

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE Mestrado

**Melissa dos Santos Spínola**

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



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

abril | 2024

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Melissa dos Santos Spínola**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO  
Carla Patrícia Martins Gonçalves



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano Letivo 2023/2024

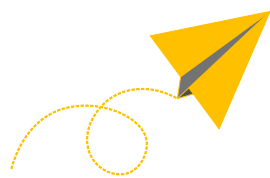
**Melissa dos Santos Spínola**

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

**Orientação: Professora Doutora Carla Patrícia Martins Gonçalves**

Funchal e UMa, abril de 2024





*Educação não transforma o mundo.*

*Educação muda pessoas.*

*Pessoas transformam o mundo.*

Paulo Freire

## Agradecimentos

A vida é uma viagem. Fazemos escolhas que formam o nosso trajeto, escolhemos os nossos companheiros de caminhada, atravessamos desafios e surpresas e chegamos ao nosso destino. É essencial apreciar cada fase, cada experiência e cada oportunidade de aprendizagem e crescimento. Cheguei ao fim de uma etapa desta viagem, em que concretizo um dos meus sonhos.

Neste momento, ao concluir o meu percurso académico, quero expressar gratidão a todos os que estiveram envolvidos neste longo processo. Não teria sido possível sem o apoio e orientação das várias pessoas e instituições educativas, que foram fundamentais ao longo desta jornada.

Aos meus pais, a quem dedico a conclusão do presente Relatório de Estágio de Mestrado. Agradeço pelo apoio incansável, compreensão e encorajamento para superar todos os desafios. Os meus pilares que, sempre, me incentivaram a seguir os meus sonhos e acreditaram nas minhas capacidades.

Aos meus irmãos, o meu maior desejo, que não perderam tempo em tirar-me do sério sempre que possível. Mas que, também, estavam sempre dispostos a ajudar-me quando precisei. A vida não era tão prazerosa sem a vossa existência.

Ao meu namorado, que tentou, sempre, arrancar-me um sorriso nos momentos mais difíceis. Obrigada por todo o apoio e por me acalmares, imensas vezes, com um “vai correr tudo bem”.

Aos meus avós maternos, com quem passei grande parte dos meus dias, na infância. À minha avó, sempre com um olhar, um gesto e umas palavras doces. Ao meu avô, com uma boa disposição e energia interminável. Agradeço por todo o amor e atenção.

À minha avó paterna, que partiu durante esta caminhada e a quem agradeço todas as boas memórias proporcionadas. Embora não veja este sonho concluído, acredito que, esteja onde estiver, está orgulhosa do meu percurso.

*E é nos meus dias bons, que gostava de te falar*

*Para veres onde eu estou*

*Onde eu consegui chegar*

(...)

*É verdade, morro de saudade*

*Mas eu sei que estás aí a olhar por mim*

(Letra da canção *Melodia da Saudade*, de Fernando Daniel)

A todos os colegas que partilharam esta jornada comigo e, principalmente, às minhas parceiras de curso, Cláudia e Vanessa. Foram o meu apoio durante cinco anos, facilitando este íngreme percurso. As amigas que estiveram sempre presentes, com quem partilhei aprendizagens, desafios e a quem agradeço as imensas gargalhadas.

À minha orientadora, Professora Doutora Carla Gonçalves, pela dedicação, paciência, disponibilidade, compreensão e pelas importantes sugestões e críticas construtivas, que foram cruciais para moldar o presente relatório e aprimorar a sua qualidade. Saliento o seu incentivo constante, a boa disposição e as palavras acolhedoras, ditas nos momentos certos.

À Universidade da Madeira que me acolheu durante cinco anos, a todos os professores e professoras desta instituição e às orientadoras das Práticas Pedagógicas que se cruzaram durante o meu percurso. Agradeço pelos momentos de aprendizagem proporcionados, por acompanharem os meus passos e contribuírem para o meu crescimento pessoal e académico.

À Educadora e à Professora Cooperantes que me acolheram nas suas salas e às respetivas instituições educativas, as quais possibilitaram a realização das Práticas Pedagógicas. A todas as crianças e alunos com que tive a oportunidade de trabalhar, acompanhar e contribuir para o seu desenvolvimento. Reconheço, ainda, toda a comunidade educativa, em ambos os estabelecimentos, que me receberam com toda a simpatia e disponibilidade.

Aos que, de uma forma ou de outra, cruzaram a minha vida e contribuíram para que esta longa caminhada académica se desse por concluída...

**Um bem-haja a todos!**

## **Resumo**

O presente Relatório surge com o intuito de apresentar e concluir a formação inicial para a docência, mais precisamente, o Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, atendendo ao objetivo deste documento, integra uma partilha de experiências, desafios e aprendizagens feitas ao longo de todo o percurso académico. Deste modo, encontra-se disposto em duas partes, sendo a primeira correspondente ao Enquadramento Teórico e Metodológico e, a segunda, referente à Intervenção Pedagógica, contempladas no respetivo curso de Mestrado.

Nas Práticas Pedagógicas I e II aplicou-se a Metodologia de Investigação-Ação. Através desta, tornou-se possível agir diretamente nas principais fragilidades do grupo e da turma com a qual decorreram tais momentos de prática. Na Prática Pedagógica III trabalhou-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, com o intuito de que os alunos construíssem, de forma ativa, o próprio conhecimento, interligando conteúdos de diferentes áreas. De referir que, ao longo da apresentação das três Práticas Pedagógicas, em cada uma, são expostas três atividades executadas de acordo com a metodologia aplicada. Para complementar a explicação, são apresentadas figuras que proporcionam uma ilustração mais precisa dos procedimentos descritos.

Este Relatório constitui uma partilha de conhecimentos adquiridos ao longo desta formação académica. Além disso, foca-se nas Intervenções Pedagógicas com a apresentação de momentos de aprendizagem e respetivas reflexões, oferecendo uma visão holística de todo o processo.

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educador(a); Professor(a); Prática Pedagógica; Metodologias Ativas.



## **Abstract**

This Report appears with the aim of presenting and completing initial training for teaching, more precisely, the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. As such, given the objective of this document, it integrates a sharing of experiences, challenges and learning acquired throughout the academic career. Therefore, it is arranged in two parts, the first corresponding to the Theoretical and Methodological Framework and the second, referring to Pedagogical Intervention, included in the respective Master's course.

In Pedagogical Practices I and II, the Action Research Methodology was applied. Through this, it became possible to act directly on the main weaknesses of the group and class with which such moments of practice took place. In Pedagogical Practice III, the Project Work Methodology was used, with the aim of having students actively construct their own knowledge, interconnecting content from different areas. It should be noted that, throughout the presentation of the three Pedagogical Practices, in each one, three activities are exposed in accordance with the applied methodology. To complement the explanation, figures are presented that provide a more precise illustration of the procedures described.

This Report constitutes a sharing of knowledge acquired throughout this academic training. Furthermore, it focuses on Pedagogical Interventions with the presentation of learning moments and respective reflections, offering a holistic view of the entire process.

**Keywords:** Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Educator; Teacher; Pedagogical Practice; Active Methodologies.

# Sumário

Agradecimentos .....	IV
Resumo .....	V
Abstract .....	VI
Índice de Figuras .....	X
Índice de Tabelas .....	XII
Índice do Conteúdo do CD-ROM .....	XIII
Lista de Siglas .....	XIV
Introdução.....	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo I - A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.....</b>	<b>4</b>
1.1 A Educação Pré-Escolar e a sua Importância no Desenvolvimento das Crianças	4
1.2 O Papel do Educador de Infância.....	8
1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico na Construção do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	11
1.4 O Papel do Professor de 1.º Ciclo .....	15
<b>Capítulo II – Pressupostos Teóricos que Sustentam as Estratégias da Intervenção     Pedagógica .....</b>	<b>20</b>
2.1 A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais...	20
2.2 A Criatividade como Meio para Desenvolver a Escrita .....	25
2.3 A Avaliação Formativa como Potenciadora das Aprendizagens .....	28
<b>Capítulo III – Metodologias de Investigação em Educação Implementadas nas Práticas     Pedagógicas.....</b>	<b>33</b>
3.1 Metodologia de Investigação-Ação.....	33
3.2 Metodologia de Trabalho de Projeto.....	37
<b>PARTE II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>40</b>
<b>Capítulo IV - Intervenção Educativa na Educação Pré-escolar: Prática Pedagógica I.....</b>	<b>41</b>
4.1 Contextos Físicos.....	41
4.1.1 Caraterização do Meio .....	41
4.1.2 Caraterização da Instituição .....	42

4.1.3	Organização do Espaço.....	44
4.1.4	Organização do Tempo.....	59
4.2	Contextos Humanos.....	62
4.2.1	Constituição da Equipa.....	62
4.2.2	Caraterização do Grupo.....	63
4.2.3	Caraterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família	66
4.3	Projeto de Investigação-Ação.....	68
4.3.1	Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	68
4.3.2	Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação.....	69
4.3.3	Estratégias Implementadas.....	70
4.3.4	Atividade: <i>A Separação de Embalagens</i> .....	71
4.3.5	Atividade: <i>O Elefante Sortudo</i> .....	75
4.3.6	Atividade: <i>O Vestuário de Inverno</i> .....	78
4.3.7	Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas.....	81
4.4	Atividade com a Comunidade Educativa.....	82
4.5	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I.....	85
<b>Capítulo V - Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade:</b>		
<b>Prática Pedagógica II.....</b>		
5.1	Contextos Físicos.....	88
5.1.1	Caraterização do Meio.....	88
5.1.2	Caraterização da Instituição.....	89
5.1.3	Organização do Espaço.....	92
5.1.4	Organização do Tempo.....	96
5.2	Contextos Humanos.....	99
5.2.1	Constituição da Equipa.....	99
5.2.2	Caraterização do Grupo.....	100
5.2.3	Caraterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família	101
5.3	Projeto de Investigação-Ação.....	103
5.3.1	Fases do Projeto de Investigação-Ação.....	103
5.3.2	Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação.....	105
5.3.3	Estratégias Implementadas.....	105
5.3.4	Atividade: <i>Um Grupo, Uma História</i> .....	107
5.3.5	Atividade: <i>Os Meios de Comunicação</i> .....	112

5.3.6	Atividade: <i>A Viagem do João</i> .....	116
5.3.7	Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas .....	120
5.4	Atividade com a Comunidade Educativa .....	122
5.5	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II.....	122
<b>Capítulo VI - Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º Ano de Escolaridade: Prática Pedagógica III.....</b>		<b>126</b>
6.1	Contextos Físicos.....	126
6.1.1	Organização do Espaço.....	126
6.1.2	Organização do Tempo .....	128
6.2	Contextos Humanos.....	131
6.2.1	Constituição da Equipa.....	131
6.2.2	Caraterização da Turma.....	133
6.2.3	Caraterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família 134	
6.3	Trabalho de Projeto.....	135
6.3.1	Fases do Trabalho de Projeto.....	135
6.3.2	Atividade: <i>À Descoberta do meu Concelho</i> .....	136
6.3.3	Atividade: <i>Conheço a União Europeia</i> .....	144
6.3.4	Atividade: <i>A Viagem da Laura</i> .....	148
6.3.5	Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas .....	155
6.4	Atividade com a Comunidade Educativa .....	155
6.5	Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III.....	158
<b>Conclusão.....</b>		<b>162</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>		<b>165</b>
<b>Referências Normativas.....</b>		<b>175</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Estabelecimento onde realizou-se a PPI .....	42
<b>Figura 2</b> - Planta da sala .....	46
<b>Figura 3</b> - Área de grande grupo .....	47
<b>Figura 4</b> - Área das construções .....	48
<b>Figura 5</b> - Área da leitura/biblioteca com mesas e cadeiras de apoio .....	49
<b>Figura 6</b> - Área da garagem .....	50
<b>Figura 7</b> - Área dos jogos de mesa .....	51
<b>Figura 8</b> - Área das artes visuais .....	52
<b>Figura 9</b> - Área da casinha.....	53
<b>Figura 10</b> - Mesas de centro .....	53
<b>Figura 11</b> - Placar para exposição de informações .....	54
<b>Figura 12</b> - Placar de exposição de citações e/ou conteúdos relacionados com vocabulário e linguagem .....	55
<b>Figura 13</b> - Placar de exposição de quadros temporais e de registo de presenças.....	56
<b>Figura 14</b> - Placar de exposição das produções artísticas .....	56
<b>Figura 15</b> - Placar de exposição de cenário referente à época do ano .....	57
<b>Figura 16</b> - Cabides, cubos e bancos exteriores à sala .....	58
<b>Figura 17</b> - Identificação dos lugares no interior da sala.....	58
<b>Figura 18</b> - Identificação dos lugares no exterior da sala.....	59
<b>Figura 19</b> - Colocação dos alimentos nas porções da Roda dos Alimentos .....	72
<b>Figura 20</b> - Colocação de embalagens nos Ecopontos .....	73
<b>Figura 21</b> - Contar história “O Elefante Sortudo” manuseando fantoches de vara .....	76
<b>Figura 22</b> - Manuseamento dos materiais e peças de vestuário.....	79
<b>Figura 23</b> - Decoração/exposição de imagens de vestuário de inverno com lã.....	80
<b>Figura 24</b> - Apresentação das lendas .....	83
<b>Figura 25</b> - Estabelecimento onde realizou-se a PPII.....	89
<b>Figura 26</b> - Planta da sala de aula .....	93
<b>Figura 27</b> - Entrada e zona frontal da sala de aula .....	94
<b>Figura 28</b> - Zonas lateral e posterior da sala de aula .....	94
<b>Figura 29</b> - Distribuição das mesas .....	95
<b>Figura 30</b> - Horário da turma.....	97
<b>Figura 31</b> - Observação e diálogo sobre os instrumentos de medição .....	108

<b>Figura 32</b> - Retirada aleatória dos cartões, por um membro de cada grupo.....	109
<b>Figura 33</b> - Guiões de escrita preenchidos para a criação da história .....	110
<b>Figura 34</b> - Alunos dispostos em grupos .....	110
<b>Figura 35</b> - Apresentação das histórias de cada grupo .....	111
<b>Figura 36</b> - Diálogo sobre os meios de comunicação.....	113
<b>Figura 37</b> - Textos elaborados em torno do tema “meios de comunicação” .....	114
<b>Figura 38</b> - Guiões de escrita preenchidos para a continuação da história.....	118
<b>Figura 39</b> - Continuação da escrita da história “João e o Pé de Feijão”.....	118
<b>Figura 40</b> - Planta da sala de aula.....	127
<b>Figura 41</b> - Disposição das mesas .....	128
<b>Figura 42</b> - Horário da turma.....	129
<b>Figura 43</b> - TAF “Bilhetes à entrada”.....	137
<b>Figura 44</b> - Role-play “Programa de Televisão” .....	138
<b>Figura 45</b> - Respostas às questões-guia.....	139
<b>Figura 46</b> - Bilhetes de Identidade referentes ao Concelho de Santa Cruz .....	140
<b>Figura 47</b> - TAF “Bilhetes à saída” .....	140
<b>Figura 48</b> - Banda desenhada alusiva a Santa Cruz.....	141
<b>Figura 49</b> - Realização das tarefas destinadas a cada grupo.....	146
<b>Figura 50</b> - Criação/apresentação do cartaz informativo sobre a União Europeia.....	146
<b>Figura 51</b> - Cartões utilizados durante a atividade .....	150
<b>Figura 52</b> - Realização dos percursos no exterior .....	151
<b>Figura 53</b> - Jogo "Construtor de Código" .....	152
<b>Figura 54</b> - Procura dos cartões .....	152
<b>Figura 55</b> - Registo das frases para cada sinal de pontuação .....	153
<b>Figura 56</b> - Festa de Natal – projeto “A Magia do Natal” .....	157

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....	23
<b>Tabela 2</b> - Espaço físico do estabelecimento.....	43
<b>Tabela 3</b> - Rotina diária.....	60
<b>Tabela 4</b> - Recursos humanos do estabelecimento .....	63
<b>Tabela 5</b> - Informações sobre os agregados familiares .....	67
<b>Tabela 6</b> - Cronograma do projeto de investigação-ação.....	69
<b>Tabela 7</b> - Espaço físico do estabelecimento.....	90
<b>Tabela 8</b> - Grupo de recrutamento e tipo de vínculo do corpo docente .....	99
<b>Tabela 9</b> - Categorias do corpo não docente.....	100
<b>Tabela 10</b> - Informações sobre os agregados familiares .....	102
<b>Tabela 11</b> - Cronograma do projeto de investigação-ação.....	104
<b>Tabela 12</b> - Grupo de recrutamento e tipo de vínculo do corpo docente .....	132
<b>Tabela 13</b> - Categorias do corpo não docente.....	132
<b>Tabela 14</b> - Informações sobre os agregados familiares .....	135
<b>Tabela 15</b> - Cronograma do Projeto em Comunidade .....	156

# Índice do Conteúdo 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 | Educação Pré-Escolar

- Apêndice 1 | Autorização para a Recolha de Imagens
- Apêndice 2 | Planificações semanais
- Apêndice 3 | Diários de Bordo semanais
- Apêndice 4 | Atividade em Comunidade: Projeto de Natal “A Lenda do Pinheiro de Natal / A Lenda das Renas do Pai Natal”

## Pasta C – Prática Pedagógica II | 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 5 | Autorização para a Recolha de Imagens
- Apêndice 6 | Planificações semanais
- Apêndice 7 | Diários de Bordo

## Pasta D – Prática Pedagógica III | 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

- Apêndice 8 | Autorização para a Recolha de Imagens
- Apêndice 9 | Planificações semanais
- Apêndice 10 | Diários de Bordo
- Apêndice 11 | Atividade em Comunidade: Projeto de Natal “A Magia do Natal”



## **Lista de Siglas**

AE – Aprendizagens Essenciais

BI – Bilhete de Identidade

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

MI-A – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PP – Prática(s) Pedagógica(s)

PPI – Prática Pedagógica I

PPII – Prática Pedagógica II

PPIII – Prática Pedagógica III

TAF – Técnica(s) de Avaliação Formativa

TP – Trabalho de Projeto

## Introdução

Iniciando-se com a entrada numa instituição de ensino superior, este percurso foi, sem dúvida, um pisar no desconhecido em que, cada passo, se revelou uma descoberta, uma aprendizagem ou um desafio a superar. As aulas constituíram um espaço para ampliar conhecimentos, onde foi estimulada a curiosidade, o espírito crítico e promovida a interação entre estudantes e professores. Por sua vez, as Intervenções Pedagógicas possibilitaram uma articulação entre experiências práticas e saberes teóricos. Cada semestre revelou-se uma oportunidade de vivenciar novas aprendizagens sobre temáticas específicas e desenvolver competências.

Findo todo este trajeto, chega-se ao destino desejado, em que se aprecia a caminhada percorrida, reconhecendo as aprendizagens, superações e mudanças ao longo do caminho. Na sequência, nasce, então, o presente Relatório, no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de obter o grau de mestre e finalizar, assim, este percurso académico.

Tendo em conta a sua organização, o Relatório estrutura-se em duas partes distintas. A Parte I diz respeito ao Enquadramento Teórico e Metodológico. Neste sentido, num primeiro capítulo, procura apresentar temas inerentes ao conceito de Educação, a saber: A Educação Pré-Escolar e a sua Importância no Desenvolvimento das Crianças; O Papel do Educador de Infância; O 1.º Ciclo do Ensino Básico na Construção do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; e O Papel do Professor de 1.º Ciclo. Além disso, num segundo capítulo, aborda e esclarece os Pressupostos Teóricos que Sustentam as Estratégias da Intervenção Pedagógica, nomeadamente: A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais; A Criatividade como Meio para Desenvolver a Escrita; e A Avaliação Formativa como Potenciadora das Aprendizagens. À posteriori, para concluir, num terceiro capítulo, são abordadas as Metodologias de Investigação em Educação Implementadas nas Práticas Pedagógicas, mais concretamente: Metodologia de Projeto de Investigação-Ação (MI-A) e Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

Por sua vez, a Parte II alude à Intervenção Pedagógica. O quarto capítulo apresenta a Intervenção na Educação Pré-escolar: Prática Pedagógica I (PPI). Assim, engloba os contextos físicos e humanos da instituição educativa. Expõe-se o projeto de investigação-ação, as três atividades decorrentes e uma reflexão sobre as mesmas. De

seguida, apresenta-se a atividade realizada com a comunidade educativa e, para finalizar, é apresentada uma reflexão crítica sobre a respetiva PPI.

