significa que tudo o que pode ser dito pode ser escrito e tudo o que for escrito pode ser dito. (Sim-Sim, 2009, p. 9)

Por sua vez, a leitura é considerada uma atividade com uma dimensão neurológica complexa “que controla a aquisição e o desenvolvimento de competência de processamento cognitivo e de competências motoras” (Baptista et al., 2011, p. 9).

Deste modo, é de extrema importância que o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolva nos alunos competências de leitura e escrita, para que os mesmos se possam tornar cada vez mais capazes, participativos e autónomos na sociedade.

Por todas as razões apresentadas, definiu-se a seguinte questão da IA:

Como é que os alunos da turma 2.º B podem desenvolver competências de leitura e escrita, mais concretamente ao nível da ortografia?

6.7.2. Estratégias Implementadas

Após a definição do problema e da elaboração da questão da IA, tornou-se fundamental delinear estratégias que fossem pertinentes e adequadas, com o intuito de combater o problema encontrado. Deste modo, foram definidas duas estratégias:

1. Momento de avaliação da leitura;
2. Realização de jogos.

Note-se que “O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Então, o aluno deve

ser capaz de reconhecer, primeiramente, as letras do alfabeto e o seu respectivo som para saber ler. Neste sentido, “A avaliação deve ser usada, justamente, para ajudar o professor a conhecer o posicionamento dos alunos” (Viana, 2009, p. 11), ou seja, a avaliação da leitura serve para orientar o professor e não para catalogar os alunos. Aqui, a avaliação da leitura demonstrará as potencialidades e dificuldades de cada aluno.

Portanto, nas PP II e III, realizou-se vários momentos de avaliação da leitura dos alunos. Pretendia-se assim alertar os alunos para a importância de praticarem constantemente a sua leitura, de modo que fossem leitores cada vez mais autônomos e fluentes.

Relativamente à segunda estratégia, Lima (2014) destaca que o professor “poderá ver o jogo nas suas práticas pedagógicas, como uma forma de motivar as crianças para a aprendizagem, nomeadamente nas áreas que apresentam mais dificuldade” (p. 25). Efetivamente, a utilização do jogo em contexto de sala de aula será um fator determinante e motivador para aprendizagem dos alunos, pois estes reagem de forma positiva e demonstram “interesse, alegria, prazer e maior envolvimento durante o desenvolvimento da atividade” (Cabral, 2012, pp. 68-69). Deste modo, o professor tem um papel fundamental no processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos, pois deve promover aos mesmos momentos de aprendizagem significativos em que estes aprendam efetivamente a ler e a escrever. Assim, durante a realização dos jogos esperava-se que os alunos fossem capazes de ler e escrever corretamente.

6.7.3. Fases do Projeto de Investigação-Ação

Já se mencionou anteriormente que as fases da IA são cinco: planejar, agir, refletir, avaliar e dialogar. Então, para a elaboração e realização deste projeto de IA considerou-se essas mesmo cinco fases, que estão elucidadas na tabela 13. Realça-se que este projeto de IA foi desenvolvido ao longo das quatro semanas de estágio inserido na PP II e das oito semanas de estágio inserido na PP III. Portanto, na PP II efetuou-se uma semana de observação e três de intervenção, obtendo um total de 60 horas de estágio, uma vez que as restantes 60 horas foram efetuadas em contexto de ED, por causa da pandemia. Já na PP III realizou-se oito semanas de intervenção, perfazendo um total de 120 horas de estágio.

Tabela 12

Fases do Projeto de Investigação-Ação

| Fases | meses | setembro | | outubro | | | | novembro | | | | | dezembro | | | | janeiro | |
|----------|----------------------------|----------|---|---------|---|---|---|----------|---|---|---|---|----------|---|---|---|---------|---|
| | semanas | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 |
| Planear | Semana de Observação | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificação do Problema | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Formulação da Questão | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Delineação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Agir | Aplicação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Refletir | Reflexão das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Avaliar | Avaliação das Estratégias | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dialogar | Apresentação do Projeto | | | | | | | | | | | | | | | | | |

6.8. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica II

A PP II desenvolveu-se em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, com o recurso a duas modalidades de ensino: presencial e à distância. Portanto, este estágio decorreu ao longo de seis semanas em contexto de ED, traduzindo-se na realização de seis planificações semanais e cinco diários de bordo semanais, uma vez que na semana de 8 a 12 de junho de 2020 não houve intervenção por parte da professora cooperante; e cinco semanas em contexto de ensino presencial, que se traduzem na elaboração de três planificações semanais e cinco diários de bordo semanais, sendo dois deles correspondentes às duas semanas de observação. Tudo isto encontra-se na Pasta C.

6.8.1. Atividade: Qual das sementes germina primeiro?

Na semana de 11 a 15 de maio de 2020, os alunos estavam a trabalhar a temática das plantas. Como tal, propôs-se aos alunos que realizassem, no dia 14 de maio de 2020, uma experiência. A mesma consistia na observação de duas sementes, nomeadamente o feijão e o grão, e na constatação de qual delas germinaria primeiro.

Assim, foi colocado na plataforma *Google Classroom* uma apresentação em formato Prezi (figura 34). Os alunos tinham que simplesmente passar os slides desta mesma apresentação e realizar a experiência que lá estava descrita.

Figura 34

Apresentação em Formato Prezi



Neste sentido, para a experiência “*Qual das sementes germina primeiro?*” os alunos precisaram dos seguintes materiais: duas sementes de feijão e duas sementes de grão, dois copos transparentes, algodão e água.

No que concerne aos procedimentos, foi necessário que: colocassem os dois copos numa superfície plana; colocassem um pouco de algodão em cada copo; deitassem água em ambos os copos, de modo que o algodão ficasse bem húmido; colocassem as duas sementes de feijão num dos copos e as duas sementes de grão no outro copo; verificassem nos próximos dias se o algodão ainda se encontrava húmido e se precisava ou não de mais água; e conseguissem constatar qual foi a semente a germinar primeiro.

Para que não houvesse qualquer tipo de dúvidas, no último slide encontrava-se um vídeo (figura 35) com a explicação de toda a experiência: os materiais necessários à mesma e todos os procedimentos.

Figura 35

Vídeo da Experiência “Qual das sementes germina primeiro?”



Após a realização da experiência, os alunos tinham que colocar ambos os copos num local arejado e iluminado, para que as sementes apanhassem sol.

Também foi publicado na plataforma *Google Classroom* uma folha de registo (figura 36), com o intuito dos alunos registarem aquilo que iam observando ao longo do tempo. Portanto, era esperado que os alunos realizassem a experiência e, nos dias seguintes, observassem a germinação das duas sementes utilizadas: feijão e grão.

Martins et al. (2007) defendem, então, que



A observação da germinação de sementes e seu desenvolvimento torna-se, assim, indispensável nestas idades, quer por permitir (re)organizar as suas ideias, no sentido de as ir tornando mais próximas de ideias científicas (noções de ser vivo, planta, germinação, crescimento, ciclo de vida, necessidade de água, luz,...), quer por ajudar a estruturar a noção de tempo (observação de um fenómeno contínuo, que se desenvolve ao longo de vários dias, (...)). (p. 13)

Figura 36

Folha de Registo da Experiência

Folha de Registo da Experiência: “Qual das sementes germina primeiro?”

Observa, ao longo dos dias, a germinação das tuas sementes e faz o respetivo registo.

| Sementes Dias | Feijão  | Grão  |
|------------------|---|--|
| Dia 1 | realização da experiência | |
| Dia 2 | | |
| Dia 3 | | |
| Dia 4 | | |
| Dia 5 | | |
| Dia 6 | | |
| Dia 7 | | |
| Conclusão | Qual das sementes germinou primeiro? (Assinala com um X) Feijão <input type="checkbox"/> Grão <input type="checkbox"/> | |

Posteriormente, no dia 25 de maio de 2020, os alunos publicaram na plataforma *Google Classroom* fotografias das suas sementes (figura 37), bem como da sua folha de registo.

Figura 37

Fotografias da Experiência da Turma 1.º B



Nas primeiras duas imagens, verifica-se que as sementes já estão a começar a germinar. Tanto o feijão como o grão encontram-se de tamanhos semelhantes. Nas duas seguintes imagens, já se nota o crescimento de ambas as sementes, encontrando-se o feijão maior que o grão. Já as duas últimas imagens, as mesmas retratam as plantas originadas pelas duas sementes em questão, sendo que os alunos puderam concluir que foi o feijão a germinar mais rápido que o grão.

Notou-se claramente que os alunos gostaram imenso desta atividade, visto que todo o feedback recebido foi muito positivo. A mesma ocorreu na modalidade de ED e tinha como objetivo articular-se com os conteúdos que estavam a ser trabalhados nessa semana, assim como permitir aos alunos um contacto mais próximo com a natureza e com o meio ambiente.

Assim, nesta atividade foram desenvolvidas as componentes curriculares de português, nomeadamente o domínio leitura-escrita; e de estudo do meio, mais concretamente os domínios: natureza, tecnologia e sociedade/natureza/tecnologia.

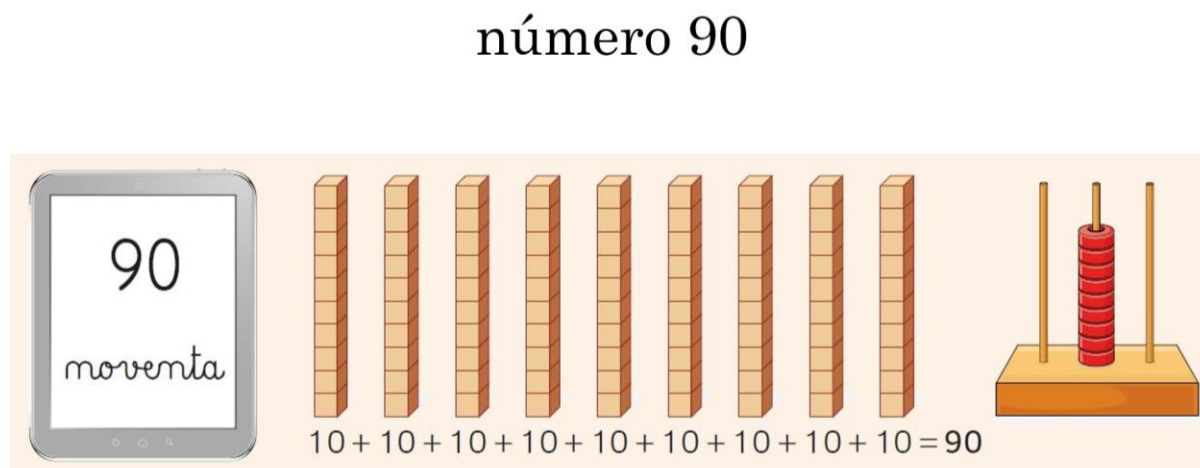
6.8.2. Atividade: Jogo de Tabuleiro dos Números até 100

No dia 18 de junho de 2020, foi possível intervir nas sessões síncronas deste dia, de modo a introduzir os números desde o 90 até ao 100. Assim, e tal como era habitual, a turma foi dividida em três grupos, ou seja, em três sessões síncronas: uma às 11h35, outra às 15h00 e a última às 15h45. Deste modo, foi enviado o link de acesso para o primeiro grupo de alunos. Aqui, estabeleceu-se um diálogo inicial com os alunos para saber como estavam e como estava a correr a sua semana.