O quinto capítulo retrata a Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade: Prática Pedagógica II (PPII). Como tal, abrange os contextos físicos e humanos do estabelecimento educativo. À posteriori, apresenta-se o projeto de investigação-ação, as três atividades executadas e uma reflexão sobre estas. Adiante, retrata-se a atividade que contou com a participação da comunidade educativa e, para concluir, é elaborada uma reflexão crítica com base do decorrer da PPII.

O sexto capítulo revela a Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º Ano de Escolaridade: Prática Pedagógica III (PPIII). Deste modo, engloba os contextos físicos e humanos da instituição educativa. Salienta-se que não são apresentadas a caracterização do meio e da instituição, uma vez que decorreu no mesmo estabelecimento, sem ocorrerem alterações neste espaço de tempo. Sucedendo, igualmente, com a mesma turma, foram evidenciadas as alterações advindas. Posteriormente, expõe-se o trabalho de projeto, as três atividades realizadas e uma reflexão sobre as mesmas. De seguida, apresenta-se a atividade dinamizada com a comunidade educativa e, ao finalizar, é desenvolvida uma reflexão crítica sobre a respetiva PPIII.

Para finalizar, elabora-se uma Conclusão, onde são apresentadas algumas considerações finais que resumem todo o trajeto académico, repleto de aprendizagens teórico-práticas. Além disso, são abordados aspetos como a formação inicial docente, o seu decorrer até à real profissão e as metodologias ativas aplicadas ao longo das intervenções pedagógicas. Neste sentido, são partilhadas reflexões sobre tais temáticas inerentes ao conceito de Educação.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E  
METODOLÓGICO**

# Capítulo I - A Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

## 1.1 A Educação Pré-Escolar e a sua Importância no Desenvolvimento das Crianças

A Educação Pré-Escolar (EPE), em Portugal, tem sofrido transformações ao longo dos anos. Desempenhando um papel crucial no desenvolvimento integral das crianças, tem sido alvo de uma maior importância. Ao analisar todo o trajeto percorrido, verifica-se que é possível discernir duas fases distintas: o período anterior ao 25 de abril de 1974 e o posterior ao 25 de abril de 1974, isto é, a Revolução dos Cravos.

Neste sentido, numa primeira fase, tendo em conta que a sociedade portuguesa era predominantemente conservadora, o papel incumbido às mulheres revelava-se muito limitado. Sendo, geralmente, associadas ao papel de domésticas, esperava-se que cuidassem da família, da educação dos filhos e das tarefas relacionadas ao lar. Neste cenário, a EPE não constituía uma prioridade no sistema educativo.

Posteriormente, numa segunda fase, com o conjunto de mudanças políticas, sociais e educativas significativas, surgiu uma nova abordagem à educação. Reconhecendo e dando ênfase a este direito de todas as crianças, houve um esforço para expandir e melhorar a EPE em Portugal, a qual apresentou como intuito o “desenvolvimento infantil, desenvolvimento espiritual, afectivo e físico da criança sem a sujeitar à disciplina e deveres próprios de uma aprendizagem escolar” (Costa, 2011, p. 10).

Nos dias que decorrem, existem diversas opções de estabelecimentos educativos, destinados a crianças entre os três anos e o momento de entrada na escolaridade obrigatória. Embora revelando-se uma etapa integrante do sistema educativo, tal como indica a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), “a frequência da educação pré-escolar é facultativa” (p. 3069). Contudo, evidencia-se o facto de, de acordo com a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), proporcionar um maior leque de vivências e experiências às crianças, complementando a ação educativa da família. Deste modo, constitui uma fase importante no desenvolvimento integral das crianças antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

De acordo com a Lei n.º 5/97, surge um conjunto de objetivos inerentes à EPE, os quais pretendem contribuir para a realização de um trabalho de qualidade nos jardins de infância. Estes objetivos evidenciam a importância do desenvolvimento pessoal, social, intelectual e expressivo da criança, com a finalidade de contribuir para uma formação que tenha em vista a sua posição enquanto futura cidadã. Como tal, torna-se essencial proporcionar experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais. De acordo com Silva et al. (2016), é de extrema importância a valorização e o respeito pelas particularidades de cada criança, pois o(a) educador(a) é um(a) mediador(a) do processo educativo, que deve promover a partilha de experiências num contexto que valorize a criança e as suas opiniões.

Posto isto, o meio em que a criança se desenvolve deve ser dotado de múltiplos estímulos favoráveis ao seu desenvolvimento e evolução. Neste contexto, a EPE oferece a oportunidade de interagir com outras crianças e desenvolver aptidões sociais, como partilhar, cooperar, resolver conflitos e respeitar as diferenças. Este torna-se um ambiente inclusivo onde as crianças são expostas à diversidade cultural, étnica, social e económica. Assim, tal como refere Marques (2015), deve ser fomentado o respeito pela diversidade existente num grupo de crianças e utilizá-la para enriquecer a prática, reconhecendo esta diversidade como um fator de promoção da compreensão, aceitação e respeito pelo outro desde uma idade precoce.

A EPE é, atualmente, alinhada segundo as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) publicadas no ano de 2016, decorrente da *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. As OCEPE, através da criação de áreas de conteúdo, numa perspetiva pedagógica organizada e com um propósito educativo, visam fortalecer a vertente educativa e pedagógica da EPE. Tornando-se uma referência para o(a) educador(a) de infância, este documento veio esclarecer o seu papel enquanto profissional.

As OCEPE organizam-se, assim, em três áreas de conteúdo, nomeadamente: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; e área do conhecimento do mundo. A primeira área - área de formação pessoal e social - sustenta a ideia de reconhecer a “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). Nesta perspetiva, é essencial que desenvolvam um conjunto de valores que permitam uma educação para a cidadania, onde

os valores da vida democrática estejam presentes, tomando consciência de si e dos outros. Baseando-se nesta área de conteúdo, pretende-se que a criança conquiste independência, que seja capaz de fazer determinadas tarefas, utilizar materiais e instrumentos, construa a sua autonomia, aprenda a fazer escolhas, a ter preferências, a tomar decisões e a justificá-las, seja capaz de partilhar e que assuma responsabilidades. Ainda, é importante que tome consciência da sua identidade, reconheça as suas características, aprenda a aceitar as diferenças através da educação multicultural, contacte com diferentes formas de expressão artística, desenvolva o espírito crítico e interiorize valores através da educação para a cidadania.

No que diz respeito à segunda área de conteúdo - área de expressão e comunicação - distribui-se em quatro domínios, mais concretamente: domínio da educação física; domínio da educação artística; domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e domínio da matemática. Neste âmbito, verifica-se que “incide em aspetos essenciais de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 43).

No domínio das expressões motora (motricidade global, motricidade fina e jogos de movimento), dramática (jogo simbólico e jogo dramático), plástica (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional, acesso à arte e à cultura) e musical (escutar, cantar, dançar e tocar), segundo Silva et al. (2016), o objetivo é proporcionar à criança a oportunidade de explorar, conhecer, dominar e utilizar o seu corpo por meio do contato com uma variedade de materiais. Desta forma, colabora-se para um aperfeiçoamento da coordenação, do equilíbrio e das capacidades motoras finas e, ainda, se oferece um ambiente rico em oportunidades para manifestar a criatividade e a imaginação.

O domínio da linguagem oral e abordagem à escrita vai-se desenvolvendo muito precocemente, “em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Silva et al., 2016, p. 60). No que toca, especificamente, à linguagem escrita, devem-se familiarizar com o código escrito, embora não seja esta a fase específica para o domínio da escrita.

Relativamente ao domínio da matemática, tal como aponta Silva et al. (2016), verifica-se que as crianças vão, espontaneamente, construindo noções matemáticas, nos momentos de brincadeira e exploração, a partir dos seus interesses e de situações do quotidiano. Numa fase posterior, é importante trabalhar com essas vivências de uma

forma lúdica e didática para garantir o gosto pela matemática. É fundamental que a criança desenvolva o raciocínio lógico, o raciocínio crítico e a comunicação matemática, devendo, por exemplo, utilizar o brincar como estratégia fundamental para garantir tal objetivo.

No que respeita à terceira área de conteúdo - área do conhecimento do mundo - “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê” (Silva et al., 2016, p. 85). O modo como o(a) educador(a) proporciona tais descobertas à criança é decisivo para a evolução do gosto pelas ciências, visto permitir a construção da sua própria identidade. A criança expressa a sua curiosidade de forma espontânea, executando, explorando e manipulando objetos e materiais, desenvolvendo o seu raciocínio lógico e outros processos mentais, identificando problemas, investigando respostas e soluções, interrogando, sugerindo, decidindo e tomando iniciativas.

Estando uma criança a frequentar a EPE é necessário criar um “ambiente cativante, acolhedor e repleto de oportunidades” (Marques, 2015, p. 21), com as condições adequadas para uma constante aprendizagem. Deve-se, portanto, observar a criança como um sujeito que desenvolve o seu próprio processo educativo e possibilitar que a mesma desempenhe um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Nesta perspetiva, a EPE visa proporcionar um ambiente estimulante onde as crianças podem explorar, experimentar e aprender a aprender através de atividades que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor.

Neste âmbito, a EPE prepara as crianças para uma transição gradual para o 1.º CEB, tendo em conta que, de acordo com Sim-Sim (2010), um processo de transição é acompanhado de uma carga emocional, nervosismo, insegurança e tensão. Simultaneamente, este processo de mudança envolve, igualmente, deixar algo para trás, registando-se uma perda. Esta adaptação deve ser feita de forma positiva, para evitar ou minimizar possíveis constrangimentos.

Neste sentido, a EPE ajuda as crianças a se adaptarem à estrutura e às expectativas do ambiente escolar. Isso inclui o desenvolver de diversas competências, como seguir instruções, trabalhar em grupo e manter a atenção durante as tarefas. Além disso, fornece, às crianças, uma base sólida para o seu desenvolvimento futuro, preparando-as para o sucesso escolar, social e emocional.



## 1.2 O Papel do Educador de Infância

O(A) educador(a) de infância desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças durante os anos pré-escolares. Este deve reger a sua ação educativa segundo as OCEPE, as quais destinam-se a organizar de uma melhor forma a construção e gestão do currículo no jardim de infância. Compreende-se, portanto, que esta gestão é da responsabilidade do(a) educador(a), em colaboração com a equipa pedagógica do estabelecimento educativo.

Tal como foi referido anteriormente, as OCEPE (2016), na sua estrutura, são constituídas por três áreas de conteúdo, a saber: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; e área do conhecimento do mundo. Neste sentido, Silva et al. (2016) menciona que é função do(a) educador(a) articular a abordagem destas três áreas no processo de aprendizagem, tendo em conta o seu propósito pedagógico e as características das crianças com quem irá trabalhar. Posto isto, nos momentos de observação, planeamento e avaliação do processo educativo é crucial ter em conta as áreas de conteúdo, as quais abrangem diversos domínios de aprendizagem, não só conhecimentos, mas também atitudes, disposições e saber-fazer.

O(A) educador(a) de infância é responsável por planear e implementar atividades adequadas ao desenvolvimento das crianças, as quais devem promover a aprendizagem em várias áreas, como cognitiva, social, emocional, motora e linguística. Deve observar o comportamento e o progresso das crianças, avaliando as suas capacidades, interesses e necessidades individuais e, assim, adaptar as suas práticas pedagógicas para atender às características de cada uma. Neste contexto, o(a) educador(a) deve planear momentos de aprendizagem que, gradualmente, se tornem mais desafiadores, lembrando-se, sempre, que “a criança só «desabrocha» se encontrar estimulantes no meio onde cresce” (Abreu, 2015, p. 10). Em todas as situações e nestas, em específico, deve apoiar e incentivar as crianças para que atinjam capacidades que dificilmente conseguiriam sem ajuda. No entanto, ao diferenciar o processo de aprendizagem, propondo situações interessantes e desafiadoras às crianças, é importante ter em atenção o grau de exigência, de forma a não desencorajar e diminuir a autoestima das mesmas.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social “incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários”

(Silva et al. 2016, p.6). Neste âmbito, o(a) educador(a) deve apoiar as crianças a desenvolverem competências sociais e emocionais, incentivando uma relação positiva com as restantes, promovendo a capacidade de resolução de conflitos e oferecendo apoio emocional quando necessário. Como tal, é importante que a interação entre a criança e o adulto, ou a criança e os seus pares, seja motivada, apelando, sempre, ao respeito pela diversidade cultural existente no grupo. Além disso, esta multiplicidade dentro de um grupo deve ser encarada “como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança” (Silva et al. 2016, p. 10).

Quanto à área de expressão e comunicação “engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Silva et al. 2016, p. 6). As crianças precisam de adultos que escutem e valorizem as suas vozes e que promovam práticas baseadas na democracia. Como tal, estas devem permitir que as crianças tenham voz ativa em vários momentos como, por exemplo, na tomada de decisões, em processos de negociação, “na interação, expressão de ideias, pensamentos, opiniões, sentimentos [e] escolhas” (Agostinho, 2014, p. 1136). Ao escutar as suas ideias, torna-se possível entender os seus hábitos, os seus conhecimentos e as suas preocupações quanto ao mundo que a rodeia. Como tal, é essencial que o incentivo à participação das crianças seja uma das grandes intencionalidades educativas do(a) educador(a), permitindo que desempenhem um papel ativo, desenvolvam a imaginação, a criatividade e competências de espírito crítico.

Além disso, recorrendo aos momentos em que as crianças têm voz ativa, desenvolve a linguagem e a alfabetização das mesmas, que devem comunicar oralmente para expressar o que pensam. Este campo pode, ainda, ser estimulado através da exploração de livros e do ouvir/contar histórias. Deste modo, é essencial que o(a) educador(a) disponibilize os recursos necessários adequados à faixa etária, dentro da sala de atividades e, sobretudo, ao alcance das crianças.

Relativamente à área do conhecimento do mundo “é abordada de modo articulado, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança uma melhor compreensão do mundo que a rodeia” (Silva et al. 2016, p. 6). Assim, deve ser o mais próximo possível da realidade, por meio de um contato que envolva tanto observação quanto experimentação. Para além disso, é importante incentivar o reconhecimento e a estima pelos aspetos culturais da comunidade onde o grupo de

crianças se insere e, ainda, a consciência e o respeito pela natureza. Quer por meio da expressão linguística, quer pela expressão artística, cabe ao(à) educador(a) de infância promover atividades diversificadas que apoiem a criança na descoberta de si própria, do outro e do mundo que a rodeia.

Neste contexto, para que a criança esteja predisposta a descobrir e aprender é, igualmente, necessário que exista um ambiente educativo de qualidade. De acordo com o Anexo n.º 1 do Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, a organização do ambiente educativo é uma das tarefas inerentes a esta profissão. O ambiente educativo engloba uma série de aspetos, como o espaço da sala de atividades, incluindo os recursos e materiais dispostos; a relação das crianças com a equipa pedagógica; a relação entre os elementos da equipa; a existência de rotinas bem definidas, etc. Assim sendo, o(a) educador(a) deve criar um ambiente que transmita uma “sensação de segurança, confiança e autoestima para que seja mais fácil o envolvimento da criança” e sintá-se confortável para explorar, experimentar e aprender através de brincadeiras e atividades orientadas (Alves, 2020, p. 32).

Neste cenário, o(a) educador(a) trabalha em parceria com as famílias e respetivos encarregados de educação das crianças, partilhando informações sobre o seu progresso e desenvolvimento, oferecendo suporte e orientação e envolvendo-os no processo educativo. Os pais são o contexto relacional mais próximo das crianças, desempenhando um pilar fundamental quanto aos desafios que vão surgindo no contexto educativo. Assim, as boas relações entre os dois meios possibilitam, tanto à equipa pedagógica como às famílias:

Ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança. (Deslandes, 2001, citado por Mata & Pedro, 2021, p. 11)

O(A) educador(a) de infância atua, também, como defensor das necessidades das crianças. Sendo um direito das mesmas, presente na *Convenção dos Direitos da Criança*,

de 1989, artigos 28.º e 29.º, deve garantir que recebem uma educação de qualidade e tenham acesso a recursos e apoios adequados para o seu desenvolvimento integral, partindo do princípio de que possuem diferentes contextos familiares.

De acordo Piaget (s.d. citado por Semedo, 2010), cabe, então, ao(à) educador(a) “estimular a integração das crianças no meio envolvente, desenvolvendo as competências e capacidades físicas, emocionais, psíquicas e sociais que se inserem na faixa etária dos três aos seis anos” (p. 18). Neste cenário, num panorama geral, o(a) educador(a) de infância desempenha um papel essencial no fornecimento de uma base sólida para o desenvolvimento das crianças durante os anos pré-escolares, promovendo seu crescimento em todas as áreas e preparando-os para um futuro de sucesso ao longo da escolaridade e na vida adulta.

### **1.3 O 1.º Ciclo do Ensino Básico na Construção do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

A Educação em Portugal tem sofrido várias mudanças ao longo do tempo. Inicialmente, o 1.º CEB correspondia à primeira etapa escolar, o qual era designado por “ensino primário”, alterando, posteriormente, a sua denominação para a atual.

Não se tratou apenas de uma questão de nome. Devido à sua integração no ensino básico, o 1.º Ciclo deixou de ser claramente reconhecido como um grau de ensino com características próprias, para ser englobado nas orientações que se aplicam a toda a escolaridade obrigatória. (Silva, 2002, p. 17)

Após diversas transformações decorrentes do 25 de abril de 1974, a Revolução dos Cravos, criou-se a EPE, a qual tornou-se na primeira etapa possível de frequentar pelas crianças. Nesta perspetiva, as mesmas podiam ingressar na EPE e, posteriormente, seguir para o 1.º CEB, entrando, nesse momento, na escolaridade obrigatória.

Sendo “universal, obrigatório e gratuito” (Lei n.º 46/86, p. 3069), o 1.º CEB compreende os primeiros quatro anos de escolaridade obrigatória. Durante este período, as crianças, geralmente, situam-se numa faixa etária entre os seis e os dez anos de idade. Esta etapa é da responsabilidade de um(a) professor(a) único(a), mas que é coadjuvado em áreas especializadas.

Verifica-se, então, de acordo com a *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), um conjunto de objetivos destinados ao 1.º CEB, os quais visam promover um trabalho de qualidade nos estabelecimentos educativos. Para além disso, salientam a relevância do desenvolvimento do aluno, a todos os níveis e, ainda, a promoção do seu reconhecimento enquanto futuro cidadão. Deste modo, é fundamental que sejam propiciados momentos positivos para que este desenvolvimento escolar, pessoal e social do aluno aconteça como desejado. Além disso, o meio educativo deve ser apropriado para que o aluno se sinta valorizado e floresça integralmente.

O 1.º CEB proporciona, neste meio, a interação e convivência entre alunos, objetivando o desenvolvimento social e emocional dos mesmos, ajudando-os a adquirir competências de cooperação, empatia, partilha, resolução de conflitos e autocontrolo. Esta interação desenvolve aptidões sociais necessárias ao longo da escolaridade e, conseqüentemente, da vida adulta. É importante, assim, valorizar a diversidade e promover a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas diferenças individuais. Aos alunos, de acordo com Correia (2008), possibilita-lhes compreender a multiplicidade existente e a importância de aceitar e respeitar tais diferenças. Isto propicia um ambiente inclusivo, ajudando a combater a discriminação e o preconceito, algumas vezes, presente nas escolas.

Nos dias que decorrem, a ação educativa do(da) professor(a) do 1.º CEB rege-se com base num documento de referência, as Aprendizagens Essenciais (AE). Estas vieram substituir os programas e metas em vigor, os quais, tal como mencionado no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, de acordo com diversos intervenientes educativos eram inibidores de “consolidação de aprendizagens, do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, bem como um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica”. Além disso, não existia articulação entre os programas e as metas e, após três décadas de uso, requeriam uma atualização.

Mais tarde, já com as AE em vigor, definiram-se mudanças nas mesmas quanto à área da Matemática. Devido ao insucesso, por parte de alguns alunos, verificado nesta área, surgiu a necessidade de reformulá-las e, assim, publicar novos documentos, os quais surgiram a partir do Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto.

Perspetivadas segundo as transformações já existentes no mundo e as possíveis de surgir, de modo a preparar os alunos para os desafios da vida futura, as AE estruturam-se segundo o domínio a trabalhar; os conhecimentos, capacidades e atitudes a adquirir; as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos; e, por fim, os respetivos descritores do perfil dos alunos. Variando de acordo com o ano de escolaridade e a área curricular em questão, devem ser tidas em conta aquando da planificação, realização e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, têm o intuito de propiciar o desenvolvimento das áreas de competência indicadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

No que diz respeito às AE ao longo do 1.º Ciclo, de um modo geral, têm como objetivo principal o desenvolvimento das capacidades básicas de leitura, escrita e matemática. Isso inclui que aprendam a ler fluentemente, compreender textos simples, escrever corretamente, calcular operações matemáticas básicas e resolver problemas. O propósito é que desenvolvam competências de comunicação oral e escrita, ampliando o seu vocabulário, melhorando a sua compreensão auditiva e expressando as suas ideias de forma clara e coesa. Ainda, é pretendido que haja uma introdução a conceitos básicos de estudo do meio, explorando temas como o corpo humano, o meio ambiente, a história local e a geografia. Além disso, usufruindo da curiosidade espontânea dos alunos, nesta fase torna-se importante dar a conhecer ou, caso já tenha sido iniciado na EPE, prosseguir com as ciências experimentais. Através deste recurso, é possível comprovar conceitos teóricos a abordar nesta área, de forma prática, facilitando, aos alunos, a assimilação de conhecimentos.

No que diz respeito ao PASEO, tal como referido anteriormente, representa um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo. Indica, assim, o que é pretendido que os alunos adquiram no final da escolaridade obrigatória, através da mobilização de valores e competências que lhes possibilitem “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

Relativamente à sua estrutura, numa primeira fase, apresentam-se os princípios e a visão pelos quais se rege a ação educativa e, numa segunda fase, os valores e as competências a desenvolver pelos alunos. Os referidos princípios justificam e significam cada uma das ações relacionadas com a concretização e a gestão do currículo no estabelecimento educativo, em todas as áreas disciplinares. Decorrente dos princípios, surge a visão de aluno, ponto que esclarece o que é ambicionado para os alunos enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória. Por sua vez, os valores são vistos como diretrizes segundo as quais certos comportamentos e ações são definidos como adequados e necessários. Por fim, as áreas de competências agrupam capacidades tidas como combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes que possibilitam a ação humana em variados contextos. Salienta-se que as competências “envolvem conhecimento (...), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos” (Martins et al., 2017, p. 9). Neste cenário, o PASEO constitui um recurso para coadjuvar na organização e gestão do currículo e para apoiar no ajuste de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a usar na prática.

Para além disso, ao longo do 1.º CEB deve ser tido em conta o documento *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC), o qual apresenta uma série de direitos e deveres que devem estar presentes na educação para a cidadania das crianças e dos jovens. Deste modo, é objetivado que os mesmos se tornem adultos com uma conduta cívica que priorize “a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (DGE, 2017, p. 1). Assim sendo, a Cidadania e Desenvolvimento é trabalhada no 1.º CEB de forma transversal no currículo.

Neste contexto, tendo em conta todas as informações mencionadas, salienta-se que é fundamental que os alunos desenvolvam atitudes e valores que possibilitem uma cidadania positiva. Devem adquirir independência, autonomia e responsabilidade pelos seus atos. É pretendido que tomem consciência de si e dos outros e que os respeitem. Devem desenvolver o pensamento crítico e criativo, questionando, analisando e avaliando informações e, ainda, procurando soluções criativas para os problemas. Além disso, podem desenvolver a criatividade através da exploração de diferentes formas de expressão artística, como música, arte, teatro e dança. Nesta etapa inicial, os alunos devem desenvolver uma atitude positiva em relação à escola e à aprendizagem,

adquirindo hábitos de estudo, perseverança e responsabilidade, os quais serão necessários ao longo de toda a escolaridade.

Para que todas estas características sejam desenvolvidas, é necessário que exista um bom ambiente educativo, o qual “incorpora não só o espaço, como o tempo, os materiais e ainda as relações interpessoais” (Borges, 2019, p. 37). Este ambiente deve ser positivo e estimulante, uma vez que aumenta a motivação dos alunos para aprender e para participar ativamente nas atividades e tarefas. Um ambiente que promove a cooperação, o respeito mútuo e a resolução de conflitos de forma construtiva contribui para o bem-estar emocional e social dos alunos. Como tal, verifica-se que o ambiente educativo influencia o desenvolvimento integral dos alunos ao nível escolar, emocional, social e físico, podendo ser “facilitador ou limitador do processo de aprendizagem” (Borges, 2019, p. 39).

O objetivo final do 1.º CEB é preparar os alunos para os anos de escolaridade subsequentes, fornecendo-lhes uma base sólida de conhecimento, competências e atitudes necessárias para o futuro sucesso escolar. Deste modo, procura garantir um desenvolvimento geral e equilibrado dos alunos durante os anos iniciais da sua educação formal.

#### **1.4 O Papel do Professor de 1.º Ciclo**

O(A) professor(a) do 1.º CEB desempenha um papel crucial no desenvolvimento educativo, pessoal e social dos seus alunos. Este deve orientar a sua ação educativa tendo em conta o currículo escolar, isto é, “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Neste sentido, compete-lhe adequar as suas práticas de acordo com as AE em questão, tendo em conta o conjunto de variáveis que influenciam o seu trabalho.

O(A) docente deve promover uma educação e um ensino que posicionem os alunos no centro de todo o processo, estimulando-os para que sejam construtores ativos do seu conhecimento. É importante proporcionar-lhes experiências reais, privilegiar o “fazer para aprender” em vez de o “aprender para fazer”, como o intuito de motivar os alunos para a aprendizagem. “As avaliações da próxima geração vão exigir que os alunos



mostrem a sua capacidade de aplicar o pensamento (...), não apenas a capacidade de recordar conhecimento” (Fleischman, 2012, citado por Lopes & Silva, 2015, p. 67). Neste sentido, é necessário que o(a) docente conheça e domine diversas estratégias de ensino, que vão se adequando aos conteúdos a abordar, aos objetivos de aprendizagem a alcançar e às características, necessidades e interesses dos alunos a quem se destinam, revelando-se um(a) professor(a) eficaz.

Apesar da certificação e do número de anos de serviço serem fatores importantes, não constituem os indicadores mais importantes da qualidade de um(a) professor(a). De acordo com Lopes & Silva (2015), a sua eficácia é caracterizada por um conjunto de características como o conhecimento do conteúdo; a capacidade verbal; o entusiasmo pelo assunto que leciona; a utilização de uma variedade de estratégias de ensino; as quais ultrapassam a qualidade da certificação profissional e o tempo de experiência em sala de aula.

Devendo dominar em profundidade o conteúdo que leciona, o(a) professor(a) aborda e trabalha uma variedade de áreas curriculares, incluindo português, matemática, estudo do meio e expressões (educação física, educação musical, expressão plástica e expressão dramática), adaptando o currículo às necessidades e níveis de desenvolvimento dos alunos. É responsável por promover, nos alunos, a aquisição e desenvolvimento das competências essenciais, como a leitura, a escrita, o cálculo matemático, a resolução de problemas e o raciocínio lógico, as quais são essenciais para o futuro sucesso escolar.

O(A) professor(a) do 1.º CEB deve avaliar os seus alunos de forma diagnóstica, com o intuito de averiguar os seus níveis de conhecimento e competências. Este tipo de avaliação pode ser efetuado no início de um período de ensino ou durante o processo de aprendizagem, de forma a identificar os pontos fortes de cada aluno, as suas dificuldades e necessidades individuais.

Para além disso, deve avaliar formativamente o progresso e o desempenho dos alunos. De acordo com o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, esse tipo de avaliação é utilizado para identificar áreas de força e fraqueza dos alunos e fornecer *feedback* construtivo para apoiar o seu desenvolvimento escolar.

Finalmente, deve realizar uma avaliação sumativa, com o intuito de verificar a evolução dos alunos em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Tal como aponta o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, este é um tipo de avaliação que,

geralmente, ocorre no final de um período de aprendizagem e classifica e certifica as aprendizagens dos alunos, de uma forma geral.

Além das áreas curriculares, o(a) professor(a) do 1.º Ciclo deve apoiar os alunos no desenvolvimento de capacidades transversais, como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação eficaz, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e a autoconfiança, faculdades necessárias à vida adulta. Ainda, deve promover uma série de valores, isto é, “os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir” (Gomes et al., 2017, p. 9). Presentes no PASEO, passam por ter respeito por si e pelo outro, assumir os seus atos, ser perseverante, ser empático com o outro, desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; ser interventivo, tomando a iniciativa; entre outros, fornecendo bases aos alunos para que desenvolvam uma cidadania ativa e definam o seu papel na sociedade.

É importante que o(a) docente, segundo Teixeira (2016), crie e mantenha o melhor ambiente de aprendizagem possível. Um ambiente positivo motiva os alunos a se envolverem ativamente nas atividades, aumenta o interesse, a confiança e a segurança, promove a imaginação e criatividade e contribui para o estabelecimento de boas relações entre os alunos e o(a) professor(a). Para além disso, uma sala de aula bem organizada, equipada com materiais e recursos educativos, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem, desde que estes “visem proporcionar um lugar adequado (...), tendo em conta a faixa etária que vai usufruir deste local” (Oliveira, 2015, p. 5). Como tal, um bom ambiente educativo não facilita, apenas, o processo de ensino e aprendizagem, mas, também, impacta positivamente no desenvolvimento global dos alunos.

É essencial, ainda, que este ambiente educativo seja um espaço inclusivo onde, tal como aponta o Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918). O(A) professor(a) do 1.º Ciclo deve, então, criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor, onde cada aluno se sinta valorizado, respeitado e capaz de alcançar um potencial pleno. Deve adaptar as suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com diferentes estilos de aprendizagem, capacidades e interesses. Para tal, deve conhecer e envolver-se com o meio circundante à instituição educativa, de modo a compreender a realidade dos seus

alunos. Além disso, é importante participar nas iniciativas organizadas pela escola, tanto fora do espaço de sala de aula como no exterior do estabelecimento.

O(A) professor(a) de 1.º Ciclo exerce, igualmente, um papel de defensor das necessidades do aluno, o qual tem direito a “receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares” (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1956, 7.º princípio). O(A) professor(a) deve, então, assegurar que recebem uma educação de qualidade e tenham acesso a recursos e apoios adequados para uma evolução integral, partindo do princípio de que possuem contextos familiares distintos.

O(A) professor(a) deve colaborar com as famílias e encarregados de educação, mantendo-os informados sobre o progresso escolar e comportamental dos alunos, fornecendo orientação e apoio quando necessário e envolvendo-os no processo educativo. Embora seja “um processo gradual, onde (...) se desenvolvem relações, levando a uma aproximação e partilha graduais e cada vez mais consistentes” (Mata & Pedro, 2021, p. 7), esta participação e envolvimento das famílias cria um ambiente emocionalmente seguro para os alunos e motiva-os a aprender. Esta relação permite, ainda, compreender as necessidades e interesses dos alunos, nascidos numa época marcada pelos inúmeros avanços.

Decorrente da globalização, surgem, constantemente, novos desafios na área da educação, entre eles: a diversidade cultural e linguística; a evolução da tecnologia e educação digital; os desafios do ensino remoto; e a preparação para novos mercados de trabalho. É, portanto, essencial analisar, refletir e avaliar a prática pedagógica, com o intuito de reformular estratégias e metodologias e, assim, aperfeiçoar o seu trabalho. O(A) professor(a) aprende com o resultado das suas ações, melhorando o seu método de ensino e, conseqüentemente, investigando práticas que visem o sucesso dos alunos.

Esta profissão exige, pois, que haja uma formação contínua, com o objetivo de preparar o(a) docente “para servir os interesses de uma comunidade escolar cada vez mais plural a nível sociocultural” (Feliciano, 2017, p. 38). Neste contexto, tanto a formação inicial como a formação contínua, devem capacitar os(as) docentes para reagir aos possíveis problemas com os quais se possam deparar, adaptando-se e inovando constantemente.

Neste cenário, o(a) professor(a) do 1.º ciclo do ensino básico, tal como é indicado no Anexo n.º 2 do Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001, “desenvolve o

respectivo 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). Assim, desempenha um papel vital na educação e desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis e enfrentar desafios do futuro, como a desigualdade socioeconômica; a rápida evolução da tecnologia; as questões relacionadas à saúde mental; a globalização e diversidade cultural; a participação cívica e política; e as competências necessárias para o futuro do trabalho.

## **Capítulo II – Pressupostos Teóricos que Sustentam as Estratégias da Intervenção Pedagógica**

### **2.1 A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais**

A ideia de trabalho em grupo, de acordo com Lopes e Silva (2009), é já uma abordagem muito antiga. Desde o século IV a.C., Sócrates (470 a.C. - 399 a.C.), já desenvolvia atividades ligadas ao ensino para os seus discípulos, organizadas em pequenos grupos. Além disso, no século I d.C., Quintiliano (35 d.C. – 95 d.C.), na sua obra *De Institutione oratoria*, salientou os benefícios oriundos do ensino mútuo entre estudantes. Mais tarde, por sua vez, John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo, apostou na prática de equipas cooperativas, no seu projeto de ensino.

De acordo com Dewey (1979), “um homem que realmente vivesse só (mental ou fisicamente) poucas ou nenhuma ocasiões teria para refletir sobre sua experiência passada” (p. 6). Os seres humanos, estando inseridos numa sociedade, experimentam e aprendem, levando a desenvolver capacidades psicológicas e sociais. Neste cenário, Dewey (1979) ressaltava a importância do trabalho coletivo e das interações para o desenvolvimento e aprendizagem.

A crescente complexidade das sociedades atuais tem vindo a realçar o valor das competências sociais dos sujeitos. Uma capacidade cada vez mais essencial, tendo em conta todos os desafios existentes nos dias que decorrem, é o ato de relacionar-se e cooperar com os outros. Surgindo uma necessidade de enfrentar e resolver problemas interpessoais e intergrupais, a escola, neste âmbito, deve-se responsabilizar, enquanto espaço de aprendizagem e formação, pela valorização de aspetos sociais da aprendizagem, numa vivência democrática. Uma forma de desenvolver tais competências é através da aprendizagem cooperativa.

Esta perspetiva começou a ser implementada nas escolas, contrapondo-se ao ensino tradicional. Desta forma, através da prática do trabalho cooperativo, “da competição passa-se à cooperação, privilegiando o incentivo de grupo em vez do incentivo individual, aumenta-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais” (Sanches, 2005, p. 134). Com efeito, a aprendizagem cooperativa

propõe metodologias alternativas de ensino-aprendizagem, baseando-se no incentivo do desenvolvimento de competências sociais.

“Cooperar significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objectivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (Johnson & Johnson, s.d., citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26). Compreende-se, portanto, que cooperar implica trabalhar ou agir, em conjunto com outros indivíduos, para alcançar um objetivo comum. Envolve, por parte de todos, a colaboração e a realização de esforços em prol de um bem maior.

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem cooperativa, segundo Slavin (1994), constitui uma abordagem educativa, a qual reúne alunos com o intuito de trabalharem em conjunto na resolução de um problema, de uma tarefa ou na conceção de um produto. Revela-se, então, uma estratégia de ensino-aprendizagem em que os alunos trabalham em grupos, com diferentes níveis de aprendizagem e de capacidades. Cada elemento do grupo tem uma função específica e todos são responsáveis tanto pela própria aprendizagem, quanto pela dos restantes membros. Todos os alunos assumem diferentes tarefas, o que possibilita a criação de um ambiente estimulante que propicia novas descobertas, respeito mútuo e partilha de ideias.

Importa ressaltar que, estando os alunos na mesma sala de aula, sentados juntos e dizendo-lhes que são um grupo, não significa que irão cooperar como pretendido. Para um correto desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, tal como referem Johnson e Johnson (1989) e Johnson, Johnson e Holubec (1993, citado por Lopes & Silva, 2009), existem cinco elementos que devem estar presentes, sendo eles: a interdependência positiva; a responsabilidade individual e de grupo; a interação face a face; as competências sociais; e o processo de grupo ou avaliação de grupo.

A interdependência positiva é o ponto principal da aprendizagem cooperativa. Cabe ao(à) professor(a) estabelecer uma tarefa clara e um objetivo a atingir pelo grupo de modo que os alunos compreendam que, só são bem-sucedidos individualmente, estando todo o grupo funcionar, ou seja, “o trabalho de um beneficia com o trabalho de todos” (Lopes & Silva, 2009, p. 16).

A responsabilidade individual e de grupo pressupõe que cada membro seja responsável por contribuir com a sua parte do trabalho, garantindo deste modo a participação efetiva de todos, evitando que, tal como indicam Lopes e Silva (2009), se

apoiem somente no trabalho realizado pelos colegas. Todos os elementos do grupo devem ser capazes de medir o seu progresso, esforço e contributo individual.

A interação face a face implica a existência de comunicação entre os membros do grupo. É fundamental que haja uma comunicação constante entre todos os elementos, para que seja possível a troca e discussão de ideias, trabalhando-se, em simultâneo, competências sociais de respeito pela opinião do outro, as quais serão essenciais para o futuro dos alunos. Cada um deve cooperar, não só para o sucesso de todos, como também para o sucesso de cada colega, “ajudando-se, apoiando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos realizam para aprender” (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

As competências sociais devem ser desenvolvidas do mesmo modo como acontece com os conteúdos programáticos. Além destes, é importante que os alunos desenvolvam as competências interpessoais e de grupo, imprescindíveis para uma boa conduta em equipa. De acordo com Lopes e Silva (2009), os alunos devem saber esperar pela sua vez para falar, respeitar a opinião do outro, elogiar o trabalho dos colegas, partilhar ideias, entre outras competências cruciais para que a aprendizagem cooperativa resulte como esperado.

O processo de grupo ou avaliação de grupo ocorre quando os elementos do grupo discutem a forma como poderão atingir, com sucesso, os seus objetivos e de que modo poderão manter relações de trabalho eficazes. Assim, o grupo tem a hipótese de analisar as ações “positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou modificar em ocasiões futuras” (Lopes & Silva, 2009, p. 19) tendo em vista o sucesso de todos. Uma avaliação cuidadosa, por parte dos grupos, possibilita a existência de uma reflexão e uma possível melhoria por parte de cada elemento e do grupo no geral.

Englobando estes cinco elementos fundamentais à aplicação da aprendizagem cooperativa, surgem, então, diversos benefícios tanto académicos como sociais, psicológicos e de avaliação (Tabela 1).

**Tabela 1***Benefícios da Aprendizagem Cooperativa*

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>
Social	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li><li>- Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos;</li><li>- Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li><li>- Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;</li><li>- Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas;</li><li>- Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li><li>- Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li><li>- Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.</li></ul>
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Promove o aumento da autoestima;</li><li>- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li><li>- Encoraja os alunos a procurarem ajuda e a aceitarem a tutoria dos outros colegas.</li></ul>
Acadêmica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li><li>- Desenvolve as competências de comunicação oral;</li><li>- Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li><li>- Melhora o rendimento escolar;</li><li>- Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li><li>- Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros.</li></ul>
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"><li>- Proporciona diversas formas de avaliação alternativas, tais como, a observação de grupos, a avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li><li>- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li></ul>

*Nota.* Adaptado de Lopes e Silva, 2009, pp. 50-51.

Verificando-se, assim, a extensa lista de vantagens derivadas desta metodologia, seria possível acreditar que não apresenta quaisquer desvantagens. No entanto, tal como outras estratégias de ensino, apesar dos pontos positivos que lhe são apontados, a aprendizagem cooperativa também acarreta algumas desvantagens.

O(A) professor(a) deve ter em atenção a existência de alguns problemas como a possibilidade de um elemento do grupo não realizar as tarefas a si definidas, aproveitando-se dos restantes colegas para atingir o sucesso individual. Ainda, é



importante evitar que as diferenças cognitivas, dentro do grupo, provoquem qualquer tipo de desconsideração pelos alunos que revelam dificuldades e que as ideias destes não sejam ouvidas, acabando por se sentir ignorados pelos restantes membros do próprio grupo.

Shindler (2004) aponta, ainda, a possibilidade de os alunos com menos capacidades sentirem uma necessidade de apoio constante, em vez de arriscarem a encontrar a solução sozinhos. Refere, também, que os alunos com mais capacidades, no caso de serem integrados em grupos heterogéneos, podem não sentir o grau de desafio que sentiriam caso estivessem reunidos com alunos do mesmo nível. Indicam-se, também, limitações como a falta de materiais e o espaço físico, que implica uma certa flexibilidade para ser alterado constantemente, proporcionando as diferentes configurações, aos alunos, para que possam trabalhar a pares, em pequenos grupos ou em grande grupo.