Depois, projetou-se uma apresentação em formato Powerpoint. Iniciou-se assim pelo número 90 (figura 38), número esse que já era conhecido pelos alunos, e a sua respetiva representação.

Figura 38

Apresentação em Formato Powerpoint



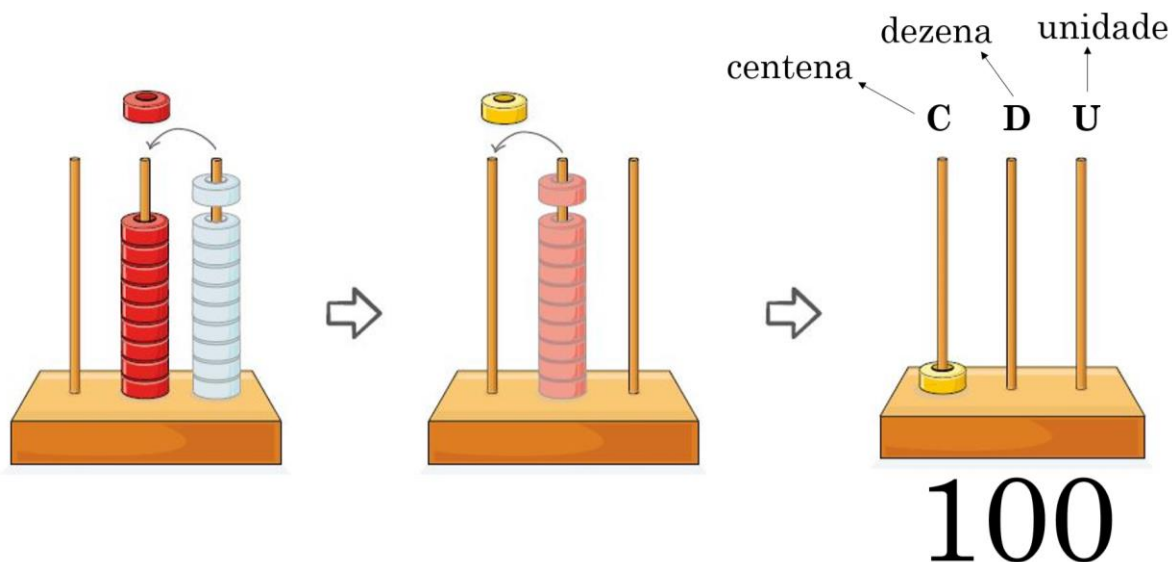
Pedi-se então aos alunos para realizarem a respetiva representação do número com o material multibásico ou o *cuisenaire*. Assim que todos os alunos tivessem consigo as nove dezenas, foi-lhes pedido que adicionassem uma unidade e questionou-se que número é que iam obter. Neste sentido, era sempre feito com os alunos a representação do número, através do material referido anteriormente, e a escrita do mesmo. E assim sucessivamente até chegarmos

ao número 99. Neste momento, era suposto todos os alunos possuírem na sua mesa nove dezenas e nove unidades.

Seguidamente, e à semelhança do que estava a ser feito ao longo da sessão síncrona, os alunos adicionaram novamente uma unidade ao número 99. Quando se questionou que número é que tinham alcançado, a maior parte referiu o número 100. Assim, foi necessário alertar aos alunos que não era possível haver 10 dezenas na coluna das dezenas do ábaco, assim como não é possível colocarmos 10 unidades na coluna das unidades do ábaco. Então, foi necessário trocar as 10 dezenas por uma centena (figura 39). Todo este processo foi muito simples e fácil para os alunos, pois quando têm 10 unidades sabem que têm de trocá-las por uma dezena.

Figura 39

Apresentação em Formato Powerpoint



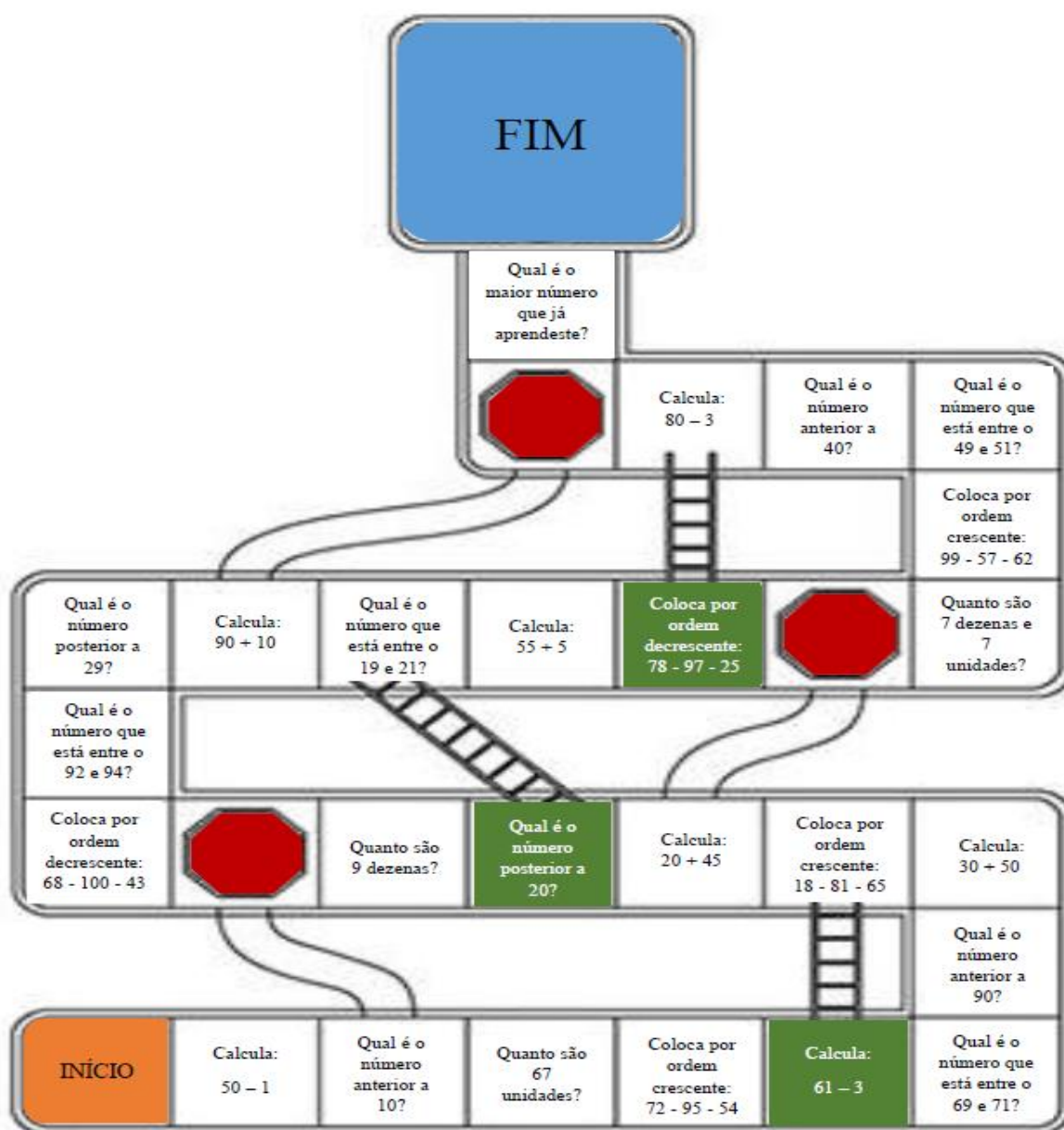
Findada a apresentação, conversou-se novamente com os alunos. Aqui, valorizou-se muito o recurso ao material multibásico ou ao *cuisenaire*, pois torna-se importante que o aluno concretize efetivamente aquilo que se está a falar. Não basta apenas falar no número 90 se os alunos não o conhecem ou não o sabem representar. É essencial que o professor tenha consciência disto e permita aos seus alunos concretizarem, recorrendo a materiais diversos. Portanto, no decorrer da apresentação foi exibido o número juntamente com a sua representação através do material, bem como a sua representação escrita.

Logo de seguida, iniciou-se um jogo de consolidação dos números até 100. Este era um jogo de tabuleiro (figura 40) que tinha sido enviado previamente para os alunos. Deste modo, os alunos apenas tinham que: imprimir o jogo, imprimir o dado e construí-lo e escolher um

objeto para servir como marcador. Uma vez que todos os alunos já tinham os materiais necessários para o jogo, foi-lhes informado o seu modo de jogar e as suas respetivas regras. Perante isto, os alunos estavam prontos para jogar.

Figura 40

Jogo de Tabuleiro



A ordem dos jogadores foi aleatória, pelo que decidiu-se seguir a ordem pela qual se apresentavam na sessão síncrona. À medida que os alunos iam jogando, respondiam às questões que lhes calhava no momento. Para tal, podiam recorrer ao material multibásico ou o *cuisenaire* para concretizarem as operações. Este foi um momento bastante divertido para os alunos, onde

houve imensa ajuda e cooperação entre os mesmos. No final da sessão ainda houve tempo para diálogo pelo que, mais uma vez, o feedback foi positivo.

Deste modo, nesta atividade foram trabalhadas as componentes curriculares de português, nomeadamente os domínios: oralidade e leitura-escrita; e de matemática, mais concretamente o domínio números e operações.

6.8.3. Atividade: Jogo de Tabuleiro Gigante

No dia 13 de outubro de 2020, escreveu-se no quadro o texto que se encontra abaixo. O mesmo fala sobre um guaxinim chamado Xavier e tinha como objetivo introduzir os diversos sons da letra “x”. De seguida, procedeu-se à leitura do texto abaixo.

O guaxinim Xavier
Vai de táxi para Caxias
É que todas as sextas-feiras
Ele joga xadrez com as tias.

Chega exatamente às cinco
Vai a tarde adiantada
Sai depois da meia-noite
Já próximo da madrugada.