Além dos aspetos já apontados, existem outros fatores que podem ocorrer e, assim, constituir entraves à aplicação deste método, a saber:

Os alunos podem apresentar ritmos de trabalho e níveis académicos diferentes, a maioria dos professores não se encontra preparado, nem motivado, para aplicar esta modalidade de ensino/aprendizagem, as dificuldades em encontrar parâmetros e modalidades de avaliação adequados, a mentalidade das famílias dos alunos, que na sua maioria apenas se preocupam com a aquisição de conhecimentos em detrimento do desenvolvimento de competências sócio-afectivas. (Fraile, 1998, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 62)

Não obstante os constrangimentos indicados, compreende-se que as vantagens associadas à utilização da aprendizagem cooperativa são incontestáveis. Deste modo, ao longo das PP procurou-se aplicá-la. Neste âmbito, na PPI, realizaram-se atividades que implicassem a participação de todas as crianças, como a atividade *A Separação de Embalagens*. Já na PPII promoveram-se atividades de criação de histórias a pares ou em grupo, a título de exemplo, a atividade *Um Grupo, Uma História*. Por sua vez, na PPIII

planearam-se atividades a realizar a pares ou em grupos, aplicando a MTP, como a atividade *Conheço a União Europeia*. Procurou-se, então, fomentar as interações entre os alunos, potencializar a construção do seu próprio conhecimento, envolvendo-os numa procura por soluções das questões ou problemas apresentados, induzindo-os a agir, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais. A implementação da aprendizagem cooperativa torna-se essencial, “não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais as atividades exigem pessoas aptas a trabalharem em grupo” (Magalhães, 2014, p. 41).

## **2.2 A Criatividade como Meio para Desenvolver a Escrita**

A escrita, sendo uma das formas pela qual o ser humano se comunica, tem um papel fundamental na história da humanidade. Sendo fundamental para a vida diária, a sociedade transporta para a escola a responsabilidade de inculcar e desenvolver o gosto pela escrita. Neste sentido, os programas a seguir perseveraram a iniciação à expressão escrita desde os primeiros anos de escolaridade

Há um longo percurso entre a formalidade e o prazer que o ato de escrever pode implicar. A escrita tem de constituir um momento de prazer e de proveitosa interação com o material escrito. Para que os alunos tenham uma relação positiva com a escrita, segundo Pereira (2000), devem ter em conta as suas vivências sociais. Neste sentido, devem ser proporcionadas, em sala de aula, atividades de escrita onde o aluno possa afirmar a sua forma de ser, o seu imaginário, a sua identidade, construindo uma correspondência equilibrada entre o saber e a escrita escolar.

Para que este processo de aprendizagem da escrita seja menos complexo e mais prazeroso, é fundamental que o(a) professor(a) incentive e desafie os alunos a colaborar entre si e estimule os melhores a trabalhar com os colegas que têm mais dificuldades. Deste modo, a interação entre colegas com desempenhos distintos permite desenvolver competências como a resolução de problemas que vão surgindo, reforçar sentimentos de participação e confrontar opiniões, respeitando-as. Segundo Camps (2000), o diálogo entre colegas no trabalho cooperativo permite construir o conhecimento e, em última instância, uns operam como intermediários dos outros, arriscando antecipar o *feedback*

dos destinatários finais do texto. O trabalho a pares ou em grupos estimula os alunos para a escrita, apoia nas várias etapas do procedimento e simplifica o trabalho do(a) professor(a), que estará mais disponível para ajudar, visto que não tem de auxiliar todos os alunos, individualmente.

Importa compreender que, à medida que a criança cresce e avança na sua escolaridade são privilegiadas as suas competências intelectuais, em relação à criatividade. Segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a criatividade, entre outros significados, diz respeito à “capacidade de criar, de inventar”. Sem se dar conta, a maioria das crianças deixa de se dedicar a atividades unicamente criativas, das quais é exemplo o desenho livre. No entanto, verifica-se que as situações atuais exigem que os indivíduos reflitam, procurando novas soluções e ideias demonstrando, então, a necessidade de um espírito criativo.

“A educação tem um papel de oportunizadora e propiciadora do desenvolvimento e formação dos cidadãos criativos, preparados para a atuação numa sociedade marcada pelo dinamismo” (Dias & Moura, 2007, p. 66). A promoção da criatividade constitui, então, um dos principais objetivos da escola, a qual deve “lançar sementes” na personalidade de cada aluno, para que sejam desenvolvidas as capacidades desejadas.

Para que esta característica seja desenvolvida, é necessário organizar o espaço físico de sala de aula, concedendo acesso a determinados recursos pedagógicos, como livros, computadores, jogos, bem como organizar os espaços para trabalhar individualmente, a pares ou em grupo. Neste cenário, Alencar (1992, citado por Carnaz, 2013), apresenta um conjunto de características que favorecem uma atmosfera criativa na sala de aula, entre eles: dar oportunidades para levantar questões, testar hipóteses, discordar, propor interpretações, avaliar criticamente; disponibilizar tempo suficiente para pensar e desenvolver ideias; criar um ambiente de respeito e aceitação mútua; desenvolver a competência de pensar em termos de possibilidade, aperfeiçoamento; promover o desejo de arriscar, de experimentar, de manipular; valorizar os trabalhos feitos, as contribuições e ideias; proteger os trabalhos criativos em relação a possíveis críticas destrutivas dos pares; e não se deixar vencer pelas limitações do contexto, dificuldades de recursos ou outros obstáculos. Neste sentido, o aluno deve ser autoconfiante e sentir desejo e prazer em realizar os trabalhos propostos.

O 1.º CEB surge, então, como uma fase decisiva no que diz respeito à exploração livre e criativa devendo, portanto, ser utilizados critérios que valorizem a expressividade e originalidade e aplicados métodos criativos. Uma das melhores formas de estimular os processos de pensamento e imaginação é através da escrita criativa. A imaginação das crianças deve ser treinada, para que surjam ideias e, conseqüentemente, um enredo. Antes de mais, implica desenvolver, construir e reconstruir a sua relação com a escrita, sem provocar incisões definitivas com a história escolar e pessoal de cada aluno. Ao desenvolver a escrita criativa, de acordo com Condemarin e Chadwick (1987), os professores devem ter em conta alguns aspetos, como: a possibilidade de os alunos poderem desanimar rapidamente nas suas primeiras tentativas de escrita; a importância de criar uma atmosfera em que sintam um à-vontade para se expressar livremente; a preferência do anonimato, por alguns alunos, nas primeiras tentativas de escrita; o ato de incentivar e ter paciência com os alunos que apresentam uma escrita mais demorada; compreender que existem diversos estilos próprios de escrita, não impondo que todos os alunos tenham o mesmo padrão; os temas sugeridos pelo professor devem ser suficientemente flexíveis, dando liberdade necessária aos alunos para criar e experimentar; proporcionar um conjunto de atividades de escrita que estimulem a imaginação e criatividade; avaliar os trabalhos escritos para diagnosticar as dificuldades dos alunos; estimular e beneficiar das atividades espontâneas de escrita: dedicatórias, mensagens, etc.; incentivar, os pais, a valorizar e estimular a escrita criativa dos filhos, não criticando, à partida, a sua forma; dar utilidade e partilhar os textos produzidos pelos alunos, possibilitando momentos de motivação por serem os autores.

Reunindo todos estes aspetos essenciais, salienta-se, ainda, que podem existir alguns obstáculos à concretização da escrita, externos ao(a) professor(a). Este tem um papel decisivo na formação dos alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento da sua escrita. Os alunos já possuem práticas de escrita em outras áreas disciplinares, porém, com intenções comunicativas diferentes.

Sabendo que o compromisso do(a) professor(a) no acompanhamento do aluno enquanto escritor, da relação que vai construindo com a escrita, do seu envolvimento com as tarefas de escrita, constituem um papel fundamental no processo de aprendizagem da escrita, este deve ficar atento e participar em todas as fases do processo e, não apenas, na avaliação do produto final. No entanto, o facto de seguir um programa longo num curto espaço de tempo e responsabilizar-se por um grande número de alunos, torna o seu

trabalho muito condicionado. O fator tempo desempenha um papel crucial na promoção da melhoria das produções escritas dos alunos. Para escrever corretamente, é preciso dispor de tempo para tentar e melhorar quantas vezes forem necessárias.

Compreende-se, portanto, que os aspetos referidos dificultam a existência de um acompanhamento individualizado, quer ao nível da preparação e concretização da escrita, quer ao nível da correção da mesma. Como tal, o(a) professor(a) deve fazer-se presente, como refere Camps (2000), não só como organizador e avaliador da tarefa, mas como um guia, um mediador que simplifica o percurso dos alunos e os apoia no processo da aprendizagem da escrita.

Não sendo possível os acompanhamentos desejados, com a frequência necessária, surgem alunos “sozinhos” no seu processo de desenvolvimento da escrita. De acordo com Castro e Gomes (2000), a aquisição das competências de leitura e escrita estão fortemente associadas às dificuldades de aprendizagens e ao insucesso escolar. Além disso, o insucesso, por sua vez, leva à falta de motivação, de interesse e ainda à baixa autoestima. Estes alunos acumulam lacunas, a este nível, ao longo do percurso escolar e finalizam-no sem um correto desenvolvimento da competência escrita, o que, por vezes, prejudica o seu futuro profissional.

A escrita é um processo demorado para o qual é essencial existir tempo, preparação, acompanhamento e motivação, para instruir-se relativamente ao domínio das técnicas de composição textual. Neste sentido, ao longo da PPII procurou-se dar atenção a esta competência fundamental, promovendo atividades de realização de escrita criativa de acordo com obras trabalhadas na aula, como por exemplo, a atividade *A Viagem do João*. Ofereceu-se, então, oportunidades de escrita, dentro da sala de aula, dado que é neste espaço que se reúnem todas as condições para se criar e melhorar textos, com um apoio frequente e utilizando as ferramentas necessárias.

### **2.3 A Avaliação Formativa como Potenciadora das Aprendizagens**

O ato de avaliar constitui um modo de averiguar o que se está a fazer para que se possa reformular e melhorar as ações, isto é, “tem a função de regular o processo de ensino-aprendizagem” (Lopes & Silva, 2020, p. 2). É essencial que, cada vez mais, os(as) docentes vejam a avaliação como forma de auxiliar os alunos a melhorar, através do

reconhecimento das suas dificuldades e da alteração de estratégias tendo em consideração as mesmas, numa procura diária por uma melhoria da sua aprendizagem. Do mesmo modo, as aprendizagens dos alunos não devem centrar-se, apenas, nos conhecimentos teóricos que estes adquirem, mas também, nas competências e atitudes que devem desenvolver. Isto inclui garantir uma variedade de instrumentos de recolha de dados que tenham como foco diferentes momentos e componentes do processo de ensino-aprendizagem. Nesta perspetiva, a avaliação deve ser contínua, ocorrendo durante todo o processo.

Assim sendo, surge a avaliação formativa, a qual é aplicada “durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos e preocupa-se com o processo didático e não com o resultado” (Mendes, 2018, p. 18). Como tal, pretende situar o aluno ao longo da sua aprendizagem, com o intuito de reconhecer as dificuldades dos alunos e encontrar as respetivas soluções. Segundo Ribeiro (1999), pode ocorrer quantas vezes o(a) professor(a) achar necessário. Deste modo, a avaliação formativa deve ser feita após cada unidade, tópico ou conteúdo abordado na sala de aula com o objetivo de apurar, ao pormenor, os progressos e dificuldades dos alunos, antes de seguir para novos conteúdos.

Esta abordagem surge em 1967, com Scriven, no seu artigo *The methodology of evaluation*. Neste, menciona que um programa não devia ser avaliado só no fim da sua implementação para verificar se os objetivos tinham sido alcançados, mas sim, que devia ser avaliado continuamente. Desta forma, facilitaria possíveis mudanças para corresponder às necessidades do público com acesso a esse programa. Esta ideia foi adotada em contexto escolar, com uma avaliação ao fim de curtos ciclos de ensino, a fim de detetar os objetivos atingidos pelos alunos e as dificuldades existentes, agir sobre elas para, então, passar ao ciclo seguinte. Tal como aponta Ferreira (2007), apesar de estar muito longe daquilo que hoje se defende, esta ideia de avaliação formativa distanciava-se da avaliação sumativa, muito utilizada nas instituições educativas.

A atual avaliação formativa contribui para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem através da função informativa, uma vez que comunica tanto ao(à) docente como ao aluno sobre o decorrer de todo o processo educativo. É um processo de avaliação pedagógica que acompanha a evolução dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao(à) professor(a) a identificação de problemas de aprendizagem e a alteração das metodologias e estruturas de ensino para garantir que a

aprendizagem ocorra de maneira satisfatória para todos os alunos. Assim sendo, constitui um recurso orientador, tanto para o aluno como para o(a) professor(a).

Nesta linha de pensamento, de acordo com Lopes e Silva (2020), surgem alguns elementos-chave para que a avaliação formativa seja realizada com qualidade, sendo eles: a partilha, com os alunos, dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso; o questionamento; o uso formativo dos testes de avaliação sumativa; o envolvimento dos alunos na autoavaliação e na avaliação por parte dos pares; o *feedback* dado aos alunos; a promoção da confiança de que cada aluno é capaz de melhorar; e o envolvimento do aluno e do próprio professor na análise e reflexão sobre as informações de avaliação.

Neste sentido, a prática da avaliação formativa visa, como objetivo máximo, a aprendizagem de todos os alunos. Ao(À) docente cabe o papel de orientador(a) deste processo, tendo o conhecimento científico, técnico-pedagógico, comportamental e profissional, cria todas as hipóteses possíveis para que os alunos sejam protagonistas do seu processo de aprendizagem e respetivo desenvolvimento global. Assim sendo, verifica-se que a avaliação formativa:

- Informa o aluno e o professor sobre o grau de domínio das metas curriculares;
- Permite identificar onde e quem é o aluno que está a ter dificuldades para lhe sugerir ou ajudá-lo a descobrir formas de melhorar;
- Permite fazer diagnósticos, se necessário. Inicialmente, pode assumir uma avaliação prévia das aprendizagens, como base para uma planificação adequada às necessidades de aprendizagem;
- Ajuda a tomar decisões de natureza pedagógica, com a modificação: da planificação; das estratégias; das atitudes; do ambiente. Acrescenta novas atividades;
- Faz-se no início, durante ou no fim de uma ou várias atividades de aprendizagem, isto é, enquanto o aluno está a aprender;

- Aplica-se a: um aluno; um grupo de alunos;
- Utiliza diversos instrumentos, como: questionários; grelhas de observação; escalas de apreciação; fichas de autoavaliação; técnicas de avaliação formativa (TAF);
- Visa a ajuda pedagógica imediata ao aluno. (Lopes & Silva, 2020, p. 14)

Compreende-se, portanto, que este tipo de avaliação é completo, trazendo, aos envolvidos, uma série de benefícios que ultrapassam apenas a função de promover o ensino.

A avaliação formativa, segundo Lopes e Silva (2020) e tal como já se referiu, pode ser aplicada antes, durante ou após uma sequência de aprendizagem. Quando utilizada antes da introdução de novos conteúdos, apresenta uma função de diagnóstico, possibilitando compreender os conhecimentos prévios dos alunos em relação àquele conteúdo. Por sua vez, ao ser empregue durante o processo de ensino-aprendizagem, torna possível reajustar a prática com base nas facilidades e dificuldades demonstradas pelos alunos. Já ao ser aplicada após uma sequência de aprendizagem, oferece uma síntese do que foi feito, permitindo uma reestruturação nos métodos de ensino-aprendizagem.

Para colocar este tipo de avaliação em prática, em curtos ciclos de tempo e, procurando ser prazeroso para os alunos, devem ser utilizadas diversas técnicas de avaliação formativa (TAF). Estas devem ser empregues de forma adequada à fase do ensino bem como aos objetivos delineados inicialmente. Para além disso, é essencial que os(as) docentes saibam trabalhar a informação recolhida, para que existam melhorias nas aprendizagens feitas pelos alunos.

Neste âmbito, salienta-se que, ao longo das PPII e PPIII, aplicaram-se algumas TAF as quais constituíram atividades ou tarefas do dia a dia, na sala de aula, de uma forma natural, sem enfatizar o conceito de “avaliação”. Implementou-se, a título de exemplo, a TAF *Bilhetes à entrada e à saída*, a qual foi utilizada com o intuito de, individualmente, averiguar os conteúdos prévios sobre um certo tema, ou compreender o nível da aprendizagem, num determinado momento, ou ainda, verificar os conhecimentos



adquiridos após as situações de aprendizagem. Assim sendo, procurou-se utilizar tais informações para adequar o ensino e reformular atividades, com o objetivo de verificar a evolução dos alunos. Compreende-se, assim, que, “o que torna qualquer avaliação formativa não é a técnica ou o instrumento específico que é usado, mas o modo como as informações obtidas a partir desse instrumento ou técnica são utilizadas” (Lopes & Silva, 2020, p. 22).

## **Capítulo III – Metodologias de Investigação em Educação Implementadas nas Práticas Pedagógicas**

### **3.1 Metodologia de Investigação-Ação**

O termo *investigação*, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, diz respeito a: “indagação ou pesquisa que se faz buscando, examinando e interrogando”; e “inquirição de testemunhas”. Por sua vez, o conceito *ação* apresenta diversos significados e sentidos, entre eles: “acto ou efeito de agir”; “movimento ou actividade para obter determinado resultado”; e “influência ou efeito sobre algo ou alguém”. Neste cenário, a Investigação-Ação, tal como indica a sua designação, engloba estes dois termos. Sendo uma metodologia com características muito próprias, para descrevê-la, não existe uma definição singular. Porém, considero que McKernan (1998, citado por Máximo-Esteves, 2008) define este conceito de uma forma acessível e sintetizada, afirmando ser “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (p. 20).

A Investigação-Ação teve a sua génese nos anos 40 do século XX, nos Estados Unidos da América, onde foi criada e aplicada com o contributo de vários pensadores pertencentes, não apenas ao campo da educação, mas também, ao campo das ciências sociais, sendo eles John Dewey, Kurt Lewin, Kemmi e McTaggart, Elliott, Adelman, Carr e Kemmis. A sua prática foi, inicialmente, suspensa devido a alguns constrangimentos originados por fatores académicos, sociais e políticos. Contudo, mais tarde, o movimento ressurgiu, não apenas no local em que teve a sua origem, mas em várias outras regiões, com outra força e proporção. De acordo com Máximo-Esteves (2008):

Os princípios em que se fundamenta foram debatidos, aprofundados e desenvolvidos em novas direções. Efetuaram-se experiências em contextos vários. As perspetivas sobre a investigação-ação adequaram-se a essa diversidade contextual, de acordo com diferentes compromissos para com o conhecimento, a

formação de professores, o papel que a estes compete desempenhar nas escolas e nas políticas educativas, etc. (p. 23)

Tal como referido anteriormente, a MI-A apresenta características muito próprias. É situacional, visto que aponta o diagnóstico e a solução de um problema encontrado num contexto social específico; interventiva, pois não se limita a traçar um problema social, mas a intervir; participativa, dado que todos os mediadores participam na pesquisa; e, ainda, autoavaliativa, pois as transformações vão sendo ininterruptamente avaliadas, de forma a gerar novos conhecimentos e a reestruturar a prática. Como referem Oliveira e Cardoso (2009), a MI-A não segue um percurso linear. Esta metodologia permite a concretização de um conjunto de fases, que se desenvolvem de forma contínua numa sequência em espiral de: planificação – ação – avaliação – reflexão - diálogo, e implica a realização de tantos ciclos quanto aqueles que sejam necessários para obter as transformações pretendidas. Considera-se, assim, que a MI-A consiste num ciclo espiral em que a teoria e a prática se intercalam e interligam constantemente.

Neste contexto, inicia-se com a identificação e seleção de uma fragilidade ou desafio específico dentro de um determinado grupo, organização ou contexto profissional. O problema a selecionar deve ser o mais evidente no momento, o mais urgente a atenuar. Neste momento, é feita uma recolha de dados, como informações relevantes sobre o problema em questão, utilizando uma variedade de métodos de pesquisa, como entrevistas, questionários, observação participante e análise documental.

Reunidos todos os dados necessários e identificada a fragilidade, procede-se à análise do tema em questão, de modo a rever a literatura necessária. Nesta etapa é essencial nutrir-se de vários conhecimentos essenciais à temática a trabalhar. Segue-se, então, com a definição das estratégias de intervenção com vista a solucioná-lo. Estas deverão ir ao encontro do resultado desejado, tendo em conta todas as características do ambiente educativo.