Aqui, os alunos perceberam logo que o texto ali representado era um poema. Depois da leitura, colocou-se algumas perguntas aos alunos, tais como: “*Como se chama o guaxinim?*”; “*Para onde é que o Xavier vai?*”; “*Em que dia da semana é que ele vai?*”; “*O que ele joga?*”; “*A que horas chega o Xavier?*”; etc. e perguntou-se aos alunos se algum queria ler o texto. Muitos queriam lê-lo, pelo que foi necessário selecionar apenas alguns para que este momento de leitura não se alongasse muito.

De imediato, pediu-se aos alunos que observassem atentamente o texto. A maior parte não reparou que a letra “x” pode ser lida de várias formas, representando assim vários sons.

“O x parece que se lê de formas diferentes”.

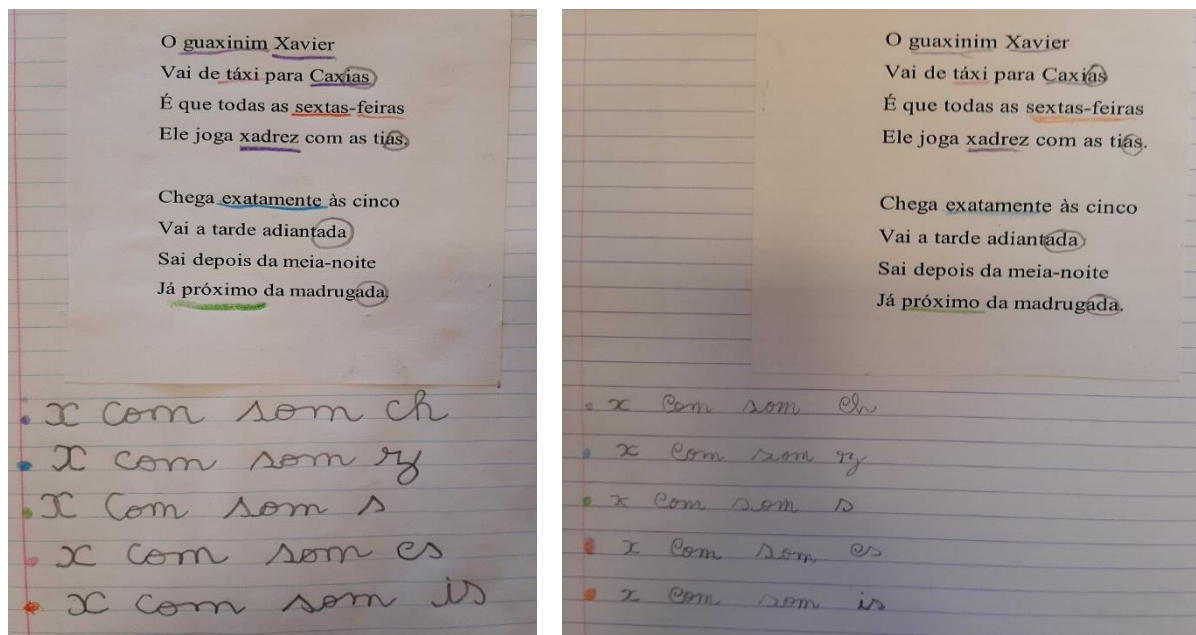
Diário de Bordo Semanal: 12, 13 e 14 de outubro de 2020

Perante a afirmação deste aluno, os restantes alunos perceberam realmente aquilo que ele estava a dizer. Passou-se então à exploração dos vários sons que a letra “x” pode assumir. Para tal, entregou-se aos alunos o texto apresentado anteriormente e foi-lhes pedido que o colassem no caderno. Assim, começou-se por sublinhar a palavra “táxi” com o lápis de cor rosa, visto ter sido o primeiro som que identificaram na letra “x”, o som “cs”. Seguidamente, com o lápis de cor roxo, os alunos sublinharam as palavras “Xavier”, “Caxias” e “xadrez”, pois a letra “x” nestas palavras apresentavam o mesmo som, o som “ch”. Passou-se à análise da palavra “exatamente”, onde a letra “x” continha o som “z” e a mesma foi sublinhada com o lápis de cor azul; e da palavra “próximo”, que foi sublinhada com o lápis de cor verde, sendo que a letra “x” detinha o som “s”. Finalmente, a palavra “sexta-feira” foi a mais complicada para a turma. Aqui, foi necessário elucidar os alunos para a leitura da palavra, para que percebessem que a letra “x” assumia o som “is”.

Destaca-se que todo este processo foi realizado em conjunto com os alunos (figura 41), pelo que os mesmos sublinharam nos seus cadernos as palavras acima mencionadas com as diferentes cores à medida que se ia sublinhando no quadro. Também foi pedido aos alunos que identificassem e rodeassem as rimas do texto.

Figura 41

Registo dos Alunos da Turma 2.º B



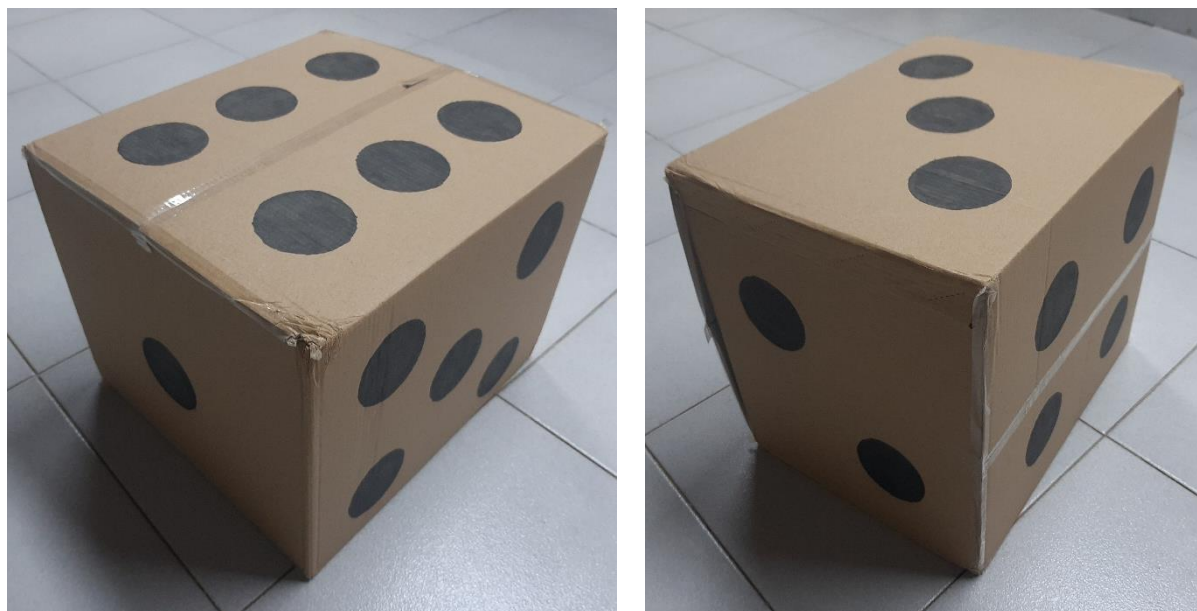
Posto isto, pediu-se aos alunos que dissessem várias palavras com a letra “x” e que, ao mesmo tempo, referissem o som que a letra assumia naquela mesma palavra. Todas as palavras

referidas pelos alunos foram registadas no quadro, para que não houvesse qualquer dúvida para os restantes alunos.

No dia seguinte, dia 14 de outubro de 2020, explicou-se aos alunos que iriam realizar um jogo de consolidação acerca dos diversos sons da letra “x”. Portanto, informou-se os alunos acerca do seu modo de jogar e as suas respetivas regras. Além disto, realizou-se com a turma a divisão das tarefas necessárias ao jogo: um aluno para registar o tempo de resposta dos alunos, um aluno para lançar o dado gigante (figura 42), dois alunos para registarem o número de respostas certas e erradas dos alunos e dois alunos para controlarem o ruído. Assim, os alunos estavam prontos para jogar.

Figura 42

Dado Gigante do Jogo de Tabuleiro Gigante



Os alunos responsáveis por estas tarefas tinham ao seu pescoço um crachá com uma imagem associada à sua respetiva tarefa (figura 43), para que cada um soubesse realmente qual era a sua tarefa. Assim, o aluno responsável pelo registo do tempo tinha a imagem de um relógio no crachá e fazia o registo numa tabela (figura 44), o aluno que ia jogar o dado tinha a imagem de um dado, os alunos responsáveis pelo registo das respostas tinham a imagem de um boneco a escrever e faziam os seus registos numa tabela (figura 45) e os alunos responsáveis pelo controlo do ruído tinham a imagem de um boneco com um megafone.

Figura 43

Crachás do Jogo de Tabuleiro Gigante



Figura 44

Registo do Tempo do Jogo de Tabuleiro Gigante

| nome | tempo |
|-------------|--------------|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

1-levou muito tempo a responder

2-estava um pouco indeciso

3-foi rápido a responder

Figura 45

Registro das Respostas do Jogo de Tabuleiro Gigante

| Nome | Acertou | Não acertou |
|-------------|----------------|--------------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

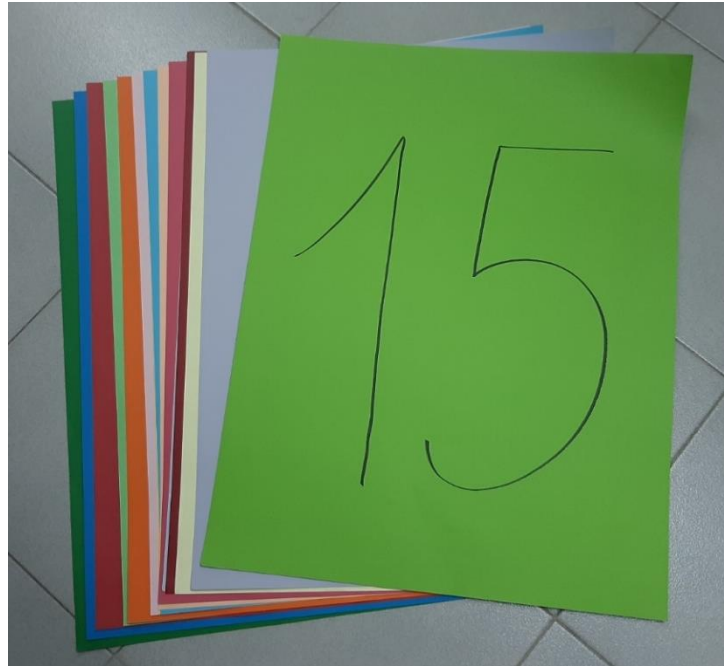
Para que o jogo fosse mais significativo para os alunos, estes foram orientados para o exterior, mais concretamente para o recreio, local onde se realizou o jogo.

Já no exterior, foi pedido a colaboração dos alunos para a montagem do jogo, uma vez que este se tratava de um jogo de tabuleiro gigante onde os alunos seriam os peões. Assim, distribuiu-se pelo recreio as 15 cartolinas (figura 46), pelo que as cartolinas se apresentavam numeradas de um a 15, correspondendo às 15 casas do jogo, e tinham diferentes cores.