Com base nas estratégias delimitadas, planeiam-se as ações que serão implementadas para trabalhar a fragilidade ou o desafio, isto é, as atividades pedagógicas. Essas ações podem envolver mudanças de práticas, procedimentos ou estruturas organizacionais e são projetadas para promover mudanças positivas e sustentáveis. Neste

âmbito, torna-se necessário elaborar planificações detalhadas para cada atividade, definindo a duração das respetivas intervenções.

De salientar que, tanto durante como após a colocação em prática das atividades delineadas para cada estratégia, é feita uma análise do decorrer das mesmas e das atitudes e comportamentos, observando num panorama geral. Nestes momentos, o(a) docente passa por um processo reflexivo, onde são avaliados os resultados, procurando compreender o impacto das intervenções realizadas e identificar pontos que precisem de ajustes ou melhorias. Deste modo, pode prosseguir com a sua intervenção já adequada.

Ao longo de todo este processo torna-se necessário “ir recolhendo informação sobre a sua própria ação ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua acção” (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2011, p. 317). Para isso, Latorre (2003) distingue um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados em três categorias, nomeadamente: técnicas baseadas na observação; técnicas baseadas na conversação; e análise de documentos. As técnicas baseadas na observação ocorrem segundo a perspetiva do investigador, o qual observa em direto e presencialmente a situação em estudo. As técnicas baseadas na conversação são centradas na perspetiva dos participantes, os quais enquadram-se nos meios de diálogo e de interação. Por fim, a análise de documentos baseia-se na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos. Estas técnicas e instrumentos, ainda, categorizam-se em: instrumentos (testes, escalas, questionários e observação sistemática); estratégias (entrevista, observação participante, diários de bordo, análise documental); e meios audiovisuais (vídeo, fotografia, gravação de áudio e diapositivos).

Nos momentos destinados à análise das informações recolhidas, de acordo com Gall et al. (2007, citado por Amado, 2014), é importante realizar uma triangulação de fontes de dados, de analistas e de teorias, utilizando métodos diversificados e procurando garantir uma correta compreensão dos resultados obtidos. Neste sentido, é esperado que se efetue uma interligação entre os dados obtidos nas vivências/práticas e a respetiva teoria, de forma a verificar a correspondência entre ambas. Esta tarefa deve ser efetuada com objetividade, sem influência do envolvimento do investigador.

A MI-A pretende, essencialmente, “compreender, melhorar e reformular práticas; intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhadas dos efeitos dessa intervenção” (Coutinho, 2011, pp. 316-317). Possibilita, então,

aperfeiçoar e transformar a prática social; articular permanentemente a teoria e a prática; aproximar-nos da realidade; a participação ativa dos participantes, os quais compreendem e influenciam as modificações no seu próprio ambiente; a existência de flexibilidade durante o processo; a colaboração e a construção coletiva de conhecimento; o desenvolvimento de competências de pesquisa, resolução de problemas, cooperação e reflexão crítica; etc.

Por outro lado, a metodologia em questão também apresenta alguns entraves. Pode durar um longo período; exigir demasiados recursos; surgir resistência às transformações pelos indivíduos envolvidos; ocorrer uma generalização dos resultados; comprometimento da objetividade devido à proximidade do investigador; entre outros aspetos.

Cohen e Manion (1994) e Sousa (2005) citado por Coutinho (2011), indicam algumas situações-modelo em que a MI-A se aplica de forma adequada à área da Educação, nomeadamente: métodos de aprendizagem; estratégias de aprendizagem; procedimentos de avaliação; atitudes e valores; formação contínua de professores; treino e controlo; e, ainda, administração/gestão. Nota-se, portanto, as diversas vertentes e utilizações desta metodologia. “Verificamos que sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, (...) de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças” (Coutinho, 2011, p. 319).

Neste âmbito, ao longo das PPI e PPII procurou-se implementar esta metodologia, de forma a atenuar ou colmatar as fragilidades existentes num grupo de crianças da Pré-Escolar e, igualmente, numa turma de 1.º Ciclo. Foram utilizadas diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados para concretizar o projeto de Investigação-Ação nomeadamente a observação, os diários de bordo, as entrevistas informais e os registos fotográficos. Posteriormente, os dados foram analisados para compreender e refletir sobre as informações obtidas. Compreende-se, assim, que implementar a Investigação-Ação envolve planear, atuar, observar e refletir mais atentamente do que aquilo que se faz no quotidiano, no sentido de incitar melhorias nas práticas. Este é um processo contínuo, no qual a reflexão crítica e a aprendizagem são aspetos constantes.

### 3.2 Metodologia de Trabalho de Projeto

Não sendo exclusivamente do âmbito do campo educacional, a palavra *projeto*, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, diz respeito a, entre outros: “aquilo que alguém planeia ou pretende fazer”; e “esboço de trabalho que se pretende realizar”. Neste cenário, quando há uma referência a *projeto* reconhece-se, tal como aponta Paredes (2018), que existem determinados aspetos característicos, como: o estabelecimento de um objetivo que dá um rumo às atividades, coerente com o produto final; a existência de iniciativa e autonomia por quem é realizado; a autenticidade; a complexidade; e por fim, o carácter faseado e prolongado.

As primeiras abordagens por projetos, no ensino, ocorreram entre o final do século XIX e o início do século XX, dado o descontentamento relativamente à pedagogia transmissiva existente. De acordo com Mateus (2020), John Dewey, ao defender a renovação pedagógica e opor-se ao ensino tradicional de educação, propôs um modelo de ensino-aprendizagem centrado no aluno. Impulsionado por William Kilpatrick, formando de John Dewey, o trabalho de projeto formou-se um método de ensino. Neste contexto, serve-se de “um conjunto de técnicas e procedimentos para estudar qualquer aspeto da realidade social, centrando-se na investigação, análise e resolução de problemas” (Rui & Ferrita, 2010, citado por Paredes, 2018, p. 76).

É uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, que tem como objetivo a execução de tarefas em grupo, onde é definido, planeado e organizado tendo em conta todos os elementos envolvidos no projeto. Esta “pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1.º ciclo do ensino básico” (Vasconcelos et. al., 2012, p. 8).

A MTP organiza-se em quatro importantes fases. A primeira fase diz respeito à definição do problema, momento em que é formulado um problema ou as questões a investigar. Tal como indica Paredes (2018), é essencial que sejam sugeridos pelos alunos para que a realização do projeto seja promotora de aprendizagens significativas. Deste modo, partilham-se os conhecimentos prévios sobre o assunto, sendo este o ponto de partida para a elaboração de questões sobre um assunto que pretendem investigar. A segunda fase corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, em que o(a) docente, reunido com os alunos, elabora um plano flexível, onde se faz “uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projecto em função de metas específicas”

(Vasconcelos et al., 2012, p. 15). A terceira fase, momento da execução, inicia-se com a pesquisa, organizando, selecionando, registando e criando gráficos e sínteses das informações recolhidas, as quais devem ser aprofundadas “discutindo, representando e contrastando com as ideias iniciais” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Por sua vez, a quarta e última fase compreende a divulgação/avaliação. Este é o momento em que os alunos expõem o seu trabalho aos membros da comunidade escolar. Sendo a última etapa, é feita uma reflexão de todo o trabalho desenvolvido e conseqüente avaliação, a qual, segundo Vasconcelos et al. (2012), deve incluir aspetos como: o trabalho; a intervenção de todos os membros do grupo; a ajuda no grupo; a qualidade das pesquisas e das tarefas concretizadas; a informação recolhida; e as competências adquiridas.

A MTP, sendo centrada no aluno, oferece todo um leque de potencialidades. Neste cenário, procura envolver os alunos na resolução de problemas reais e na pesquisa das respetivas soluções. Tal como aponta Agostinho (2017), uma grande vantagem da MTP é o trabalho colaborativo entre alunos e professores, facto que aumenta a qualidade da aprendizagem, uma vez que possibilita o conhecimento do outro, promovendo a igualdade de oportunidades para todos, o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia e a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Para além disso, facilita a interação e comunicação com os restantes alunos bem como com os professores, o trabalho em equipa para alcançar as metas estabelecidas, a gestão de conflitos que vão surgindo e a avaliação e discussão dos resultados obtidos.

A aplicação desta metodologia implica que “as crianças aprendam pela acção: aprendem a pensar, a resolver problemas; aprendem a viver em sociedade, a colaborar com os outros. A escolha dos projectos parte exclusivamente das crianças, sendo o educador um acompanhante das suas aprendizagens” (Kilpatrick, 2006, p. 29). Neste contexto, ao longo da PPIII aplicou-se MTP, com o intuito de incentivar, os alunos de uma turma de 1.º Ciclo, a usufruir de um papel ativo na sua aprendizagem, permitindo-lhes que sejam os principais construtores do seu conhecimento, adquirindo responsabilidade e persistência ao enfrentar situações desafiantes.

Embora apresente potencialidades, esta metodologia também aponta alguns desafios. Sendo necessário orientar os diferentes grupos de trabalho de forma individualizada, requerendo uma grande capacidade de gestão de conflitos e de liderança, torna-se exigente para o(a) docente.

Mais, ao revelar-se um processo complexo e demorado quanto à sua concretização, pode comprometer a “a necessidade de cumprir os programas das várias áreas curriculares” (Mateus, 2020, p. 16). Tendo em conta que os alunos têm a possibilidade de gerir o seu próprio trabalho, pode ocorrer uma má gestão do tempo por parte dos mesmos na realização das diversas tarefas que lhes estão indicadas.

Para além disso, tal como refere Ferreira (2013), apesar do trabalho em grupo ser uma grande vantagem, pode se tornar num grande desafio para crianças e alunos em idades de Pré-Escolar e 1.º Ciclo. Nem todos têm a devida abertura e maturidade para ouvir e respeitar as ideias e intervenções do outro, embora sejam competências a desenvolver.



## **PARTE II - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

## **Capítulo IV - Intervenção Educativa na Educação Pré-escolar: Prática Pedagógica I**

A Intervenção Pedagógica no contexto da Educação Pré-Escolar foi enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica I. Iniciou-se no dia 18 de outubro de 2021 e terminou no dia 5 de janeiro de 2022, com presença às segundas, terças e quartas-feiras, perfazendo um total de 120 horas de intervenção pedagógica.

O presente capítulo inicia-se com a caracterização do meio e da instituição, a organização do espaço de sala e do tempo. Segue-se a constituição da equipa, a caracterização do grupo e dos Encarregados de Educação/Família. Posteriormente, apresenta-se o Projeto de Investigação-Ação, quanto às suas fases, ao enquadramento do problema e respetiva questão, às estratégias implementadas, às atividades desenvolvidas e à avaliação sobre as mesmas. Por fim, encontra-se a atividade realizada com a comunidade educativa e uma reflexão geral sobre a presente Prática Pedagógica (PP).

### **4.1 Contextos Físicos**

#### **4.1.1 Caracterização do Meio**

A instituição onde realizou-se a Prática Pedagógica I (PPI) situa-se na freguesia de São Pedro, concelho do Funchal. Esta freguesia encontra-se delimitada pelas freguesias de São Martinho, Santo António, São Roque, Imaculado Coração de Maria, Sé e Santa Luzia. Relativamente às infraestruturas, a freguesia de São Pedro dispõe de um conjunto de instituições e serviços à disposição da comunidade local, assim como, de toda comunidade do concelho do Funchal. Destas, destacam-se os serviços de natureza comercial (oficinas mecânicas, padarias, restaurantes, bares, supermercados e lojas comerciais), de saúde (centro de saúde, lar de idosos, farmácia), de educação e de ensino (estabelecimentos de educação pré-escolar, de ensino básico de 1.º, 2.º e 3.º ciclos), desportivo (piscinas, pavilhões e ginásio), cultural (grupos musicais, dança e teatro, livrarias, centros culturais, associações culturais e de recreio) e público (centro cívico onde funciona a Junta de Freguesia e a Casa do Povo). Os serviços citados encontram-se distribuídos pelas várias zonas da freguesia de São Pedro.

#### 4.1.2 Caraterização da Instituição

O estabelecimento de educação tem a denominação de Associação de Beneficência. Foi fundada a 4 de julho de 1902, por 59 sócios beneméritos, entre os quais se destaca o Excelentíssimo Senhor Doutor José Joaquim de Freitas, com o propósito de auxiliar crianças pobres e abandonadas.

Em 1973, a instituição deixou de funcionar como internato, passando a creche e jardim de infância dirigido por uma Comissão Administrativa. Em 1975, e após algumas renovações, voltou à casa primitiva. Posteriormente, seria construída uma creche e jardim de infância (Figura 1) com todas as formalidades, inaugurada no dia 13 de setembro de 1996. É agora gerido e administrado por uma Direção Administrativa com Assembleia Geral e Conselho Fiscal, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), em que os encarregados de educação efetuam contribuições com base numa estrutura de valores escalonados pela Segurança Social tendo em conta os rendimentos do agregado familiar.

#### Figura 1

*Estabelecimento onde realizou-se a PPI*



*Nota.* Vista superior do estabelecimento.

No que diz respeito ao espaço físico da instituição (Tabela 2), é de destacar que se encontra protegida por um muro de modo que as crianças possam circular dentro da mesma e realizar as suas atividades sem qualquer perigo. O espaço interior é constituído por dois andares, o rés do chão e o primeiro andar. Possui zonas relvadas de apoio às salas

referentes ao rés do chão, um estacionamento para docentes, funcionários e direção administrativa e dois recreios descobertos.

**Tabela 2**

*Espaço físico do estabelecimento*

<b>Espaço físico</b>	<b>Quantidade</b>
Salas de atividade	18
Instalações sanitárias para crianças	7
Instalações sanitárias para adultos	6
Refeitório	1
Polivalente	2
Secretaria	1
Recepção	1
Gabinete de direção	1
Gabinete de coordenação	1
Sala de educadoras	1
Papelaria	1
Cozinha	1
Arrecadação	2
Recreio descoberto	2
Polivalente	2
Lavandaria	1

*Nota.* Adaptação do Projeto Curricular de Sala – 2021/2022.

Um dos recreios descobertos fica situado no 1.º piso, intitulado por abóbada. Tem uma vasta área com materiais e estruturas lúdicas, possuindo, no centro, uma arrecadação em forma de abóbada. Este recreio é partilhado pelas salas do jardim de infância situadas neste mesmo piso. O outro espaço, designado por labirinto, localiza-se no rés do chão e é destinado às salas de transição e jardim de infância situadas no mesmo piso. Possui uma parte coberta, onde se encontram, igualmente, vários materiais e recursos lúdicos. O piso do chão de todos os recreios descobertos é revestido com tartan, o qual oferece uma maior proteção em caso de quedas e outras situações.

A entrada na instituição faz-se pelo *hall* que contém a recepção e a secretaria, uma casa de banho para os visitantes, alguns placares de informação, onde são afixadas

informações para a comunidade em geral. Possui, ainda, um placar destinado aos temas que estão a ser trabalhados nas salas deste piso. Situa-se, igualmente, no *hall* de entrada a escada de acesso ao 1.º andar. É, também, através do corredor que temos acesso à valência de creche e às salas de transição e de jardim de infância situadas no rés do chão.

A cozinha é do estilo industrial, arejada e luminosa, possui uma zona que dá acesso ao refeitório do jardim de infância, uma área para a preparação das refeições e uma segunda despensa. Nesta área de serviço encontra-se, ainda, uma escada que dá acesso à lavandaria.

Do lado direito, à entrada na cancela, está a piscina. Do lado esquerdo localiza-se o refeitório do jardim de infância, uma casa de banho, o polivalente e uma porta que dá acesso à cave. Por sua vez, ao fundo situa-se outra porta de acesso ao relvado.

No que diz respeito ao refeitório, é constituído por uma área ampla, com várias mesas e cadeiras para as crianças, armários de apoio, lavatórios, uma zona exterior que oferece luz direta e arejamento para o refeitório e janelas com vista para o recreio do labirinto. Possui ainda uma porta grande que dá acesso ao polivalente do jardim de infância, o qual tem materiais e estruturas lúdicas.

No fundo do polivalente do jardim de infância existe uma porta de acesso ao recreio do labirinto. Ainda no primeiro piso existem as restantes salas de jardim de infância e os respetivos cacifos e bancos. Para além disso, existem duas varandas no corredor para o polivalente e uma saída de emergência. Quanto às salas de atividades encontram-se todas equipadas com material lúdico e didático adequado ao desenvolvimento das crianças nas várias etapas do seu crescimento.

O estabelecimento abre às 7h45 e encerra às 18h30, podendo as crianças de creche e jardim de infância frequentar o estabelecimento dentro deste período. A instituição inicia a sua atividade letiva no mês de setembro, com todas as salas de atividades em funcionamento. As atividades letivas terminam em junho e existem alguns períodos de interrupção letiva, nomeadamente, no Natal, no Carnaval e na Páscoa.

### **4.1.3 Organização do Espaço**

A distribuição do ambiente, incluindo espaços e recursos materiais, deve adequar-se às diferentes necessidades das crianças, tornando possível a exploração e a descoberta

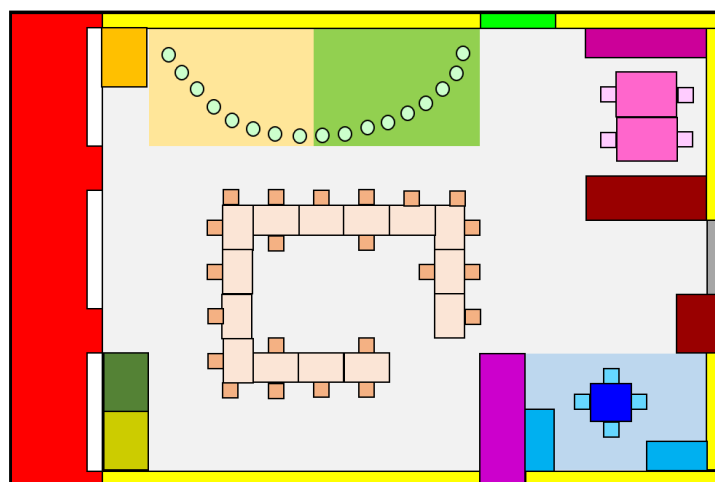
e tendo sempre presente as características de cada faixa etária. Um espaço organizado favorece o pensamento da criança, desenvolvendo as suas habilidades, autonomia e independência, tanto ao nível do seu pensamento, como da sua ação sobre os objetos e situações. Neste sentido, deve ocorrer uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação dos espaços”, a qual “permite que a sua organização vá sendo modificada, de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Silva et al., 2016, p. 26).

Devem ser proporcionados às crianças espaços para atividades que requerem uma maior concentração, zonas amplas que facilitem o movimento, espaços próprios e de uso comum para conseguirem estar sozinhas e, do mesmo modo, brincar e relacionar-se com as outras crianças. Assim sendo, a disposição idealizada para a sala, onde realizou-se a PPI, adequa-se a um grupo de vinte e duas crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos. Para tal, foi necessário delimitar diferentes áreas de exploração, com distintas finalidades a fim de colmatar as variadas necessidades das crianças que compõe o grupo, assim como, os seus interesses.

A referida sala (Figura 2) é um espaço que desfruta de uma grande janela com varanda, o que possibilita uma boa luz natural e circulação constante do ar. Apresenta-se como um espaço amplo e ao mesmo tempo seguro e acolhedor, com ligação direta a uma casa de banho adequada para as crianças.

**Figura 2**

*Planta da sala*



Legenda:

<u>Área de grande grupo</u>	<u>Área da casinha</u>	<u>Outros</u>
Identificação dos lugares das crianças em grande grupo	Área de exploração	Porta de entrada
	Móveis da casinha	Porta de ligação à casa de banho
	Mesas de apoio	Placares
<u>Área da biblioteca</u>	Cadeiras	Armários de arrumação de materiais e documentos
Armário com livros	<u>Área das construções</u>	Varanda
Mesas de apoio	Caixa com legos	Portas de ligação à varanda
Cadeiras	Zona de exploração	Paredes
<u>Área dos jogos de mesa</u>	<u>Área da garagem</u>	
Armário com jogos	Armário com materiais	
Mesas de apoio	Zona de exploração	
Cadeiras		
<u>Área das artes visuais</u>		
Armário com materiais		
Mesas de apoio		
Cadeiras		

*Nota.* Adaptação do Projeto Curricular de Sala – 2021/2022.

Como já referido anteriormente, o espaço está disposto consoante áreas de interesse definidas, onde cada área possui os seus próprios recursos, possibilitando uma grande variedade de atividades lúdicas. Neste sentido, existem sete áreas, nomeadamente: Área de grande grupo; Área das construções; Área da leitura/biblioteca; Área da garagem; Área dos jogos de mesa; Área das artes visuais; e, por fim, Área da casinha.

Nestes espaços encontra-se uma informação com o número limite de crianças e espaço para colocar um cartão com o nome das mesmas. Deste modo, caso haja interesse

em brincar nestas áreas, devem situar o cartão com o nome nos espaços apropriados. Se o número de crianças a pretender desfrutar de uma mesma área for superior ao permitido, as demais devem brincar em outro espaço desocupado.

Na Área de grande grupo (

Figura 3) encontram-se autocolantes com identificação das crianças, almofadas e um placar com quadros temporais e de registo. Realizam-se atividades como os “bons dias”, marcação de presenças, realização de diálogos, exploração de histórias, canções, temas do quotidiano e jogos diversos.

Nestes momentos, a “capacidade de o/a educador/a escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada uma e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada uma fale, e a fomentar o diálogo”, incentiva o seu interesse em expressar-se e em comunicar (Silva et al., 2016, p. 61). Como tal, é pretendido que favoreça a socialização, promova um espaço de partilha e de troca de experiências, estimule a concentração, a imaginação e a memória, facilite o saber ouvir e o saber esperar pela sua vez e desenvolva a expressão oral e a desinibição.

### **Figura 3**

*Área de grande grupo*



*Nota.* A educadora cooperante, neste momento, partilhava informações acerca de todos os processos necessários para confeccionar pão.



Por sua vez, a Área das construções (Figura 4) dispõe de um tapete, legos e material de encaixe. Destinando-se a um pequeno grupo (máximo de 3 crianças), são realizadas construções e experimentações das possibilidades que o material oferece.

De acordo com Silva et al. (2016), a brincadeira com materiais manipuláveis favorece a aprendizagem da matemática. Assim sendo, é objetivado que as crianças conheçam as características, possibilidades, limitações e formas de utilização dos materiais empregues nas construções, estimulem o pensamento e criatividade na construção, promovam destrezas na manipulação dos materiais para a construção de novas possibilidades e desenvolvam comportamentos e atitudes sociais de ajuda e colaboração.

#### **Figura 4**

*Área das construções*



*Nota.* Zona destinada à realização de construções e experimentações com o material disponível.

Quanto à Área da leitura/biblioteca (Figura 5), são disponibilizados livros de imagens, livros de histórias simples, rimas, lengalengas, bem como mesas e cadeiras de apoio, placar para exposição de citações das crianças ou conteúdos relacionados com vocabulário e linguagem. A fim de ser utilizada individualmente ou por um pequeno

grupo (máximo de 4 crianças), realizam-se atividades como leitura individual, leitura em pequeno grupo, narração de histórias e observação de imagens.

Segundo Silva et al. (2016), o reconhecimento, pelas crianças, da importância da leitura e da escrita, relacionada com o prazer experienciado nos momentos em que as realizam, são suportes fundamentais que conduzem a uma predisposição para descobrir e aprender mais sobre esta área. Como tal, é pretendido desenvolver a linguagem, a comunicação, o prazer pela leitura e a partilha de sentimentos e, ainda, estimular a capacidade de observação, atenção e de compreensão, expandir a imaginação e promover o raciocínio lógico.

### **Figura 5**

*Área da leitura/biblioteca com mesas e cadeiras de apoio*



*Nota.* Espaço reservado para leitura individual, leitura em pequeno grupo, narração de histórias e observação de imagens, com o material disposto.

Na Área da garagem (Figura 6) encontram-se carros e outros meios de transporte com diversos tamanhos, obstáculos, animais e bonecos pequenos. Limitado a um pequeno grupo (máximo de 3 crianças), permite a manipulação e as brincadeiras com carros e com outros meios de transporte.

Assim sendo, possibilita a estimulação do jogo simbólico, o qual se revela “uma atividade espontânea da criança, que se inicia muito cedo, e em que, através do seu corpo, esta recria experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utiliza livremente objetos, atribuindo-lhes múltiplos significados” (Silva et al., 2016, p. 52). Além disso,

promove o desenvolvimento de competências sociais, aquisição de noções de velocidade, ordem, distância, espaço e tempo e aperfeiçoamento de destrezas e coordenações motoras finas.

### **Figura 6**

#### *Área da garagem*



*Nota.* Local destinado ao manuseamento e às brincadeiras, com o material disponível.

Já na Área dos jogos de mesa (Figura 7) apresentam-se *puzzles*, jogos de encaixe, jogos de associação e jogos de matemática, enfiamentos, lotos, entre outros. Com uma utilização individual ou em pequeno grupo (máximo de 4 crianças), realiza-se a manipulação de diferentes materiais e concretização dos diversos jogos à disposição.

“A disponibilidade e a utilização de materiais manipuláveis são um apoio fundamental para a resolução de problemas e para a representação de conceitos matemáticos” (Silva et al., 2016, p. 75). Neste cenário, esta área pretende desenvolver as capacidades de concentração e de memória, estimular a atenção e a compreensão, promover competências associadas à destreza manual e à coordenação motora, desenvolver noções ligadas ao raciocínio lógico-matemático e facilitar a aquisição de regras ligadas à exploração de cada jogo.

## Figura 7

### Área dos jogos de mesa



*Nota.* Zona indicada para exploração de jogos, com o material disposto.

No que toca à Área das artes visuais (Figura 8) disponibiliza mesas, cadeiras, lápis de cor, lápis de cera, cola branca, cola batom, folhas, jornais e revistas, plasticina, pincéis, tintas e um placar para exposição das produções artísticas das crianças. Com um uso individual ou em pequeno grupo (máximo de 4 crianças), possibilita a criação de pinturas, desenhos, modelagens, rasgagens e colagens.

De acordo com Silva et al. (2016, p. 49), é essencial “que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos”, pois pretende-se desenvolver a expressão e a imaginação, adquirir as noções de belo e de estético, aprender a manusear instrumentos e materiais diversos, descobrir cores, materiais, texturas, e técnicas de trabalho, exercitar a motricidade fina, desenvolver hábitos de limpeza, cuidado e ordem do material, expressar e comunicar sentimentos, sensações e estados de espírito.

## Figura 8

### *Área das artes visuais*



*Nota.* Espaço destinado às produções artísticas, com o material disponível.

Por fim, na Área da casinha (Figura 9) encontra-se um forno, fogão, alimentos e utensílios de cozinha, mesa e cadeiras, bonecos, tábua e ferro de engomar e um placar com cenário alusivo à presente estação do ano. Limitada a um pequeno grupo (máximo de 4 crianças), realizam-se brincadeiras espontâneas e representações de cenas do quotidiano e, ainda, jogos de faz de conta.

Esta é “uma forma de jogo simbólico em que a criança assume um papel de outras pessoas, animais ou máquinas ou o vive através de um objeto (...) para representar situações «reais» ou imaginárias, e exprimir as suas ideias e sentimentos” (Silva et al., 2016, p. 52). Neste sentido, a presente área objetiva desenvolver o jogo simbólico e o jogo dramático – desenvolver as ideias e a linguagem, desenvolver a dimensão socioafetiva, reproduzindo o que apreende do real mediante a imitação e identificação de cenas da vida quotidiana, aprender a gerir os seus afetos e resolver conflitos da sua própria experiência.

De acordo com Silva et al. (2016), este tipo de atividades que compreendem a realização de uma situação imaginária, como colocar a mesa para uma refeição, cooperam para a aprendizagem da matemática. Além disso, é importante que o(a) educador(a) clarifique possíveis ações discriminatórias, esta área pretende, ainda, familiarizar crianças de ambos os géneros com as tarefas domésticas, distanciando estereótipos das funções de mulher e de homem, no ambiente familiar e social.

## Figura 9

### Área da casinha



*Nota.* Local reservado aos jogos de faz de conta, utilizando o material disposto.

No centro da sala encontram-se mesas de apoio (Figura 10) onde é realizado o reforço da manhã. Sendo esta a primeira refeição feita na escola, tal como o nome indica, reforça a alimentação feita em casa até ao momento destinado ao almoço. Além disso, este local destina-se à realização das produções das crianças e outras atividades programadas. Ainda, pode ser utilizado como suporte durante algumas brincadeiras, como os jogos de mesa.

## Figura 10

### Mesas de centro



*Nota.* Zona destinada à realização de refeições bem como de atividades específicas.



Aquando do repouso, a sala em questão dispõe de vinte e dois catres, onde as crianças realizam a sesta. Os catres são guardados no *hall* que liga a sala à casa de banho das crianças. Um pouco antes do momento do descanso, a sala é reestruturada e os catres são distribuídos pelo seu espaço. Após a sesta são recolhidos e arrumados novamente até ao dia seguinte e a sala volta a dispor das áreas de interesse devidamente distribuídas.

Relativamente aos espaços de exposição, a sala dispõe de placares amplos que permitem apresentar diversos tipos de conteúdo. “O que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva et al., 2016, p. 26). Como tal, é importante que as crianças participem na decoração destes espaços e compreendam o tipo de conteúdo disposto nos mesmos.

Neste contexto, ao entrar na sala, observa-se um placar à direita (Figura 11), o qual destina-se a informações aos pais e à equipa da sala. Para além disso, neste espaço situa-se um telefone que permite uma comunicação mais rápida entre as salas e outros responsáveis.

### **Figura 11**

*Placar para exposição de informações*



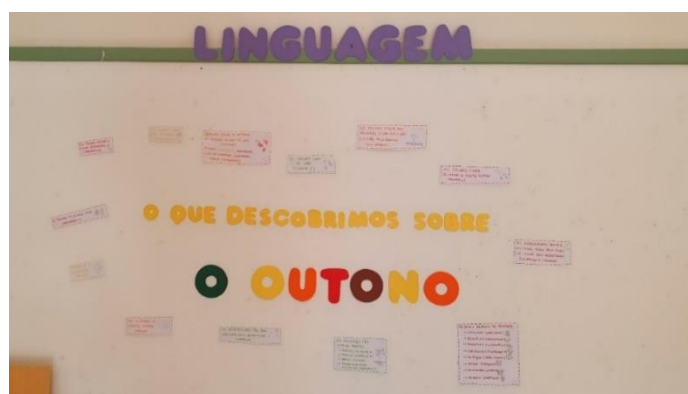
*Nota.* As informações expostas são destinadas à equipa da sala e aos encarregados de educação.

Na área da biblioteca, encontra-se um placar (

Figura 12) reservado à exposição de citações das crianças e/ou conteúdos relacionados com vocabulário e linguagem. No momento em questão, este espaço encontrava-se decorado com frases mencionadas pelas crianças, acerca da época do ano em que se encontravam – outono.

### **Figura 12**

*Placar de exposição de citações e/ou conteúdos relacionados com vocabulário e linguagem*



*Nota.* Citações, feitas pelas crianças, relacionadas com o outono.

O placar na zona de grande grupo (Figura 13) destina-se aos quadros temporais (meses do ano e dias da semana) e de registo de presenças, em que é feita a análise dos mesmos em grande grupo. No que diz respeito ao quadro de presenças, este é preenchido por cada criança aquando da sua chegada à escola. Deste modo, começam a compreender os vários dias da semana e as atividades definidas para os mesmos. Ainda, têm oportunidade de acompanhar os meses do ano, situando as estações e festividades, bem como os aniversários das crianças que pertencem a esta sala.



**Figura 13**

*Placar de exposição de quadros temporais e de registo de presenças*



*Nota.* Os aniversários das crianças deste grupo situam-se entre os meses de janeiro e maio.

Na área das artes visuais também se encontra um placar (Figura 14) para exposição das produções artísticas das crianças. Neste momento, verifica-se a exposição de trabalhos referentes ao outono. Cada criança realizou uma pintura utilizando a técnica de digitinta. Após a secagem das folhas de papel onde foi feita esta técnica de pintura, foi possível colar a sua fotografia e algumas folhas secas, simbolizando o soprar do vento nesta estação

**Figura 14**

*Placar de exposição das produções artísticas*



*Nota.* Criações feitas pelas crianças, alusivas ao outono.

Finalmente, junto à área da casinha encontra-se o placar (Figura 15) onde é exposto um cenário com elementos de acordo com a época do ano em que nos encontramos. Este cenário foi elaborado pela educadora, a qual utilizou animais e elementos da natureza alusivos ao outono. Contudo, por vezes, é decorado com peças enfeitadas pelas crianças, ao longo das atividades.

### **Figura 15**

*Placar de exposição de cenário referente à época do ano*



*Nota.* Cenário decorado pela educadora, com elementos referentes ao outono.

No corredor exterior à sala (Figura 16) encontram-se, ainda, cabides devidamente identificados com os nomes e símbolos de cada criança, para que possam pendurar os seus casacos e chapéus num local de fácil alcance. Por cima dos cabides existem cubos, também, devidamente identificados com os nomes das crianças onde podem ser colocados os objetos pessoais de cada uma, tais como mudas de roupa, que permanecem na escola e, apenas, são utilizadas quando necessário. Estes cubos são de difícil acesso para as crianças, uma vez que podem conter objetos como cremes, pomadas, medicação, entre outros. Abaixo, encontra-se um banco para disposição dos sapatos aquando da sesta.

## Figura 16

*Cabides, cubos e bancos exteriores à sala*



*Nota.* A presente disposição permite aos pais, uma melhor visão dos objetos disponíveis.

De salientar que as crianças identificam os seus lugares, em todos os espaços, através da representação de um animal, acompanhado de um objeto, o qual ilustra o nome da sala em questão. No interior da sala, esse formato existe nas mesas de apoio, na área de grande grupo, nos catres e no suporte para acessórios (Figura 17).

## Figura 17

*Identificação dos lugares no interior da sala*



*Nota.* Todas as crianças reconhecem o seu símbolo no interior da sala.

Além disso, essa mesma configuração está presente no exterior da sala, nomeadamente, nos cubos/cabides, nos bancos e, ainda, nas mesas do refeitório. Este

formato facilita, às crianças, o reconhecimento dos espaços destinados ao grupo pertencente à sua sala, bem como a identificação dos seus lugares nesses mesmos espaços.

### **Figura 18**

*Identificação dos lugares no exterior da sala*



*Nota.* Todas as crianças reconhecem o seu símbolo no exterior da sala.

Para além do espaço de sala, este grupo de crianças desfruta, também, do espaço de recreio da abóbada que se situa no mesmo piso da sala, sendo este, igualmente, um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que oferece. De acordo com Silva et al. (2016), é um local onde as crianças têm a possibilidade de interagir socialmente, explorar materiais naturais e realizar brincadeiras (correr, pular, etc.) que no interior da sala não são tão exequíveis. De salientar que, neste espaço, o chão é revestido de tartan, material que permite atenuar as quedas das crianças, tornando-se, assim, um espaço mais seguro.

No que diz respeito às refeições, à exceção do reforço da manhã, são realizadas no refeitório. Situado no piso de baixo, é um espaço amplo com mesas e cadeiras adequadas à altura das crianças.

#### **4.1.4 Organização do Tempo**

Uma rotina diária bem definida e, igualmente, flexível é essencial para a existência de um ambiente calmo e seguro, uma vez que é calculável. Deste modo, são atenuados sentimentos desconfortáveis como a ansiedade pelo desconhecido. As crianças “sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” e, assim, favorecer a própria autonomia (Silva et al., 2016, p. 27).

Fomentar a autonomia desde cedo é crucial para o desenvolvimento saudável e o sucesso futuro das crianças. Desde o ato de vestir-se sozinha, guardar brinquedos, saber como atravessar a rua, até estabelecer rotinas, possibilitar a tomada de decisões, são tarefas extremamente importantes para desenvolver esta capacidade nas crianças. Posto isto, a “autonomia deverá, assim, ser uma preocupação central no trabalho do educador de infância e entendemos que, entre outras características, a sua prática pedagógica deve apresentar uma rotina diária coerente e facilitadora da autonomia das crianças” (Pereira, 2014, p. 29).

Como tal, estruturada a rotina do grupo da sala onde concretizou-se a PPI (Tabela 3), o acolhimento das crianças poderá ser feito desde as 8h00 até às 9h30, onde são dadas as boas-vindas e as mesmas podem escolher o que pretendem fazer até à chegada das restantes crianças pertencentes ao grupo. Em seguida, é feito o reforço alimentar da manhã até às 9h45.

**Tabela 3**

*Rotina diária*

<b>Horário</b>	<b>Atividades</b>
8h00-9h30	Acolhimento
9h30-9h45	Reforço alimentar (manhã)
9h45-10h30	Tempo de grande e/ou pequeno grupo
10h30-10h50	Tempo de recreio e/ou Escolha livre
10h50-11h00	Higiene + Preparação para o almoço
11h00-11h30	Almoço
11h30-12h00	Higiene
12h00-14h30	Preparação para o repouso + Sesta
14h30-15h00	Levantar + Higiene + Preparação lanche
15h00-15h30	Lanche + Higiene
15h30-16h00	Tempo de grande e/ou pequeno grupo
16h00-16h45	Tempo de recreio e/ou Escolha livre
16h45-17h15	Higiene + Reforço alimentar (tarde)
17h15-18h30	Tempo de escolha livre + Encerramento

*Nota.* Adaptação do Projeto Curricular de Sala – 2021/2022.

Após o término do reforço alimentar da manhã, realizam-se os bons dias e atividades em grande grupo, onde organizam-se atividades de cantar, movimento e música, leitura de histórias, dramatizações, jogos, entre outras. De salientar que o espaço exterior também pode ser utilizado para a realização de jogos. Do mesmo modo, podem ser concretizadas atividades de pequenos grupos, reunidos em vários locais, destinando-se à experimentação de materiais e à resolução de problemas numa atividade que a equipa pedagógica escolheu com um objetivo particular.

Posteriormente, as crianças usufruem de brincadeiras no recreio ou de livre escolha, as quais são destinadas à brincadeira física e vigorosa, com energia e diversão. A equipa pedagógica acompanha as crianças nas brincadeiras ativas, conversa com elas e apoia-as. Este tempo permite às crianças brincarem juntas e inventarem os seus próprios jogos, num ambiente apoiante e seguro com materiais e oportunidades interessantes.

Terminado o tempo de recreio, é efetuada a higiene e preparadas, as crianças, para o almoço. Após este momento, realizam os seus cuidados de higiene e segue-se o descanso. Posteriormente, começam a se levantar, realizar os seus cuidados de higiene e preparar para lanchar.

De seguida, realizam-se, novamente, atividades em grande grupo, nas quais privilegia-se a exploração, a imaginação, a observação, a escuta, entre outras, as quais nem sempre envolvem a participação de todas as crianças. Já em pequenos grupos, as crianças podem efetuar estas mesmas atividades, porém, é possível envolvê-las mais facilmente na sua realização.

Segue-se, novamente, o tempo de recreio. Posteriormente, retornam à sala para realizarem os cuidados de higiene e o reforço alimentar da tarde. De regresso à sala, usufruem de atividades livres na sala ou no recreio e, assim, termina o dia.

Como atividade extra, às quartas-feiras, as crianças usufruem de atividades de Educação Musical. Esta abordagem prevê “uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança e o alargamento do seu quadro de referências artísticas e culturais” (Silva et al., 2016, p. 55)

Por conseguinte, às quintas-feiras, desfrutam de atividades de Educação Física. Segundo Silva et al. (2016), este domínio tem como objetivo:

Proporcionar experiências e oportunidades desafiantes e diversificadas, em que a criança aprende: a conhecer e a usar melhor o seu corpo, criando uma imagem favorável de si mesma; a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos”. (pp. 43-44)

## **4.2 Contextos Humanos**

### **4.2.1 Constituição da Equipa**

O estabelecimento de educação possui uma vasta e experiente equipa (Tabela 4), a saber: responsável pelo sector da creche; responsável pelo sector do jardim de infância; educadoras de infância; auxiliares de ação educativa; cozinheira; ajudantes de cozinha; trabalhadoras auxiliares; administrativas; rececionista; e, por fim, auxiliar administrativo. Para além disso, conta com a participação de dois professores externos que lecionam nas áreas de Educação Física (nas salas dos finalistas) e Expressão Musical (cobrindo toda a pré-escolar). É de salientar que as educadoras utilizam bata azul, as auxiliares vestem bata rosa e as funcionárias usam bata verde, de modo a diferenciar os diferentes cargos neste espaço. Esta organização facilita a distinção entre os cargos, permitindo dirigir-se à pessoa responsável por determinadas funções, quando desejado.