Também foi colocado no recreio uma tabela gigante, feita em papel cenário, com cinco colunas: cada coluna representava um som da letra “x”. Todas as colunas tinham pedaços de velcro. O objetivo era então os alunos se deslocarem pelas casas do jogo, consoante o número que lhes calhasse no dado. Quando os alunos calhavam numa casa, independentemente de qual fosse, tinham que retirar uma palavra do saco, lê-la em voz alta e identificar o som que a letra “x” apresentava naquela palavra. Assim que o aluno conseguisse responder, ia colocá-la na tabela, mais concretamente na coluna com o som correspondente. Deste modo, todas as palavras também continham velcro, pelo que era muito fácil dos alunos colocarem-nas na tabela.

Figura 46

Casas do Jogo de Tabuleiro Gigante



Após a montagem do jogo, dividiu-se a turma em dois grupos: um grupo iria jogar o jogo e o outro ficaria a assistir. Depois, realizar-se-ia a troca, de modo que todos os alunos tivessem oportunidade de jogar. O grupo que ficava a assistir fazia o registo das palavras dos colegas numa tabela (figura 47).

Figura 47

Registo das Palavras do Jogo de Tabuleiro Gigante

| x com som ch | x com som z | x com som s | x com som cs | x com som is |
|---------------------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

De um modo geral, os alunos gostaram bastante desta atividade, pois foi dinâmica e foi uma forma diferente de aprender ou de consolidar um determinado conteúdo.

No final, os alunos colaboraram na seleção de algumas palavras e na construção de uma tabela, mais pequena que a do jogo, para ser afixada na sala (figura 48).

Figura 48

Tabela com Palavras com os Diversos Sons da Letra “x”

| X = i/s | X = z | X = /s | X = es | X = ch |
|-------------|--------------|-------------|-------------|----------|
| sexta-feira | existir | proximidade | oxigênio | caixote |
| expressão | exatamente | auxílio | anexo tórax | abacaxi |
| exposição | exército | reflexão | tóxico boxe | bruxa |
| extinção | exuberante | próxima | complexo | ameixa |
| exterior | exausto | aproximar | maxilar | deixar |
| excursão | exercício | próximo | fixo | enxame |
| exceção | exame exibir | auxiliar | flexível | queixo |
| extintor | exótico | trouxe | saxofone | bexiga |
| excelente | exagero | máximo | reflexão | rouxinol |
| excesso | examinar | | táxi axila | paixão |
| expulso | exagerado | | | mexer |
| experiência | existência | | | xilofone |
| explosão | exemplo | | | xadrez |

Neste sentido, nesta atividade foram desenvolvidas as componentes curriculares de português, nomeadamente os domínios: oralidade, leitura-escrita e gramática; e de educação física.

6.9. Momentos de Aprendizagem na Prática Pedagógica III

Assim como a PP II, a PP III desenvolveu-se em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, ao longo de oito semanas de intervenção. Deste modo, foram realizadas oito planificações semanais, uma por cada semana de intervenção, e sete diários de bordo semanais, que se encontram na pasta D. Apenas se apresenta sete diários de bordo semanais, pois não foi possível intervir na última semana, uma vez que surgiu um caso de COVID-19 na escola e a mesma fechou.

6.9.1. Atividade: Rima, Verso e Estrofe

Com o intuito de introduzir os conceitos de “verso” e “estrofe” aos alunos, no dia dois de novembro de 2020, dividiu-se a turma em cinco grupos: cada grupo ficou com três estrofes de um poema. Assim, o objetivo era que as organizassem de modo a formar uma estrofe. Posto isto, e de forma aleatória, cada grupo foi ao quadro colocar a sua estrofe. Após a colocação de todas as estrofes, os alunos perceberam logo que o texto ali representado era um poema, texto esse que se apresenta abaixo.

Aprender a respeitar
É coisa fundamental
Para humano e animal.

Respeitar-se a si mesmo:
O corpo e os sentimentos
Nos bons e nos maus momentos.

Respeitar pais e avós,
Os irmãos, tios e primos,
Dos grandes aos pequeninos.

Respeitar os professores
Os colegas e os amigos
E até os inimigos.

Respeitar a Natureza
Todos os dias do ano.
Respeitar é ser humano!

Posteriormente, fez-se a leitura do poema e verificou-se em conjunto se a ordem de todas as estrofes estava correta ou não. Depois da leitura, colocou-se algumas perguntas aos alunos, tais como: “Do que fala o poema?”; “Porque é importante respeitar os outros e a natureza?”; etc. e perguntou-se aos alunos se algum queria ler o texto. Muitos queriam lê-lo, pelo que foi necessário selecionar apenas alguns para que este momento de leitura não se alongasse muito.

Aqui, também se realizou uma interpretação do poema, nomeadamente estrofe por estrofe, para que os alunos identificassem o assunto principal. Depois, conseguiu-se tratar com os alunos conteúdos de estudo do meio (vida em sociedade: respeitar os interesses individuais e coletivos) e de cidadania e desenvolvimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Aqui, explorou-se com os alunos a importância de respeitar os interesses individuais e coletivos, refletindo sobre a necessidade de aprender a respeitar o outro e tudo o que os rodeia.

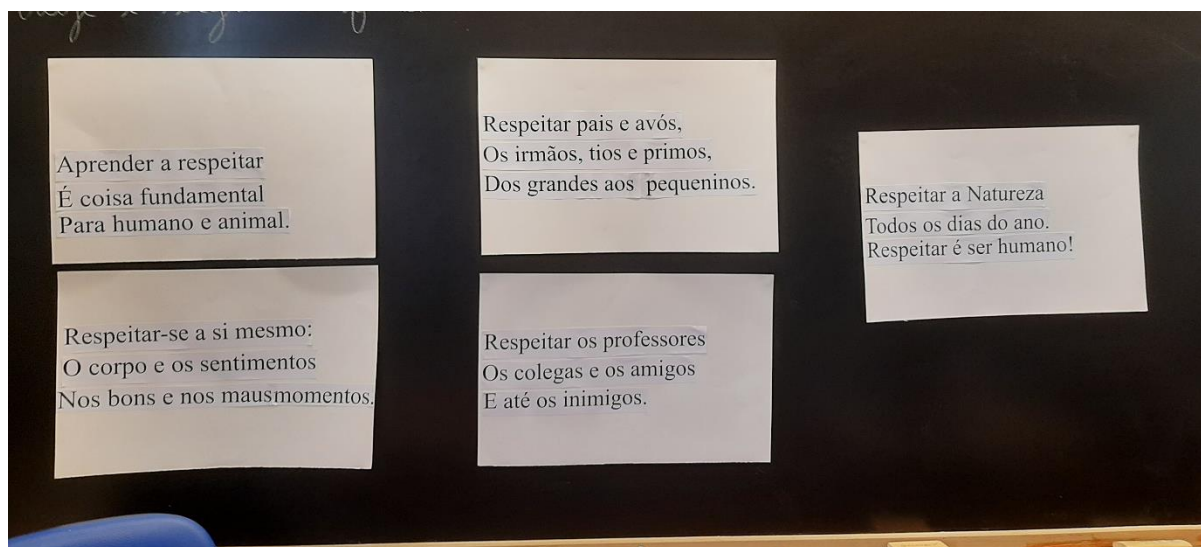
Logo de seguida, entregou-se aos alunos o texto apresentado anteriormente e foi-lhes pedido que o colassem no caderno. Assim, e como o conceito de “rima” já lhes era familiar, pedi que identificassem e rodeassem as rimas do texto com o lápis de cor azul.

Neste momento, fez-se um jogo para explorar e trabalhar as rimas com os alunos, explicando-lhes o seu modo de jogar e as suas respetivas regras. Deste modo, um aluno da turma lançava o dado e escolhia outro aluno para dizer palavras que rimassem com o som que tinha calhado. Neste dado estavam presentes os seguintes sons: “ar”, “iz”, “ão”, “em”, “nha” e “ir”. Portanto, se calhasse o som “ar”, os alunos tinham de referir palavras que terminassem com este som, como por exemplo: mar, casar, lar, arrumar, etc., e assim sucessivamente para os restantes sons.

Após a exploração das rimas, decidiu-se dar continuidade à análise do poema, centrando-se agora nos conceitos de “verso” e “estrofe”. Para tal, agrupou-se os versos de cada estrofe numa cartolina branca, obtendo assim um total de cinco cartolinas. Colocou-se então as cinco cartolinas no quadro (figura 49).

Figura 49

Poema Afixado no Quadro



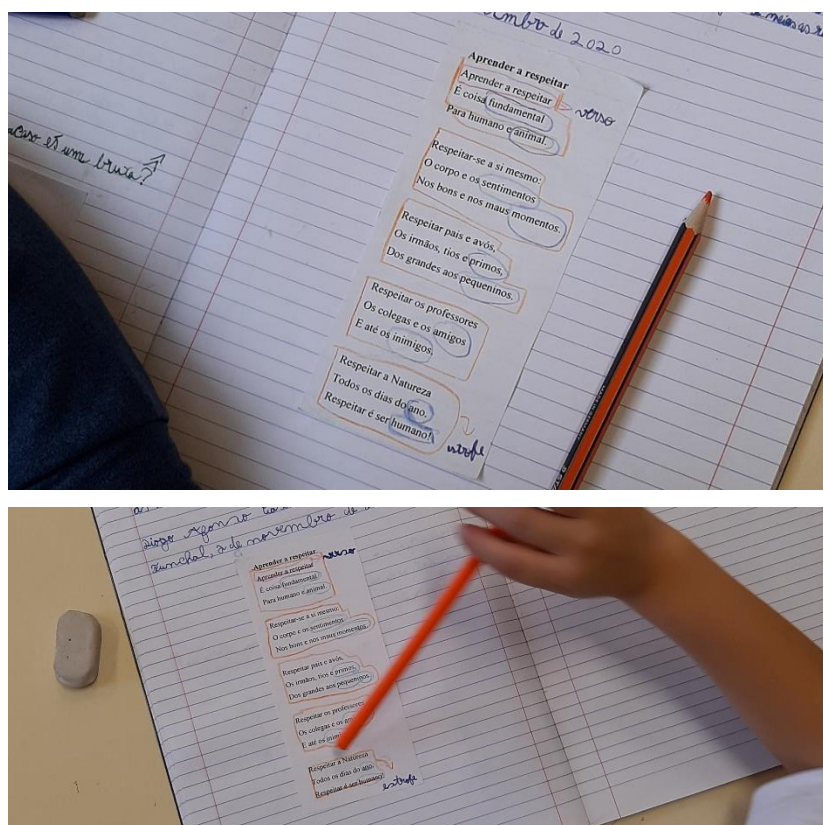
Partindo daqui, os alunos conseguiram perceber muito bem a distinção entre verso e estrofe, uma vez que cada estrofe estava colocada numa cartolina distinta. Assim, fizeram a distinção e compreenderam muito bem os conceitos de “verso” e “estrofe”. Finalmente, fez-se a contagem do número de versos e de estrofes, sendo que os alunos acertaram ao contabilizar 15 versos e cinco estrofes.