## Tabela 4

### *Recursos humanos do estabelecimento*

Recursos humanos	
Corpo docente	N.º de elementos
Direção	3
Coordenadora	1
Educadoras	18
Corpo não docente	N.º de elementos
Ajudantes de Ação Educativa	37
Cozinheiras	1
Ajudantes de cozinha	3
Ajudantes de limpeza	13
Administrativa	2

*Nota.* Adaptação do Projeto Curricular de Sala – 2021/2022.

#### 4.2.2 Caracterização do Grupo

O grupo pertencente à sala onde efetuei a PPI totaliza-se em vinte e duas crianças, das quais, dez são do género feminino e doze do género masculino. Todas as crianças situam-se numa faixa etária entre os três anos de idade, nascidas no decorrer do ano de 2018. Apenas uma criança frequenta a instituição pela primeira vez, tendo as restantes vinte e uma crianças transitado do ano anterior (quinze de uma sala de transição e cinco de outra). Neste sentido, a adaptação com a junção dos grupos de transição do ano anterior e à nova equipa pedagógica decorreu de forma serena. No que diz respeito à criança que está a conviver nesta instituição pela primeira vez realizou-se pacificamente, integrando-se, de forma positiva, no grupo.

Na sua generalidade, é um grupo ativo, dinâmico, afetivo e curioso. Verificam-se atitudes felizes, equilibradas, decididas e curiosas nestas crianças, as quais são apresentadas nos vários tipos de interações que são criadas na sala, quer ao nível da interação com os seus pares e com a equipa pedagógica, bem como com as áreas e materiais. Apresentam um desenvolvimento adequado à sua idade, com necessidade de aprimorar as suas conquistas relativamente à identidade, à autonomia e à socialização.



Todas as crianças deste grupo sabem o seu género, idade, o nome das pessoas do seu agregado familiar e o seu nome bem como o dos colegas, identificando o seu género. Sabem o nome da sua sala e identificam o seu símbolo da escola, conhecendo também os símbolos dos amigos. Identificam os seus pertences, defendendo e cuidando dos mesmos. De salientar que a maioria das crianças expressa as suas necessidades físicas e emocionais, no entanto, algumas demonstram introversão que dificulta essa comunicação.

Revelam uma crescente autonomia no momento da alimentação, existindo algumas que requerem um incentivo para poderem concluir as refeições. Para além disso, todas as crianças utilizam talheres e ingerem líquidos num copo normal sem derramar. Quando os alimentos são líquidos, demonstram alguma dificuldade em controlar a trajetória da colher até à boca.

Todas as crianças conseguem ir à casa de banho com o mínimo de apoio. Na higiene das mãos e da boca, a maior parte lava e seca-as sem ajuda. Além disso, sentem-se incomodadas quando têm o nariz ou as mãos sujas, pedindo ajuda ao adulto para limpar.

Algumas crianças despem o casaco, abrindo o fecho *éclair*, e penduram-no no seu cabide. Todas descalçam facilmente os sapatos e a maioria, também, já calça sem ajuda, não sabendo amarrar atacadores. Poucas crianças ainda trocam os sapatos, colocando-os no pé errado, sendo necessária uma orientação.

O grupo na sua generalidade, apresenta necessidade de descanso após o almoço, momento em que é colocada música relaxante. Poucas crianças têm dificuldade em dormir, permanecendo acordadas durante este tempo, refletindo-se numa menor capacidade de concentração.

Todas as crianças, no geral, desenvolvem afeto com facilidade e demonstram alguma empatia, expressando afeto pelos colegas e adultos. Contudo, os conflitos também existem, essencialmente, na disputa de brinquedos ou na tentativa de imposição de vontades. De salientar que este é um grupo comunicativo e participativo quando está num ambiente da sua confiança. Para além disso, aceitam a presença de pessoas desconhecidas não se inibindo, totalmente.

O grupo é capaz de realizar jogos com regras simples. Destaca-se que tanto a posição estática como os movimentos que requerem equilíbrio são, ainda, um desafio.

Tendo em conta que umas crianças são mais coordenadas do que outras, todas são capazes de realizar várias formas de locomoção, como: correr, saltar a pés juntos, rastejar, rebolar e andar de gatas. Sobem e descem escadas alternadamente sem dificuldade, assim como outras estruturas. Apresentam, ainda, dificuldade em lançar e receber uma bola, assim como atirar ou pontapeá-la para um ponto específico.

As crianças deste grupo apreciam a pintura com pincel, lápis de cor ou de cera. Ao nível do desenho, a maioria já apresenta uma garatuja ordenada, ou seja, apresentam rabiscos mais coordenados, mas sem nomear formas antecipadamente. Seguram no lápis em pinça e, com orientação, já são capazes de realizar a figura humana com alguns pormenores. Revelam gosto em manipular diversos materiais, como plasticina, esponjas e pincéis e manifestam grande curiosidade por diferentes técnicas e materiais.

Estas crianças gostam muito de ouvir histórias de forma expressiva e/ou dramatizadas com material diverso. Gostam de brincar ao “faz-de-conta” imitando ações quotidianas e do seu imaginário, reproduzindo-as nas suas brincadeiras, principalmente na Área da casinha.

Todas memorizam, facilmente, canções, apresentando preferência por músicas ritmadas. Ainda, apresentam uma boa capacidade de escuta quando estão interessadas e identificam sons da natureza e de animais. Acompanham alguns ritmos simples com palmas ou batimentos nas pernas e seguem coreografias simples.

Algumas crianças têm dificuldade em expressar-se oralmente com clareza, existindo uma que pronuncia poucas palavras, comunicando, essencialmente, através de sons e gestos. Outras possuem uma grande capacidade para dialogar, sendo capazes de descrever e contar situações que experienciaram. Podemos observar, ainda, algumas crianças que, dada a sua timidez, não falam muito quando um adulto as interroga. No entanto, quando não se sentem observadas, verificam-se diálogos com outras crianças.

O grupo consegue contar até dez sem dificuldade, percebendo o conceito de “um” e a diferença entre “um” e “muitos”. Algumas crianças reconhecem os números de um a cinco, mas a maioria ainda tem dificuldade em associar o número à quantidade. Todas as crianças conhecem cores primárias e secundárias e formas geométricas. Distinguem algo grande de algo pequeno e, algumas, identificam um tamanho médio. As crianças são capazes de agrupar objetos tendo em conta um critério (cor, forma ou tamanho). Gostam de jogos de associação e de construir puzzles simples. Demonstram gosto por fazer

construções cada vez mais complexas. A maioria compreende noções espaciais e, por sua vez, as noções temporais são mais complexas, mas têm vindo a revelá-las progressivamente.

São crianças com grande curiosidade pelo que as rodeia, gostam de explorar e descobrir, revelando capacidade de apreender as descobertas realizadas. Revelam especial interesse pela natureza e pelo corpo humano. Apresentam alguns desafios como: estar em grande grupo sem dispersar; esperar pela sua vez para falar e realizar as atividades; partilhar o espaço e objetos/materiais; respeitar as regras da sala; respeitar os colegas; conservar os materiais, brinquedos e livros sem os danificar; ser autónomo durante as refeições; e, algumas crianças, precisam de maior estímulo a nível da linguagem.

#### **4.2.3 Caracterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família**

Tendo em conta que a família é um pilar no processo educativo das crianças, a articulação entre o trabalho feito pela equipa pedagógica, na escola, com o apoio fornecido pela família, em casa, é essencial. Constituindo a família “a primeira instância educativa do indivíduo” (Homem, 2002, p. 36) e sendo estes “dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva et al., 2016, p. 28), só através desta relação será possível adequar a prática pedagógica à verdadeira realidade de cada criança. Neste cenário, é importante conhecer as características das famílias, tal como desenvolver uma forte relação de confiança e de cooperação casa-escola para que se desenvolva um trabalho educativo de sucesso.

Neste sentido, analisando as informações do agregado familiar de cada criança (Tabela 5), verifica-se que apenas uma criança vive somente com a mãe, sendo que as restantes vivem com os pais. Onze crianças não possuem irmãos, nove têm um irmão, uma possui dois irmãos e, apenas, uma tem três ou mais irmãos. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, dezassete pais permanecem no ensino secundário, dezoito têm uma licenciatura e seis alcançaram um mestrado. Quanto à área de residência, uma criança vive em Câmara de Lobos, outra reside em Ribeira Brava, quatro habitam em Santa Cruz e as restantes dezasseis crianças vivem no Funchal.

## Tabela 5

### *Informações sobre os agregados familiares*

<b>Agregado familiar (pais)</b>	<b>Número de crianças</b>
Vive com os pais	21
Vive com a mãe	1
Vive com o pai	0
<b>Agregado familiar (irmãos)</b>	<b>Número de crianças</b>
Não tem irmãos	11
Tem 1 irmão	9
Tem 2 irmãos	1
Tem 3 ou mais irmãos	1
<b>Área de residência (por concelho)</b>	<b>Número de pais</b>
Ribeira Brava	1
Câmara de Lobos	1
Funchal	16
Santa Cruz	4
<b>Habilitações literárias</b>	<b>Número de pais</b>
Ensino Secundário	17
Licenciatura	18
Mestrado	6

*Nota.* Adaptação do Projeto Curricular de Sala – 2021/2022.

De modo a haver uma aproximação entre a família e os agentes educativos desta instituição, acontecem diálogos informais durante o acolhimento e a saída; existe um horário para atendimento aos pais, onde se podem estabelecer diálogos mais formais relativamente a assuntos mais específicos; é solicitada a colaboração dos pais em diversos projetos desenvolvidos na sala e/ou instituição; assinala-se a presença dos pais em datas festivas, podendo, também, haver colaboração dos mesmos na sua organização e/ou concretização; é feita a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, em que através destes os pais podem acompanhar o trabalho desenvolvido pelo grupo; e, ainda, sucedem-se reuniões periódicas. Tais momentos traduzem-se em oportunidades para “conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação, e, ainda, para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades” (Silva et al., 2016, p. 28).

## **4.3 Projeto de Investigação-Ação**

### **4.3.1 Fases do Projeto de Investigação-Ação**

A Metodologia de Investigação-Ação (MI-A) apresenta características muito próprias, deste modo, para descrevê-la, não existe uma única definição. No entanto, é de salientar que o “processo de uma investigação necessita ser planeado, desde o momento em que se selecciona a problemática, se formulam as hipóteses, se definem as variáveis e se escolhem instrumentos, até à fase em que se interpretam e comunicam os resultados” (Coutinho, 2011, p. 43). Neste sentido, tendo por base as fases da I-A: planificação – ação – avaliação – reflexão – diálogo, e analisando o tempo de Prática Pedagógica disponível desde a observação e recolha de dados até à sua análise, elaborou-se um cronograma adaptado (Tabela 6) com o intuito de estruturar a distribuição das diferentes tarefas a executar.

Neste cenário, a observação e recolha de dados ocorreu na quarta semana de outubro, ou seja, primeira semana de PP. No que diz respeito ao reconhecimento do problema realizou-se logo de seguida, ou seja, ao longo da quarta e quinta semanas de outubro e, ainda, na primeira semana de novembro. Neste momento, através de um diálogo com a educadora cooperante, compreendeu-se a maior dificuldade deste grupo de crianças, revelando ser a falta de concentração em grande grupo. Para além disso, foi possível observar este problema durante os vários momentos de intervenção pedagógica.

Averiguada esta questão, na segunda semana de novembro procedeu-se à revisão literária acerca do tema em questão, isto é, a criação de um clima favorável ao trabalho de grupo na sala. Ainda na fase de planeamento, elaborou-se a questão-problema e definiu-se as respetivas estratégias a adotar ao longo das semanas seguintes.

Neste sentido, seguindo para a fase dedicada à ação, procurou-se aplicar as referidas estratégias em torno da fragilidade identificada. Esta etapa evidenciou-se ao longo da segunda e terceira semanas de novembro, segunda e terceira semanas de dezembro e segunda, terceira e quarta semanas de janeiro.

Durante todas as semanas de PP procedeu-se à recolha de dados, no que diz respeito às diferentes etapas do processo de I-A. Numa fase de reflexão, por fim, foi feita uma análise dos dados obtidos após a aplicação das estratégias delineadas. Como tal, este período decorreu desde o início das atividades até ao término da prática, isto é, entre a

segunda semana de novembro e a quarta semana de janeiro, uma vez que é necessário analisar, constantemente, a prática com o intuito de evoluir.

**Tabela 6**

*Cronograma do projeto de investigação-ação*

Fases	Procedimentos	Período												
		Outubro		Novembro					Dezembro			Janeiro		
		4.ª	5.ª	1.ª	2.ª	3.ª	4.ª	5.ª	2.ª	3.ª	4.ª	2.ª	3.ª	4.ª
Planeamento	Observação e Recolha de Dados	■												
	Reconhecimento do Problema	■	■	■										
	Revisão Literária				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ação	Aplicação das Estratégias				■	■			■	■			■	■
Reflexão	Recolha e Análise de Dados				■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

*Nota.* O cronograma foi ajustado no decorrer do projeto.

### 4.3.2 Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação

A equipa pedagógica da sala revelava ter uma boa relação com toda a comunidade educativa. Para além disso, salienta-se o facto de prevalecer uma relação de respeito com o grupo de crianças que frequentavam esta sala.

Através de um diálogo com a educadora cooperante e segundo as observações feitas ao longo da PP, constatou-se que o único problema a ressaltar era a falta de concentração em grande grupo. As crianças trabalhavam de forma positiva em pequeno grupo e individualmente, contudo, durante as atividades de grande grupo existiam muitos momentos em que não subsistia um clima propício ao trabalho de grupo. Este aspeto foi verificado diversas vezes, tanto na realização de atividades no período da manhã como da tarde.

Alguns elementos do grupo, por vezes, apresentavam-se distantes dos momentos de atividade, uma vez que não escutavam quando eram convidados a participar, esqueciam-se do que havia sido solicitado, demonstravam dificuldade em finalizar as tarefas, entre outros aspetos. Para além disso, era evidente o ruído de fundo que, eventualmente, chegava a ser mais alto do que o próprio decorrer da atividade.

Neste cenário, é evidente que tais atitudes acarretam consequências negativas para a aprendizagem das crianças. Como tal, posteriormente, ao lembrar as atividades executadas, nem todas as crianças conseguiam explicar o que havia sido feito ou como tinha sido feito. Para solucionar esta situação foi necessário adotar estratégias neste sentido, sendo que, para tal, formulou-se uma questão-problema a partir da fragilidade encontrada, a saber: *Como promover um clima favorável ao trabalho de grupo na sala?*.

### **4.3.3 Estratégias Implementadas**

Uma vez identificada a principal dificuldade do grupo e definida a questão-problema a solucionar, delinear-se algumas estratégias de intervenção de modo a conseguir promover um clima favorável ao trabalho de grupo na sala. Estas foram pensadas envolvendo toda a comunidade da sala bem como o espaço da mesma. Para além disso, partiu de uma reflexão acerca do modo como captar a atenção de cada e de todas as crianças.

Tal como indicam Turner e Paris (1995, citado por Lopes & Silva, 2015), existem, pelo menos, três requisitos para que uma atividade seja estimulante. Como tal, deve: oferecer um desafio; permitir que as crianças façam escolhas; e promover a colaboração. Assim sendo, a primeira estratégia definida passou por realizar jogos/atividades que impliquem a participação de todos, de modo a concretizar os três pontos referidos.

A segunda estratégia determinada constitui contar histórias de forma dinâmica. Para fazê-lo, existe uma série de aspetos a ter em conta neste momento. Tal como apresentam Dohme e Silva (2002, citado por Lopes, 2017), ao contar uma história é necessário ter consciência da voz, realizar mudanças de tonalidade de voz, introduzir o novo vocabulário, acompanhar a linguagem verbal com a linguagem gestual, efetuar pequenas pausas e fazer imitações. Além disso, de acordo com Dohme (2000) fazem parte das técnicas mais utilizadas para contar histórias, entre outras, o livro, as gravuras, as figuras sobre o cenário, os fantoches, o teatro de sombras, a interação com a narração, a inclusão de um objeto e a utilização de objetos. De salientar que o funcionamento das referidas técnicas varia de criança para criança e, conseqüentemente, de grupo para grupo. Neste cenário, deve existir flexibilidade caso seja necessário alterar as técnicas projetadas.

Para as crianças torna-se prazeroso “explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar” (Silva et al., 2016, p. 49). Posto isto, compete ao(à) educador(a) facilitar o acesso a vários e variados materiais e ferramentas, de modo a ampliar o campo de conhecimentos, técnicas e experiências das crianças. Como tal, a terceira estratégia delineada refere-se a utilizar diferentes materiais nas produções.

Uma última estratégia foi colocar questões antes, durante e depois da realização da atividade. Segundo Lopes e Silva (2010), algumas das razões pelas quais são feitas questões passam por: promover o interesse e motivar para uma participação ativa; desenvolver o pensamento crítico; rever e resumir os temas abordados anteriormente; estimular a compreensão, apresentando novas relações entre conceitos; avaliar a concretização dos objetivos de aprendizagem perspetivados inicialmente; entre outros. Neste sentido, tendo em conta tais benefícios, é importante planear questões eficazes.

Assim sendo, os principais focos foram diferenciar a forma de realizar as atividades e convidar as crianças a participar nas mesmas. Deste modo, o grupo poderia centrar-se no decorrer das atividades, visto haver sempre um espaço de interação, mesmo que tivesse uma duração breve. As atividades a desenvolver foram elaboradas segundo as estratégias assinaladas anteriormente. Posto isto, em seguida, apresentam-se três atividades acompanhadas com a respetiva descrição e complementadas com registos fotográficos.

#### **4.3.4 Atividade: A Separação de Embalagens**

##### Objetivos específicos da atividade

- Reconhecer os grupos alimentares que constituem a roda dos alimentos;
- Reconhecer a existência de alimentos mais e menos saudáveis e as proporções em que devem ser ingeridos;
- Sensibilizar para a importância de combinar os alimentos que deverão fazer parte da alimentação diária;
- Identificar as funções das embalagens e o respetivo material;
- Reconhecer a importância dos ecopontos para a consciencialização ambiental;
- Distribuir os materiais de acordo com as regras de separação dos ecopontos;
- Realizar atividades pedagógicas que envolvam a participação de todas as crianças.



### Descrição da atividade

A atividade designada por *A Separação das Embalagens* ocorreu no dia 8 de novembro de 2021, segundo o tema a ser aprofundado ao longo da quarta semana de PP – a alimentação. Assim sendo, nos dias 8, 9 e 10 de novembro de 2021 trabalhou-se de acordo com esta temática, usando objetos alusivos. De salientar que a atividade em questão se insere na estratégia “realizar jogos/atividades que impliquem a participação de todos”.

Neste cenário, durante o tempo matinal de atividades em grande grupo, estando o grupo disposto na respetiva área, introduziu-se a roda dos alimentos com uma história.

Ao recorrer à mesma para explicar a categorização dos alimentos na dita roda, situou-se as imagens dos alimentos no espaço certo, acompanhando a narrativa. Terminado este momento, explorou-se a Roda dos Alimentos, bem como uma canção alusiva à alimentação.

Já nas atividades de grande grupo da tarde, foi relembrado o assunto tratado nas atividades da manhã. De seguida, apresentaram-se alimentos em embalagens ou não e pedi às crianças que as colocassem na categoria certa da Roda, tendo por base as imagens presentes na mesma e a história escutada (Figura 19).

### **Figura 19**

#### *Colocação dos alimentos nas porções da Roda dos Alimentos*



*Nota.* Metade das crianças participaram nesta primeira parte da atividade.

Neste âmbito, questionou-se sobre o que deve ser feito às embalagens dos alimentos consumidos, remetendo para a utilização dos ecopontos. Assim, foi explicada a função de todos e de cada ecoponto para, em seguida, realizar-se a separação das embalagens. Posto isto, cada criança foi convidada a retirar uma embalagem do saco e colocá-la no respetivo ecoponto (Figura 20). Neste momento, houve a oportunidade de sentir os materiais, tentando identificá-los para uma correta separação nos ecopontos.

## Figura 20

### *Colocação de embalagens nos Ecopontos*



*Nota.* A restante metade das crianças participaram nesta segunda parte da atividade.