No dia seguinte, dia três de novembro de 2020, procedeu-se à identificação das rimas do poema, bem como de um verso e de uma estrofe, de modo que os alunos relembressem estes conceitos. Depois, o poema foi afixado na sala.

Destaca-se que todo este processo foi realizado em conjunto com os alunos (figura 50), pelo que os mesmos rodaram nos seus cadernos as rimas do poema e identificaram pelo menos um verso e uma estrofe.

Figura 50

Registo dos Alunos da Turma 2.º B



Assim, nesta atividade foram trabalhadas as componentes curriculares de português, nomeadamente os domínios: oralidade e leitura-escrita; de estudo do meio, mais concretamente os domínios: natureza e sociedade/natureza/tecnologia; e de cidadania e desenvolvimento.

6.9.2. Atividade: A Girafa que Comia Estrelas

Tendo em conta a importância da literatura, no dia 30 de novembro de 2020, mostrou-se aos alunos a capa da história *A girafa que comia estrelas* (figura 51) à turma.

Figura 51

História A girafa que comia estrelas



Este livro é da autoria de José Eduardo Agualusa, ilustrado por Henrique Cayatte, e retrata a história de uma girafa chamada Olímpia que adorava andar com a cabeça nas nuvens e comer estrelas. Assim, com a leitura desta história ambicionava-se despertar nos alunos o gosto pela leitura e pela escrita.

Então, questionou-se aos alunos se sabiam qual era o título da história pelo que o detetaram logo de imediato, ao visualizarem a capa do livro, lendo todos em coro “*A girafa que comia estrelas*”.

Depois dos alunos terem visualizado a capa da história e de se ter lido o respetivo título, dialogou-se com os alunos de modo que estes transparecessem as suas primeiras impressões e pensamentos acerca da história.

“A girafa vai comer estrelas”.

“A girafa vai ficar gorda”.

“As estrelas vão estar congeladas e por isso vão congelar a língua da girafa”.

“As estrelas ardem e vão queimar a língua da girafa”.

“As estrelas vão cortar a garganta da girafa e ela vai ficar sem cabeça”.

Diário de Bordo Semanal: 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

Seguidamente, procedeu-se à leitura da história.

Após a leitura da mesma, dialogou-se novamente com os alunos para que pudessem comparar aquilo que tinham idealizado inicialmente com o que aconteceu realmente na história. Aqui, colocou-se algumas perguntas aos alunos, tais como: *“Quem é a personagem principal da história?”*; *“Como se chama a mãe de Olímpia? E a avó?”*; *“O que é que a Olímpia gosta de comer?”*; *“Que sabor tinham as estrelas?”*; *“Quem é que Olímpia encontrou um dia?”*; etc. Realça-se aqui que apenas foi lida metade da história, de modo a criar suspense para o que ainda iria acontecer, ficando a outra metade da história para ser lida no dia seguinte. Finalmente, analisou-se com os alunos os detalhes inerentes à capa, contracapa e lombada do livro.

Posteriormente, realizou-se com os alunos um jogo, sendo-lhes dito o seu modo de jogar e as suas respetivas regras. O jogo consistia assim em responder a determinadas perguntas de interpretação acerca da história referida anteriormente. Para tal, os alunos foram divididos em grupos. Aqui, os alunos foram autónomos e fizeram a respetiva divisão dos grupos.

Relativamente ao jogo, este presumia que um aluno de cada grupo tinha de retirar, na sua vez, uma pergunta do saco e lê-la. Depois, cada grupo tinha de decidir entre si e comunicar uma resposta. O grupo mais rápido a responder, e acertadamente, ganhava um ponto. O grupo que não conseguisse responder ou não soubesse a resposta, não ganhava qualquer ponto. E assim sucessivamente para as restantes questões. Assim, os alunos estavam prontos para jogar (figura 52).

Destaca-se que, à medida que os alunos iam lendo, a pergunta ia sendo registada no quadro, para que todos os alunos pudessem acompanhar a leitura da mesma (figura 53).

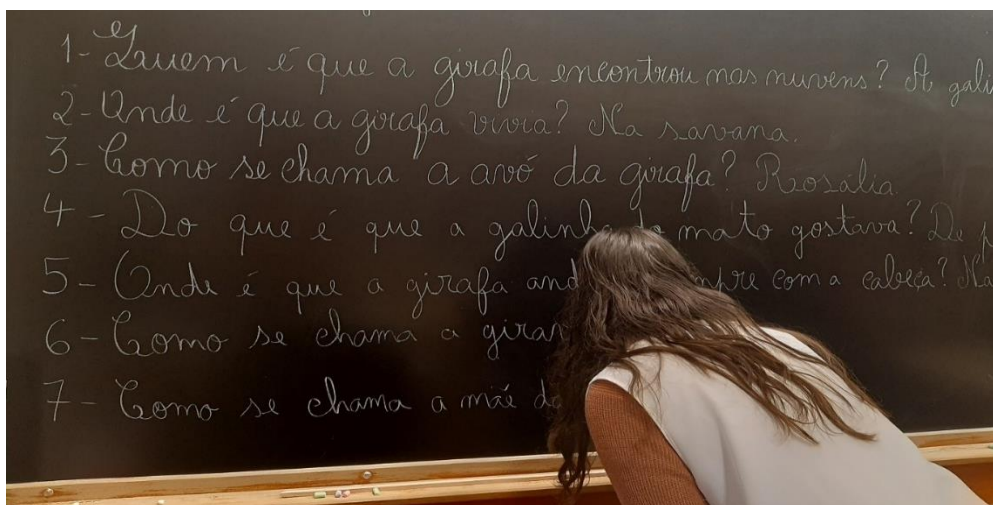
Figura 52

Aluna a Jogar o Jogo de Perguntas



Figura 53

Registro das Perguntas no Quadro



Através da frase “As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabiam a pêssigo.”, conseguiu-se trabalhar com os alunos conteúdos de estudo do meio (hábitos de higiene diária e higiene dos espaços de uso coletivo), promovendo assim a interdisciplinaridade. Aqui, explorou-se com os alunos a importância dos hábitos de higiene diária e higiene dos espaços de uso coletivo, pedindo aos alunos que mencionassem quais são.

Após o feriado, no dia dois de dezembro de 2020, relembrou-se com os alunos a metade da história lida no dia anterior e iniciou-se a leitura da metade da história em falta. Novamente,

dialogou-se com os alunos para que pudessem comparar aquilo que tinham idealizado inicialmente com o final da história e colocou-se algumas perguntas acerca da história.

Posto isto, entregou-se aos alunos folhas brancas e pediu-se que ilustrassem o seu momento preferido da história, escrevendo no mesmo uma frase alusiva ao desenho (figura 54). No final, cada aluno apresentou o seu desenho e leu a frase que tinha construído à turma (figura 55).

Figura 54

Alunos a Pintar o Momento Preferido da História



Figura 55

Alunos a Apresentar o Momento Preferido da História



Com o recurso a três imagens da história (estrela, girafa e galinha) e a duas tiras de papel, conseguiu-se abordar com os alunos conteúdos de matemática (pontos equidistantes), promovendo assim a interdisciplinaridade. Aqui, colocou-se a imagem da estrela no quadro e as imagens da girafa e da galinha mais abaixo e à mesma distância da estrela. Depois, pediu-se a dois alunos que medisse, com a tira de papel, a distância da estrela à girafa e a distância da estrela à galinha. No fim, compararam as tiras de papel e comprovaram que tinham a mesma medida. Logo, a distância da estrela à girafa era igual à distância da estrela à galinha.

Deste modo, nesta atividade foram desenvolvidas as componentes curriculares de português, nomeadamente os domínios: oralidade, leitura-escrita, educação literária e gramática; de matemática, mais concretamente o domínio geometria e medida; de estudo do meio, nomeadamente os domínios: natureza e sociedade/natureza/tecnologia; e de educação artística (artes visuais).

6.9.3. Atividade: A Carta do Pai Natal

Aludindo à temática do Natal, no dia sete de dezembro de 2020, mostrou-se aos alunos um envelope vermelho decorado com a temática do Natal.

“É do pai Natal”.

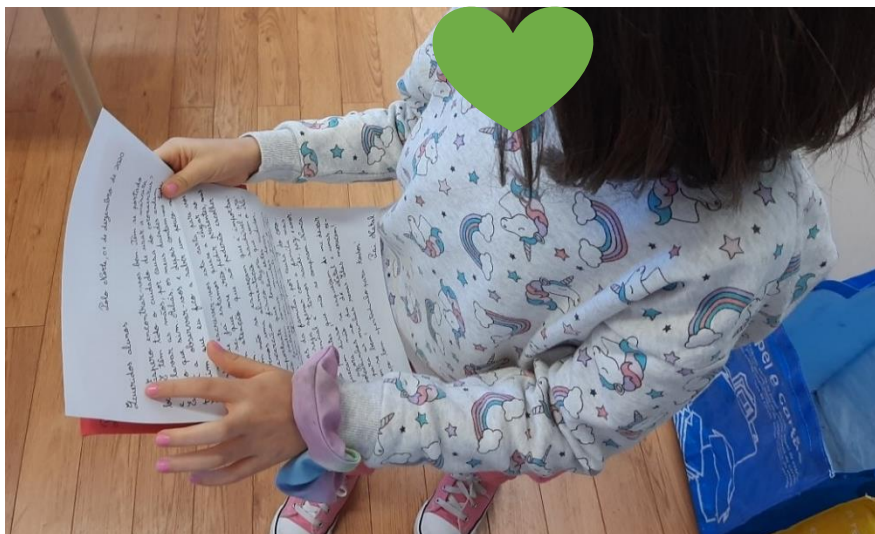
“É uma carta do pai Natal”.

Diário de Bordo Semanal: 7 e 9 de dezembro de 2020

Assim, pediu-se a um aluno que lesse o remetente (pai Natal) e o destinatário (alunos da turma 2.º B) presentes no exterior do envelope. Ficaram todos entusiasmados por verem que tinham recebido uma carta do pai Natal. Seguidamente, solicitou-se a outro aluno que abrisse o envelope e lesse a carta que lá estava dentro (figura 56). Por se tratar de um texto grande, a meio da leitura pediu-se a outro aluno que desse continuidade à mesma.

Figura 56

Aluna a Ler a Carta do Pai Natal



Para que todos os alunos pudessem acompanhar a leitura da carta, a mesma foi projetada e leu-se uma segunda vez. No fim, dialogou-se com os alunos sobre os principais assuntos da carta. Visto que na carta estavam presentes alguns valores a serem tidos em conta na época natalícia, conseguiu-se tratar com os alunos conteúdos de cidadania e desenvolvimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Aqui, constatou-se a importância dos valores para a sociedade, evidenciando os valores inerentes ao Natal, tais como: a partilha, a amizade, o amor, a paz, a alegria, etc.

Aproveitou-se este momento para fazer a exploração e análise das partes constituintes da carta. Também se mostrou aos alunos um vídeo que demonstrava todo o percurso da carta, desde o seu envio até chegar ao local pretendido.

De seguida, propôs-se aos alunos responderem à carta do pai Natal. Claro que aceitaram. Radiantes, foram dando várias ideias do que podia ser escrito, tendo em conta as partes constituintes da carta, e foi-se registando essas mesmas ideias no quadro. Finalmente, conseguiu-se elaborar uma carta para o pai Natal, tendo esta sido registada pelos alunos nos seus cadernos.

Após o feriado, no dia nove de dezembro de 2020, lembrou-se com os alunos a carta que tinham recebido do pai Natal, os assuntos principais da mesma e a sua estrutura. Uma vez que a carta mencionava a importância de ter uma alimentação saudável e de praticar exercício físico, conseguiu-se trabalhar com os alunos conteúdos de estudo do meio (higiene alimentar), promovendo assim a interdisciplinaridade. Aqui, analisou-se a pirâmide e a roda dos alimentos, verificando as diferenças e/ou semelhanças entre ambas. Para tal, os alunos recortaram várias

imagens de alimentos de diferentes revistas e folhetos de supermercado e construíram tanto a pirâmide e como a roda dos alimentos (figura 57).

Figura 57

Alunos a Construir a Pirâmide e a Roda dos Alimentos



Posteriormente, pediu-se a cada aluno que escrevesse a sua carta ao pai Natal. Deste modo, foi relembrado novamente com os alunos a estrutura da carta, para que a escrevessem da forma correta e com todas as partes necessárias. À medida que os alunos iam escrevendo, toda a composição escrita ia sendo lida e corrigida, de modo que não escrevessem com erros. Portanto, neste primeiro momento fizeram um rascunho da sua carta ao pai Natal, onde tinham uma lista de verificação (figura 58). Logo depois, passaram-na para um outro papel (figura 59), onde podiam pintar e decorar a seu gosto.

Figura 58

Lista de Verificação da Carta ao Pai Natal

Será que escrevi a minha carta com todas as **partes** necessárias? Vou verificar...

| | Sim | Não |
|-------------------------------|------------|------------|
| Escrevi o local e a data? | | |
| Cumprimentei? | | |
| Escrevi a razão da carta? | | |
| Escrevi outros assuntos? | | |
| Despedi-me? | | |
| Coloquei o meu nome no final? | | |

Figura 59

Alunos a Escrever a Carta ao Pai Natal



Finalmente, as cartas escritas pelos alunos foram afixadas no placar da escola (figura 60).

Figura 60

Cartas dos Alunos Afixadas no Placar



Neste sentido, nesta atividade foram trabalhadas as componentes curriculares de português, nomeadamente os domínios: oralidade, leitura-escrita e gramática; de estudo do meio, mais concretamente o domínio sociedade/natureza/tecnologia; e de cidadania e desenvolvimento.

6.10. Reflexão da Prática Pedagógica II

Assim como a transição para a educação pré-escolar, também a transição para o 1.º ciclo do ensino básico constitui um marco importante na vida dos alunos. Neste sentido, importa que o professor tenha em conta que quando o aluno ingressa no 1.º ciclo do ensino básico já possui um conjunto de aprendizagens e conhecimentos, assim como características muito próprias. Portanto, o professor deve conhecer bem cada aluno e a turma que tem, para que possa adaptar e adequar a sua prática aos alunos. Para que esta transição seja eficaz, é necessário que haja uma articulação entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, fazendo assim com que o aluno seja bem-sucedido.

Desta forma, a prática pedagógica II teve por base duas modalidades: ensino presencial e ensino à distância. Nos dias nove, 10 e 11 de março de 2020 fiz uma observação participante, onde consegui registar: os inúmeros recursos (físicos e humanos) da Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo; os alunos da turma 1.º B, identificando as suas características, necessidades e interesses; a interação dos pais/família com a comunidade educativa; o espaço da sala e a sua rotina diária; e a prática da professora cooperante. Considero que estes três dias de observação foram determinantes para a minha integração na turma e para a minha intervenção.

Contudo, o estágio da prática pedagógica II teve que ser interrompido e ajustado ao contexto de ensino à distância. Assim, tive oportunidade de acompanhar a turma e a professora cooperante no ensino à distância desde o dia 11 de maio até ao dia 19 de junho de 2020. Aqui a intervenção decorreu ao longo da semana, não havendo dias específicos para tal.

Nesta modalidade de ensino, a professora pediu aos alunos para assistirem às aulas do *#EstudoemCasa*, emitidas na RTP Memória, e realizava três sessões síncronas diárias, geralmente à terça e à quinta-feira, uma vez que dividia a turma em três grupos. Estas sessões síncronas aconteciam na plataforma *Google Hangouts*, geralmente às 11h35, às 15h00 e às 15h45, sendo uma por cada grupo, e duravam cerca de 30 a 35 minutos. Portanto, ao longo da semana os alunos tinham oportunidade de aprender e interagir com o grupo e com a professora cooperante através destas sessões síncronas semanais. Os objetivos das mesmas eram: tentar manter um contacto mais próximo com a turma; transmitir alguns conteúdos aos alunos, de

modo a dar continuidade à sua aprendizagem; perceber quais as suas dúvidas, para poder orientá-los e ajudá-los no que fosse preciso; auxiliar os pais/família em todo este processo, que se traduziu numa nova fase para todos; etc. Em suma, estas sessões síncronas foram essenciais para dar continuidade e concluir vários conteúdos programáticos do 1.º ano de escolaridade.

Destaco que o facto de os alunos terem conseguido conciliar as aulas do *#EstudoemCasa* com as sessões síncronas foi uma mais-valia para as mesmas. Isto porque a maior parte dos conteúdos que estavam a ser trabalhos e/ou desenvolvidos no estudo em casa, a professora cooperante dava continuidade aos mesmos nas sessões síncronas ou nos trabalhos que eram pedidos para fazerem em casa. Portanto, havia um fio condutor desde início do dia das crianças até ao final do mesmo, o que também permitia que os alunos compreendessem que nada surge por acaso e que as várias disciplinas se podem interligar entre si.

Também queria mencionar que, e de acordo com o que observei nas sessões síncronas, as estratégias adotadas pela professora cooperante foram bastante adequadas face a esta situação. A professora cooperante recorreu a apresentações em formato Powerpoint para apresentar, introduzir ou consolidar os conteúdos, sendo que o mesmo continha animações e, à medida que a professora ia falando, os conteúdos iam aparecendo, o que também fazia com que os alunos ficassem mais atentos e concentrados. Além disto, para alguns momentos assíncronos a professora cooperante realizou vídeos para também introduzir ou consolidar conteúdos, assim como recorreu à escola virtual e a outros sites para a concretização de jogos lúdicos e interativos.

No que diz respeito à minha intervenção, realço que ficou acordado com a professora cooperante e com a orientadora científica planear duas atividades por semana. Deste modo, realizava a planificação das respetivas atividades e enviava para a professora cooperante, para que a mesma pudesse colocar na plataforma *Google Classroom*, plataforma essa que era utilizada para a publicação das atividades propostas a serem realizadas pelos alunos em momentos assíncronos. Além disto, realizava também os diários de bordo inerentes às sessões síncronas a que assistia duas vezes por semana. Saliento que apenas tive oportunidade de intervir numa sessão síncrona, realizando uma atividade por mim proposta, na última semana em contexto de ensino à distância.

Dada a pandemia COVID-19, que nos abalou a todos, e por apenas ter realizado uma semana de observação, senti que a relação estabelecida com os alunos era um pouco distante enquanto estávamos na modalidade de ensino à distância. Contudo, e com o passar do tempo, fui-lhes conhecendo melhor e fomo-nos aproximando.

Então, assim que as escolas abriram, em setembro de 2020, voltámos ao ensino presencial, onde realizei mais uma semana de observação, nos dias 21, 22 e 23 de setembro, e três de intervenção, entre os dias 28 de setembro e 14 de outubro de 2020 (apenas nas segundas, terças e quartas-feiras). Através de mais uma semana de observação, consegui verificar os dados que tinha obtido inicialmente na primeira semana de observação e definir a questão da investigação-ação: *“Como é que os alunos da turma 2.º B podem desenvolver competências de leitura e escrita, mais concretamente ao nível da ortografia?”*. Em conversa com a professora cooperante, a mesma concordou com o problema encontrado, pois já o tinha reconhecido também.

Relativamente às três semanas de intervenção efetuadas nesta prática pedagógica, procurei ouvir sempre os alunos, dando-lhes uma voz ativa e fazendo com que os mesmos participassem ativamente nas atividades propostas. Deste modo, à segunda-feira reservava um momento para que os alunos pudessem dialogar acerca do seu fim de semana, uma vez que o desenvolvimento da oralidade tem “uma influência determinante na aprendizagem da leitura” (Viana et al., 2010, p. 9) e, conseqüentemente, da escrita. Além disto, sempre que era possível, os alunos tinham oportunidade para falar e/ou debater sobre determinados assuntos em vários momentos da sua rotina diária.

Finalizando, algumas das mudanças que ocorreram fruto da pandemia foram positivas, pois fizeram com todos os docentes se reinventassem e adaptassem as suas práticas face ao contexto que vivemos. Portanto, houve a necessidade de inovar nas metodologias de ensino, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação, para que se continuasse a promover aprendizagens significativas aos alunos. Aqui, os professores tiveram de conhecer, aperfeiçoar e dominar competências e ferramentas informáticas, criando assim um “plano B” devido à situação atual que todos vivemos.

Em suma, o estágio realizado nesta prática pedagógica foi uma mais-valia para mim, pois permitiu-me conhecer uma outra modalidade de ensino, o ensino à distância, devido à pandemia. Assim, fez-me refletir e analisar a situação atual que todos vivemos, tendo um olhar mais crítico acerca da educação nos dias de hoje. Com tudo isto, consegui perceber que o ensino ainda precisa de ser mudado. É preciso que se adote nas escolas metodologias mais ativas, onde os alunos são realmente o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem. São eles que devem ser os verdadeiros protagonistas neste processo, de modo que se tornem, no futuro, cidadãos ativos, conscientes, participativos, autónomos, críticos, etc.

6.11. Reflexão da Prática Pedagógica III

A prática pedagógica III sustentou-se em duas fases: intervenção e reflexão. A primeira fase, fase da intervenção, ocorreu entre os meses outubro, novembro e dezembro, mais especificamente entre 26 de outubro e 16 de dezembro de 2020. Esta intervenção sucedeu-se às segundas, terças e quartas-feiras de todas as semanas durante o período de tempo referido anteriormente. Mais uma vez, e à semelhança das outras práticas pedagógicas, foi necessário planear antecipadamente e de forma consciente. Portanto, não basta planear aquilo que se vai fazer, é necessário que haja uma intencionalidade pedagógica por detrás daquilo que se está a planear.

Uma vez mais, o cerne desta fase foram as planificações e as atividades realizadas. Saliento que as planificações foram formuladas em tabelas que continham: a contextualização das atividades; as áreas de conteúdo abrangidas e os objetivos gerais, tendo em conta o que está previsto no *Programa e Metas do 1.º Ciclo Ensino Básico* e nas *Aprendizagens Essenciais*, de cada uma das áreas curriculares; a descrição das atividades e a sua duração prevista; os recursos necessários; os instrumentos de avaliação; e a avaliação, que era feita após as atividades. Claramente que todas as planificações foram realizadas de acordo com: as características, necessidades e interesses dos alunos; as orientações da professora cooperante; e o que está estipulado no *Programa e Metas do 1.º Ciclo Ensino Básico* e nas *Aprendizagens Essenciais*, pelo que as mesmas devem apresentar um carácter flexível. Isto porque

A planificação constitui um desafio para quem a realiza, legítima uma ambição, uma finalidade, um propósito que se pretende atingir e assegura um articulado de componentes necessárias para o alcance do propósito inicial. A planificação assume grande importância na prática profissional. (Santos et al., 2016, p. 1046)

No que concerne à minha intervenção, e dando continuidade à prática pedagógica anterior por se tratar da mesma turma, procurei ouvir sempre os alunos, dando-lhes uma voz ativa e fazendo com que os mesmos participassem ativamente nas atividades propostas. Portanto, à segunda-feira os alunos já sabiam que havia um momento reservado para que pudessem dialogar acerca do seu fim de semana e de outros assuntos que achem pertinentes.

Menciono ainda que muitas das atividades propostas iam ao encontro da questão da investigação-ação. Assim, planeei atividades que levassem os alunos a desenvolver as suas competências de leitura e de escrita. Claro que não foi um processo fácil, ainda mais com a pandemia que vivemos, mas no final do estágio foi possível verificar toda a evolução dos

alunos. Portanto, foi realmente um longo processo de aprendizagem, mas que no final se tornou bastante gratificante, pelo simples facto de ter conseguido observar o modo como liam e escreviam desde o início até ao final do meu estágio.

Relativamente à gestão do espaço, considero que nem sempre foi possível realizar algumas atividades tal como tinha idealizado devido à pandemia, uma vez que havia algumas restrições dado o que estávamos a viver. Por esta razão, as mesas e as cadeiras dos alunos encontravam-se dispostas em colunas e em filas, de modo que os alunos tivessem o maior distanciamento possível. Além disto, os alunos também não podiam ficar muito próximos uns dos outros, pelo que nem sempre era fácil realiza trabalhos e/ou atividades a pares ou em pequenos grupos. Apesar de tudo, a sala possuía para adultos e crianças circularem livremente.

Já a gestão do tempo, esta foi uma dificuldade com a qual me deparei também nesta prática pedagógica. Enquanto algumas atividades alongaram-se mais do que o previsto, outras foram mais rápidas que o esperado. Nestes momentos, foi claro que efetivamente a planificação é algo flexível, pelo que as atividades devem ocorrer de acordo com os ritmos dos alunos e da turma.

A segunda fase foi reservada à reflexão. Para Silva et al. (2016), a ação do docente caracteriza-se por uma intencionalidade, que implica uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação. Esta reflexão assenta num ciclo interativo – observar, planejar, agir, avaliar – apoiado em diferentes formas de registo e de documentação (...). (p. 5)

Portanto, a reflexão acontecia diariamente, ao final de cada dia de intervenção, através: das conversas informais com a professora cooperante, onde a mesma referia os aspetos positivos e menos positivos do dia, sempre numa perspetiva construtiva a fim de melhorar a minha intervenção; e da realização do diário de bordo, onde refletia tudo o que tinha sido feito ao longo do dia. Assim, a escrita dos diários de bordo foram uma mais-valia para mim, pois permitiram-me refletir e avaliar toda a minha intervenção.

Para concluir, evidencio que toda a prática pedagógica III teve como documentos orientadores o *Programa e Metas do 1.º Ciclo Ensino Básico* e as *Aprendizagens Essenciais*, de cada uma das áreas curriculares, documentos esses que são destinados para a valência de 1.º ciclo do ensino básico. Realmente, o estágio desta valência foi uma experiência enriquecedora e muito positiva para mim. O facto de ter estabelecido uma relação harmoniosa com os alunos,

a professora cooperante e toda a comunidade educativa, contribuiu, e muito, para toda a aprendizagem e todos os conhecimentos que aqui obtive.

Considerações Finais

Concluindo a redação do presente relatório de estágio, importa refletir acerca de todo o percurso acadêmico efetuado e de toda a aprendizagem adquirida ao longo dos dois anos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade da Madeira.

Como futura profissional na área da educação, nomeadamente na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico, esta atitude reflexiva é uma postura que deve ser adotada no decorrer da intervenção e/ou prática futura. Para tal, recorrer à metodologia de investigação-ação deve ser uma prática recorrente, pois esta metodologia permite que o docente reflita acerca da sua intervenção e prática pedagógica, adaptando-a e fazendo os necessários ajustes sempre que as circunstâncias assim indicarem. Isto porque a metodologia de investigação-ação “parte de um desígnio de procura de mudança. Mudança esta que visa a reflexão sobre as situações do mundo real no intuito de encontrar e analisar pontos de referência que funcionem como emblema para o desenvolvimento profissional” (Cavadas, 2011, p. 42).

Então, e para que esta metodologia seja aplicada de forma eficaz, é essencial que o educador/professor conheça muito bem o seu grupo e/ou turma, para que possa: identificar, numa fase inicial, algum problema; colocar questões; estabelecer e implementar estratégias; avaliar e refletir acerca das estratégias aplicadas; e ajustar, caso seja preciso, a sua intervenção/prática. Assim, esta metodologia permite ao docente refletir e avaliar toda a sua intervenção/prática, de modo que o mesmo tenha consciência das suas ações e verifique se as crianças e/ou alunos estão efetivamente a aprender. Além disto, possibilita ao educador/professor expandir os seus conhecimentos, melhorando as suas competências profissionais e as suas intervenções/práticas (Cardoso & Rego, 2017).

Deste modo, nas práticas pedagógicas I, II e III tive oportunidade de desenvolver projetos de investigação-ação, nos quais coloquei questões às quais tenter obter respostas e resultados. Assim, a metodologia de investigação-ação surge associada às práticas pedagógicas efetuadas, onde se procurou observar, idealizar, planejar, agir/intervir, avaliar e refletir.

Relativamente à intervenção pedagógica e às atividades realizadas em contexto de estágio, é importante referir que ambas foram elaboradas e planeadas previamente, de forma consciente, tendo por base todas as observações e todas as interações entre as próprias crianças e/ou alunos e as interações educador-criança/professor-aluno. Aqui, procurei ouvir as crianças e/ou alunos, para que os mesmos tivessem uma voz ativa e fossem eles a construir o seu próprio

conhecimento e a sua própria aprendizagem. Portanto, tentei que as crianças e/ou alunos participassem ativamente nas atividades propostas, de modo que fossem eles os verdadeiros protagonistas em todo o processo, tendo como principal objetivo formar cidadãos livres, autônomos, críticos, responsáveis, reflexivos, participativos, etc.

Destaco que, em resultado da pandemia COVID-19, metade da prática pedagógica II decorreu na modalidade de ensino à distância. Pode-se afirmar que esta modalidade constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem (...). Esta modalidade é sustentada em novas abordagens pedagógicas nos modos de ensinar e aprender, bem como em inovações ao nível da organização e gestão curricular, que atendam às necessidades específicas dos seus destinatários e aos contextos particulares em que se encontram, garantindo, em simultâneo, a necessária segurança da informação. (Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro, 2019, p. 17)

Aqui, consegui acompanhar a professora cooperante nesta modalidade de ensino, assistindo às suas sessões síncronas e planificando duas atividades por semana, a serem realizadas pelos alunos em momentos assíncronos. Portanto, teve de ocorrer a mudança do ensino presencial para o ensino à distância, exigindo assim a todos os intervenientes que se adaptassem a esta nova realidade. Claro que todo este processo não foi fácil, mas foi uma fase de adaptação e, conseqüentemente, de mudança para o ensino e aprendizagem. No ensino à distância, os docentes tiveram que recorrer às tecnologias de informação e comunicação e utilizar novos recursos, instrumentos, métodos e ferramentas, para que a aprendizagem dos alunos continuasse a acontecer e de forma eficaz e significativa.

Destaco que a realização deste mestrado foi uma mais-valia para mim, pois permitiu-me desenvolver e adquirir uma panóplia de competências e aptidões que considero essenciais para o meu futuro, preparando-me em termos teóricos e práticos. Assim sendo, este mestrado possibilita um domínio de saberes em ambas as valências: educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

Apesar de todos os obstáculos e de todas as dificuldades, tudo isto foi superado e consegui aprender com os meus erros, melhorando e aperfeiçoando as minhas intervenções pedagógicas gradualmente ao longo de todo o processo. Efetivamente, é preciso que se adote

uma postura reflexiva, onde cada um de nós seja capaz de olhar para as suas ações e refletir sobre as mesmas. Como futura profissional de educação, aprendi a ouvir, a observar, a avaliar e a refletir, competências estas que considero extremamente fundamentais para o meu futuro como educadora de infância ou professora do 1.º ciclo do ensino básico.

Resumindo, o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico permite a obtenção de conhecimentos e saberes em ambas as valências, nomeadamente na educação de infância e no 1.º ciclo do ensino básico, o que se traduz numa mais-valia para todos aqueles que concluíam este mesmo mestrado. Efetivamente, possibilita uma visão abrangente, mas ao mesmo tempo específica, de cada uma destas valências, garantido qualidade na formação daqueles frequentem o mestrado e potencializando os futuros profissionais na área da educação.

Para concluir, e citando as palavras de Baptista (2020),

A educação não se adquire em casa, sozinho, isolado, confinado. A educação é uma questão de relação, de diálogo, de partilha, de confronto, de cooperação, de solidariedade. É uma questão de democracia, de cidadania, de princípios e valores, de respeito pelo outro, de honestidade. Educação é ajudar as pessoas a crescer, a melhorar, a tornarem-se cidadãos livres, independentes, os artífices de uma sociedade livre e democrática, pacífica e harmoniosa. (p. 64)

Referências Bibliográficas

- Almeida, L.C.M. (2017). *O Jogo, a Motricidade e as Aprendizagens da Criança – Olhares a partir da Escola* (relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores.
- André, A. (1996). *Iniciação da Leitura: Reflexões para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Azevedo, A., Marques, L. & Baptista, M.C. (2018). Educação Pré-Escolar – A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância? *Boletim NOESIS – Notícias da Educação*, nº 32. Direção-Geral da Educação.
- Baptista, J.A. (2020). A pandemia como motor improvável para a melhoria da escola. In J.M. Alves & I. Cabral, *COVID 19 – Ensinar e Aprender no tempo do (pós) confinamento. O que aprendemos entre março e junho de 2020?* (pp. 64-68). Universidade Católica Portuguesa.
- Baptista, A., Viana, F.L. & Barbeiro, L.F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Gradiva.
- Bento, A.V. (2015). *15 Tópicos (E Dicas) Fundamentais sobre Investigação*. Universidade da Madeira.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, M.C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bracinhas, I.F.L. (2014). *Regras e Comportamentos Sociais no Contexto de Creche e Jardim de Infância: Concepções e Práticas das Educadoras/Concepções das crianças do jardim de infância* (relatório do projeto de investigação para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal.
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R. & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cabral, M.D.M.P. (2012). *Práticas Educativas e Jogo como Instrumento de Aprendizagem no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (relatório final para a obtenção do grau de

- mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores.
- Cabral, V.J.C. (2015). *Educar para a Cidadania através de Práticas de Igualdade de Género na Educação Pré-Escolar* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Cardoso, A.P. & Rego, B. (2017). Metodologias de Investigação na Formação de Professores: A Investigação-Ação e o Estudo de Caso. In L. Menezes, A.P. Cardoso, B. Rego, J.P. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo, *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 21-33). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Carvalho, M. & Soares, D. (2020). Acesso, equidade e aprendizagem: Desafios em tempos de Covid 19. In J.M. Alves & I. Cabral, *Ensinar e aprender em tempo de COVID 19: entre o caos e a redenção* (pp. 119-122). Universidade Católica Portuguesa.
- Cavadas, L.R.N. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Arte e Educação). Universidade Aberta.
- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-380.
- Dias, C. & Neves, I. (2012). A importância de contar histórias. In C.V. Silva, M. Martins & J. Cavalcanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 37-41). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Direção-Geral da Saúde. (2021). *Perguntas Frequentes: Informações Gerais sobre o vírus e a doença*. <https://covid19.min-saude.pt/category/perguntas-frequentes/>.
- Direção Regional da Saúde. (2021). *Informações Gerais*. <https://covidmadeira.pt/informacoes-gerais/>.
- Fernandes, S.P.D. (2016). *Métodos de Ensino da Leitura e da Escrita: Conceções de Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Ferreira, C.A. & Bastos, A.M. (2020). Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: perceções de formadores de futuros professores. *Laplage em Revista*, vol. 6, nº 3, pp. 109-119.

- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Gaspar, M.I. & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Universidade Aberta.
- Godinho, B. (2020). #EstudoEmCasa: Ensino a Distância ou Ensino Remoto de Emergência em tempo de pandemia. In C. Barradas & J. Samartinho, *Edição Temática: Ciências Exatas e Engenharia – Conferência: A Transformação Digital e Tecnologias da Informação em tempo de Pandemia* (pp. 194-205).
- Gomes, A.F. (1996). Investigação-ação com educadores de infância: a reflexão como estratégia de renovação metodológica. In A. Estrela & J. Ferreira, *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação: VII Colóquio Nacional* (pp. 341-365). Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, A.R.C. (2012). *O Papel das TIC na Escola, na Aprendizagem e na Educação* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Comunicação, Cultura e Tecnologias de Informação). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.
- Guerra, M.A.L.T. (2021). Ensino remoto emergencial: descobrindo potencialidades e desmascarando desigualdades. In W.J. Jorge, *Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos* (pp. 53-62). Uniedusul Editora.
- Leite, C. & Rodrigues, M.L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, M.C. L. (2014). *O Papel do Jogo na Aprendizagem e Cooperação das Crianças na Escola: A Evolução da Educação Pré-escolar para o Ensino do 1.º Ciclo* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Universidade dos Açores.
- Lima, F.B.F. (2016). *O Desafio de Educar para Valores no Séc. XXI* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Marques, A.S. (2012). *Educação artística: um cruzamento essencial e exequível*. Escola Superior de Dança – Instituto Politécnico de Lisboa.
- Marques, P.C.B. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Portalegre – Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Martins, I.P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., Rodrigues, A.V. & Couceiro, F. (2007). *Explorando Plantas...Sementes, Germinação e Crescimento: Guião Didáctico para Professores*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, G.O., Gomes, C.A.S., Brocardo, J.M.L., Pedroso, J.V., Carrillo, J.L.A., Silva, L.M.U., Encarnação, M.M.G.A., Horta, M.J.V.C., Calçada, M.T.C.S., Nery, R.F.V. & Rodrigues, S.M.C.V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Mateus, M.C.A. (2015). *A importância da educação pela arte no desenvolvimento de competências em alunos com necessidades educativas específicas: Perceção da equipa pedagógica de uma Instituição Suíça* (trabalho final para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação). Universidade Fernando Pessoa.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, A.T.F.R. (2018). *A Importância da Música na Educação Pré-Escolar* (relatório de estágio para a obtenção do grau de mestre em Ensino Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação de Santarém.
- Ministério da Educação. (2004). Programa do 1.º Ciclo: Estudo do Meio. In Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (pp. 99-131). Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais do 2.º Ano de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais do 2.º Ano de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais do 2.º Ano de Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Dança do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação. (2018g). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.

- Ministério da Educação (2018h). *Aprendizagens Essenciais do 1.º Ano de Educação Física do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Direção-Geral da Educação.
- Miranda, G.L. (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, nº 3, pp. 41-50
- Monteiro, E.C.E. & Morgado, J.C. (2019). Currículo, Avaliação e Contextualização no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico em Timor-Leste: perspetivas dos professores. In J. Sousa, J.A. Pacheco, J.C. Morgado & I.C. Viana, *Currículo, Inovação e Flexibilização em Educação* (pp. 66-76). Universidade do Minho.
- Mota, S.M.V. (2020). *Método “Ensinar é Investigar” para o ensino da leitura no 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação). Universidade do Minho.
- Niza, I., Segura, J. & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira, E.C.R.J. (2013). *Aprendizagem da Leitura e Escrita – Estudo de Caso* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial Multideficiência e Problemas de Cognição). Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- Oliveira, P.A.F. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: Organização da Sala de Aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F.F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, F.F. Andrade & J. Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.
- Passos, T., Couto, R.A., Santos, V.F.O., Oliveira, A.C. & Santos, M.F.O. (2021). Formação de Professores: os Desafios na Educação à Distância. In A.B. Machado & J.M.C. Almeraya, *Educação e competências digitais pós-pandemia: cenários e perspetivas em tempos de incertezas* (pp. 128-137). Editora Bagai.
- Pereira, J.F.G. (2014). *Re(agir) para Desenvolver Valores no Pré-Escolar: Responsabilidade e Partilha* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar). Instituto Superior de Educação e Ciências.

- Pestana, M.I. (1974). *Didáctica da Língua Portuguesa: Formas de Expressão e Comunicação*. Atlântida Editora.
- Picanço, A.L.B. (2012). *A Relação entre Escola e Família – As suas Implicações no Processo de Ensino-Aprendizagem* (relatório final para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus.
- Projeto Educativo. (2017-2021). Auxílio Maternal do Funchal.
- Projeto Educativo. (2019-2023). Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar Visconde Cacongo.
- Rocha, M.S.A. (2021). A influência da tecnologia na educação. In W.J. Jorge, *Tecnologias e mídias digitais na educação: conceitos práticos e teóricos* (pp. 7-18). Uniedusul Editora.
- Rocha, H., Oitavem, I., Viseu, F. & Palha, S. (2020). Reinvenção do ensino a distância: a inovação ao ritmo de cada professor. *Educação e Matemática*, pp. 16-20.
- Roldão, M.C. (1999). Currículo como Projeto: O Papel das Escolas e dos Professores. In R. Marques & M.C. Roldão, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico – Reflexão Participada* (pp. 11-22). Porto Editora.
- Roldão, M.C. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Santos, M. (1994). *A Observação Científica*. Universidade do Porto.
- Santos, M.M.M.A.S. (2010). *Leitura Partilhada entre o Jardim de Infância e a Família* (trabalho de projeto para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Santos, S., Cardoso, A.P. & Lacerda, C. (2016). A Planificação na Perspetiva dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In C.A. Gomes, M. Figueiredo, H. Ramalho & J. Rocha, *XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Fronteiras, diálogos e transições na educação* (pp. 1046-1053). Escola Superior de Educação de Viseu.
- Silva, A.R., Armando, C. & Pissarra, A. (2015). *Vantagens e Desvantagens da Utilização das Novas Tecnologias em Sala de Aula*. <https://asnticnaeducacao.wordpress.com/category/aplicacao/vantagens-e-desvantagens/>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silveira, L. & Cunha, A.C. (2014). *O Jogo e a Infância: entre o mundo pensado e o mundo vivido*. Whitebooks.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Universia. (2018). *Vantagens e desvantagens das TIC*. <https://www.universia.net/pt/actualidad/orientacao-academica/vantagens-e-desvantagens-das-tic-1162749.html>.
- Viana, F.L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F.L., Ribeiro, I.S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora: da Teoria à Prática Pedagógica: um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Vidal, E. (2002). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Universidade Fernando Pessoa.
- Vieira, L.M.C.R. (2015). *Relatório de Estágio para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (relatório de mestrado). Universidade da Madeira.

Referências Normativas

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série – A*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201/2001 – I Série – A*. Ministério da Educação.

Despacho nº 6478/2017 de 26 de julho. *Diário da República nº 143/2017 – 2ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho. *Diário da República nº 138/2018 – 2ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho nº 9180/2016 de 19 de julho. *Diário da República nº 137/2016 – 2ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Lei nº 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República nº 34/1997 – I Série – A*. Assembleia da República.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237/1986 – Série I*. Assembleia da República.

Ofício Circular nº 5.0.0-53/2020 de 13 de abril. *Ensino à Distância/3.º Período Letivo*. Direção Regional de Educação.

Portaria nº 359/2019 de 8 de outubro. *Diário da República nº 193/2019 – 1ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.