### Avaliação da atividade

Finalizada a atividade e ao analisar o decorrer da mesma, verificou-se que a maioria do grupo alargou o seu campo de conhecimentos relativamente a este tema. Sabendo que este é “um período de desenvolvimento em que a criança se encontra envolvida em diferentes contextos que lhe possibilitam a aquisição de novas competências e aprendizagens”, é importante estimular para uma alimentação saudável, a qual “é determinante na saúde das crianças e, posteriormente, na sua saúde enquanto adultos” (Sousa, 2009, p. 3). Neste contexto, as crianças passaram a reconhecer, não todos os diversos grupos alimentares que compõem a roda dos alimentos, mas a maior parte destes, conseguindo identificar vários. No que diz respeito à existência de alimentos mais e menos saudáveis já fazia parte do conhecimento do grupo sendo, apenas, reforçada a

ideia. Como tal, as crianças foram capazes de enumerar diversos alimentos saudáveis e não saudáveis.

Para além disso, remetendo às refeições feitas na escola, foi abordada a questão das proporções ideais em que os alimentos devem ser ingeridos, aspeto que conduziu à importância de saber combinar os alimentos que deverão fazer parte da alimentação diária. Assim sendo, primeiramente, poucas crianças conseguiram reconhecer que categoria de alimento predominava no seu prato aquando da refeição. Após uma breve orientação, a maior parte das crianças apercebeu-se de que, na escola, os seus pratos eram compostos por 50% de hortícolas, 25% de carnes ou pescada ou ovos e 25% de cereais ou seus derivados ou tubérculos. Ainda, averiguou-se a importância de beber água e comer fruta.

No que diz respeito ao reconhecimento da função de todos e de cada ecoponto, verificou-se que a maior parte do grupo compreendia a importância da utilização correta dos mesmos para o meio ambiente. Porém, ao manusear os materiais, muitas crianças apresentaram dificuldades em identificar o tipo de material que compunha cada embalagem, sendo necessária alguma orientação. Por sua vez, conhecendo os materiais, quase todas as crianças conseguiram efetuar a respetiva distribuição nos ecopontos, de acordo com as regras de separação.

Sendo que “manifestar comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente” (Silva et al., 2016, p. 91) é uma aprendizagem a promover nesta fase, a presente atividade revelou-se positiva para promover a educação ambiental. De salientar que todas as crianças demonstraram interesse em participar, permanecendo em silêncio durante as atividades. Para além disso, foi notório o envolvimento nos momentos de entreajuda com outras crianças do grupo. No que diz respeito aos materiais, favoreceram o decorrer das atividades pois, ao serem reais e palpáveis, tornaram a aprendizagem significativa.

De referir, ainda, que as atividades decorreram dentro da duração programada inicialmente. Porém, se o tempo disponível pudesse ser ampliado, alterar-se-ia uma parte da atividade. Neste sentido, ao iniciar a mesma, quando foi contada a história alusiva à roda dos alimentos, ao invés de se colocar as imagens nos respetivos grupos alimentares, seriam as crianças a fazê-lo, para tornar a sua participação mais ativa. Contudo, como referido anteriormente, esta alteração levaria a uma extensão do tempo, o que não era viável segundo o horário da rotina diária deste grupo.

### 4.3.5 Atividade: *O Elefante Sortudo*

#### Objetivos específicos da atividade

- Descrever o conteúdo da história *O Elefante Sortudo* (valorizar os próprios traços físicos);
- Indicar características positivas físicas ou psicológicas próprias;
- Reconhecer a importância da autoaceitação;
- Identificar características positivas físicas ou psicológicas no outro, valorizando-as;
- Consciencializar para a diversidade de indivíduos;
- Realizar atividades pedagógicas que envolvam a participação de todas as crianças.

#### Descrição da atividade

A atividade intitulada de *O Elefante Sortudo* decorreu no dia 16 de novembro de 2021, segundo o tema a ser desenvolvido ao longo da quinta semana de PP – O Dia Nacional do Pijama. Como tal, nos dias 15, 16 e 17 de novembro de 2021 trabalhou-se em torno desta temática, fazendo uso de alguns dos materiais do *kit* disponibilizado pela *Mundos de Vida*. De referir que a presente atividade deriva de a estratégia “contar histórias de forma dinâmica”.

Neste cenário, estando todas as crianças dispostas na área de grande grupo, após relembrar o assunto tratado no dia anterior, foi contada uma adaptação do poema *O Elefante Sortudo*. Sendo esta uma sugestão, por parte da *Mundos de Vida*, de um material a utilizar, foi necessário criar uma adaptação que se adequasse à faixa etária do grupo de crianças desta sala.

Como tal, a história *O Elefante Sortudo* diz respeito a um elefante que não apreciava as suas características físicas. Neste sentido, desejava não ter a sua imensa tromba, as suas grandes orelhas e as suas enormes patas. Para disfarçar a falta destes, um menino corta-os e substituí-os, respetivamente, por um ramo de flores, dois pratos e duas jarras. Descontente com estas mudanças, após perder os seus amigos, anseia por retomar a sua aparência original. O menino volta a colar a imensa tromba, as grandes orelhas e as enormes patas, fazendo com que o elefante recebesse elogios. Neste momento, apercebeu-se de que era especial tal como era.

Uma vez que a presente história não era acompanhada de imagens ou outros materiais alusivos, surgindo de a estratégia “contar histórias de forma dinâmica”, foi dinamizada recorrendo a fantoches de vara (Figura 21). Assim sendo, criou-se a figura do elefante, do menino que o apoiou ao longo do processo e da idosa que o elogiou. O elefante diferenciava-se dos restantes uma vez que era possível retirar as três partes do corpo que não lhe agradavam, substituindo-as pelos objetos. Deste modo, os fantoches produzidos acompanhavam a história e as suas peripécias, aspeto que facilita a sua compreensão.

### Figura 21

*Contar história “O Elefante Sortudo” manuseando fantoches de vara*



*Nota.* As diversas partes do corpo do elefante são removíveis, com o intuito de trocar ao longo da narrativa.

Usufruindo deste momento, dialogou-se acerca da importância do amor-próprio e de saber identificar características positivas em nós e nos outros. Neste sentido, foi solicitado, a cada criança, que enumerasse, pelo menos, uma característica positiva sua. Com esta proposta pretendi que tivessem consciência de si próprias e das suas qualidades. Assim sendo, baseando-se no teor do poema escutado, as diversas características mencionadas pelas crianças passaram pelo seu físico.

Prosseguindo, para finalizar a atividade, foi pedido que observassem um(a) amigo(a) à escolha e referissem um atributo ou uma ação que lhes agradasse. Esta tarefa

fez com que as crianças sentissem gosto pelos traços apontados pelos amigos, passando a apreciá-los também.

### Avaliação da atividade

Após o término desta atividade e com o intuito de avaliá-la, averiguou-se que o grupo, no geral, compreendeu as intenções da mesma. Ao retomar o conteúdo da história apresentada, a maior parte das crianças conseguiu responder a diversas questões de interpretação colocadas, no que diz respeito às partes originais do corpo do elefante, às partes que desejou alterar, por quais objetos foram trocadas, o que sentiu, o que pensaram as pessoas, entre outras. Como tal, entende-se que, apesar de ser formada por rimas, a história era acessível à faixa etária deste grupo de crianças.

No que diz respeito à sua autoanálise, as crianças afirmaram admirar partes do seu corpo (por exemplo: orelhas, nariz e pés) que ofereceram alguma surpresa aos adultos em redor, por serem, geralmente, as partes menos apreciadas. Algumas crianças necessitaram de mais tempo para conseguirem identificar uma característica positiva em si próprias. Outras foram extremamente rápidas, possivelmente por já estarem a se autoanalisar antes da sua vez de participar. Algumas crianças, ainda, demonstraram estar a repetir as partes do corpo já mencionadas por outras. De referir que, na sua generalidade, os aspetos admirados passaram por características físicas (por exemplo: olhos, cabelo, lábios, unhas e pernas), pois enumerar pontos positivos da própria personalidade, nesta faixa etária, pode ser mais complexo.

No momento destinado à observação dos colegas, cada criança escolheu, facilmente, alguém a quem desejava elogiar. A existência de boas relações entre as crianças do grupo provém, muitas vezes, do papel do(a) educador(a). A ligação que cria com as mesmas e “o modo como incentiva a sua participação facilita as relações (...) e a cooperação entre elas” (Silva et al., 2016, p. 28).

Verificou-se, portanto, que a maior parte das crianças selecionou alguém com quem era habitual interagir, no tempo determinado para brincadeiras livres. Para além disso, é de salientar que as características positivas mencionadas ao outro passaram tanto por aspetos físicos, como comportamentais. Neste sentido, algumas crianças referiram apreciar determinadas partes do corpo do colega e outras afirmaram gostar de certos tipos de brincadeiras que tinham com aquela criança.

A atividade em questão adequou-se, perfeitamente, ao tempo planeado inicialmente, pelo facto de ser uma atividade demorada que requer alguma reflexão por parte das crianças. Além disso, todo o grupo participou, havendo algumas crianças que desejavam colaborar quando não era a sua vez.

Sem dúvida que adaptar o texto, de forma a adequar-se à faixa etária deste grupo, e criar os fantoches foi um ponto a favor. A utilização deste recurso, para além de ser “uma técnica muito apreciada pelas crianças” (Lopes, 2017, p.12), facilitou o acompanhamento e ilustração da história. Neste cenário, decorrendo em conformidade com os objetivos e estratégias delineadas, não se apresentam quaisquer sugestões de melhoria.

#### **4.3.6 Atividade: *O Vestuário de Inverno***

##### Objetivos específicos da atividade

- Reconhecer o inverno como uma estação do ano;
- Identificar as características do tempo que se faz sentir no inverno (temperaturas mais baixas, chuva, vento, neve, etc.);
- Apontar as peças de vestuário mais utilizadas no inverno;
- Sensibilizar para os processos existentes desde a origem dos materiais mais adequados para utilizar nas peças de roupa de inverno (neste caso, lã e algodão) até à sua fase final, em vestuário;
- Preencher as imagens de roupas utilizadas no inverno com fios de lã, sem transpor os limites;
- Realizar atividades pedagógicas que envolvam a participação de todas as crianças.

##### Descrição da atividade

A atividade designada por *O Vestuário de Inverno* ocorreu no dia 19 de janeiro de 2022, de acordo com a temática a ser desenvolvida ao longo da décima semana de PP – o inverno. Como tal, nos dias 17, 18 e 19 de janeiro de 2022 trabalhou-se em torno deste tema, utilizando alguns materiais alusivos a esta época. Evidencia-se que a atividade em questão resulta de a estratégia “utilizar diferentes materiais nas produções”.

Assim sendo, estando todas as crianças distribuídas pela área de grande grupo, à semelhança da semana anterior, foi abordada a questão das roupas e calçados mais utilizados ao longo do inverno, explicando de que tecidos poderiam ser feitas as nossas

roupas e quais os mais adequados às temperaturas que se evidenciam no Inverno – algodão e lã. Em seguida, recorrendo a uma apresentação em *Microsoft PowerPoint* criada anteriormente, apresentou-se algumas imagens referentes à origem e processamento destes dois materiais, até à sua fase final, isto é, as roupas que possíveis de utilizar.

Com o intuito de que as crianças sentissem a textura do algodão e da lã, na sua fase inicial, circulou-se pela área de grande grupo para que todas tocassem e manuseassem ambos os materiais (Figura 22). Para além disso, uma vez que verificaram todo o processo desde a sua colheita e recolha até à criação de peças de vestuário, fez-se circular uma roupa composta, exclusivamente, por cada um destes materiais. Terminado este momento, foram colocadas algumas questões primordiais sobre os materiais apresentados e respetivos procedimentos de transformação.

### **Figura 22**

*Manuseamento dos materiais e peças de vestuário*



*Nota.* As crianças sentem a textura do algodão e da lã, bem como de vestuário feito com ambos os materiais.



Neste contexto, foi proposto às crianças que se dirigissem aos seus lugares nas mesas de apoio para a realização de uma atividade. Posto isto, sugeriu-se o preenchimento de algumas imagens de peças de roupa, adequadas às temperaturas do Inverno, com lã para pendurar na área das produções, de aparência semelhante a um estendal. Assim sendo, cada criança decorou uma roupa ou calçado (Figura 23), podendo escolher a cor da lã a utilizar. Finalizada a atividade, as criações do grupo foram penduradas na área destinada a esse fim. Como tal, no espaço dedicado a cada criança atou-se um fio, formando um estendal e pendurando as “roupas” utilizando molas.

**Figura 23**

*Decoração/exposição de imagens de vestuário de inverno com lã*



*Nota.* As crianças decoraram roupas de inverno utilizando a lã, um material que se associa a temperaturas mais baixas.

#### Avaliação da atividade

Finalizada a presente atividade, ao analisar o decorrer da mesma, constatou-se que todas as crianças reconhecem o inverno como uma estação do ano, conseguindo,

ainda, indicar as restantes existentes. Todo o grupo apresentou facilidade em identificar características do tempo nesta estação e, conseqüentemente, associaram que tipo de vestuário seria mais adequado para temperaturas mais baixas.

No que diz respeito aos tecidos mais quentes, tornou-se evidente que nenhuma criança os sabia identificar. Como tal, ao apresentar a lã e o algodão, o grupo demonstrou-se interessado em descobrir mais sobre o tema. Assim sendo, as crianças permaneceram atentas durante toda a apresentação em *Microsoft PowerPoint* sobre a origem dos materiais (lã e algodão) até à sua fase final, colocando diversas questões ao longo da atividade.

As experiências sensoriais, de acordo com Nascimento (2021), favorecem o alargamento das experiências e, conseqüentemente, o conhecimento das crianças. Como tal, para finalizar este momento, disponibilizei lã e algodão para que todos manusesassem, surgindo comentários sobre a textura mole, suave e macia. Ainda, houve uma oportunidade de tocar em roupas compostas, unicamente, por cada um destes materiais.

Por sua vez, na atividade referente ao preenchimento das imagens utilizando tiras de lã, as crianças puderam escolher as peças de vestuário a preencher bem como a cor da lã. De acordo com Silva et al. (2016), é importante que as crianças escolham, de entre as opções possíveis, o que desejam, estando envolvidas no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvendo a sua autonomia.

Esta tarefa exigiu alguma concentração para que fosse possível preencher os espaços sem transpor os limites da imagem, colando uma tira de lã de cada vez, o que proporcionou momentos de silêncio. Salienta-se que foi necessário apoio da equipa pedagógica neste momento, uma vez que as crianças aplicavam demasiada cola branca nas folhas de papel, podendo levar a rasgões nas mesmas.

Num balanço geral, ocorrendo dentro da duração planeada, foi uma atividade que, embora menos dinâmica, captou a atenção do grupo. O facto de utilizar uma apresentação em *Microsoft PowerPoint* poderia distanciar o foco das crianças, contudo, sendo breve e objetiva cumpriu os propósitos delineados. Além disso, o manuseamento dos materiais tanto no estado natural como em peça de vestuário, facilitou a compreensão de todo o processo de transformação dos mesmos.

#### **4.3.7 Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas**

Realizada uma investigação e averiguado o único, mas inquietante, problema do grupo de crianças da sala onde decorreu a PPI, procurou-se selecionar estratégias que

fossem ao encontro dos objetivos. Ao delinear as atividades, compreendeu-se que não eram necessárias grandes mudanças no modo de estar em grande grupo. Neste sentido, as crianças foram convidadas a participar inúmeras vezes nas atividades, assistiram ao contar de histórias de variadas formas e utilizaram materiais diferentes dos habituais nas suas produções.

Como tal, recorrendo à simples mudança de apresentação e realização das atividades foi possível atrair a atenção das crianças ao longo das mesmas, proporcionando um maior sentido de descoberta e, conseqüentemente, aprendizagem. Verificou-se, para além disso, que ao relembrar assuntos abordados noutros momentos, as crianças eram capazes de transmitir diversas informações e conhecimentos adquiridos em atividades anteriores.

Ao analisar todo o trabalho feito ao longo da PP, assinala-se que não foi possível atingir o objetivo ambicionado na sua totalidade. Para tornar esta evolução definitiva, seria necessário mais tempo de intervenção. Este é um trabalho contínuo, não se dando por finalizado a curto prazo, visto que engloba todo o clima da sala. Este é um “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 5).

Apesar disso, durante o tempo em que se aplicou as referidas estratégias, foi possível observar diferenças no desenvolvimento das crianças a este nível. Desta forma, compreende-se que as estratégias e as atividades implementadas tiveram resultados positivos na alteração do modo de estar das crianças durante a realização das atividades.

#### **4.4 Atividade com a Comunidade Educativa**

No âmbito da elaboração de um Projeto em Comunidade, com o grupo de estagiários, decidiu-se organizar uma peça de Natal. Tendo por base as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*, que indica que a “observação de diferentes manifestações teatrais contribui para a apreciação da arte dramática ou teatro e para o desenvolvimento da sensibilidade estética das crianças” (Silva et al., 2016, p. 53).

A referida peça de teatro foi apresentada aos grupos de crianças da instituição onde decorreu a PPI. Neste sentido, decorreu no dia 16 de dezembro de 2021, tendo início

às 10h00, com a realização de três sessões. Esta repartição visou evitar grandes ajuntamentos, uma vez que decorria uma pandemia (Covid-19) e esta era uma das medidas aconselhadas, neste momento.

Neste âmbito, ainda, houve uma divisão em duas lendas, a saber: *A Lenda do Pinheiro de Natal* e *A Lenda das Renas do Pai Natal* (Figura 24). No intervalo das sessões houve uma deslocação até às salas da creche, para que as crianças mais pequenas pudessem ter uma visita do *Pai Natal*, do *Duende* e da *Rena Rodolfo*. Para além disso, as lendas foram intercaladas com canções e danças alusivas a esta época.

### Figura 24

#### *Apresentação das lendas*



*Nota.* Registos fotográficos com diferentes grupos de crianças.

Através da elaboração do guião e respetiva apresentação de ambas as lendas pretendeu-se transmitir a ideia de que todos são especiais e úteis de qualquer forma. As qualidades e pontos positivos devem ser exaltados desde cedo, partindo do meio familiar e prosseguindo no ambiente escolar.

Deste modo, Silva (2016) concluiu que a criança aprende a:

Atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus. A educação pré-escolar tem um papel importante na educação para os valores, que não se «ensinam», mas se vivem e aprendem na ação conjunta e nas relações com os outros. (p. 33)

Ao serem expressos comportamentos de respeito, sensibilidade, tolerância, partilha, justiça, cooperação, entre outros aspetos, contribui-se para que as crianças compreendam a importância desses valores, tomando-os como algo a seguir.

De uma forma geral, a atividade foi bem executada e acolhida pelos diferentes grupos, tendo havido um cuidado acrescido na escolha dos adereços cénicos adaptados à temática, guarda-roupa das personagens, adequação da linguagem e ritmo de apresentação. A conjugação dos diferentes elementos permitiu alcançar o objetivo de contar e transmitir as mensagens das histórias de forma apelativa. As sessões desenrolaram-se de uma forma positiva, no entanto, ganhou-se segurança à medida que as mesmas foram reproduzidas.

Um ponto a melhorar seria a adequação deste tipo de peça a crianças com idade igual e inferior a três anos. Numa das sessões, o público-alvo foi um grupo de crianças na faixa etária entre os dois e os três anos. Como tal, apesar de revelarem atenção durante toda a apresentação, nem sempre compreenderam o vocabulário utilizado. Neste sentido, como alternativa, seriam cantadas e interpretadas canções alusivas a esta época festiva, momento em que haveria interação com as crianças.

Neste cenário, a participação nestes projetos é considerada importante, visto oferecer uma ideia de todo o trabalho necessário até chegar ao resultado desejado. Apesar de ter se revelado uma tarefa desafiadora, criou-se um momento dinâmico num espaço que proporcionou momentos de crescimento ao longo da PPI.

## 4.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica I

A PP na EPE é um ponto extremamente importante ao longo do percurso de formação académica dos futuros profissionais de educação. Através desta vivência, compreende-se, em parte, o que abrange esta profissão. Para experienciá-la, na sua íntegra, é necessário realizar além de uma prática orientada, seguindo a docência e, assim, passar a responsabilizar-se por todo um leque de tarefas inerentes à profissão. Neste cenário, considera-se, este estágio, uma etapa fundamental para um percurso enquanto estudante e para um futuro enquanto educadora, pois contribui para o conhecimento e aquisição de competências, para refletir sobre atitudes e valores, para expandir os conhecimentos relativamente a esta área e, ainda, para estimular um espírito crítico em relação à própria prática. Assim sendo, o objetivo da PP é “capacitar os educadores e professores estagiários para o exercício da profissão atendendo às dimensões profissional, social e ética, de forma a assegurar o desenvolvimento do ensino/aprendizagem numa perspectiva ecológica progressivamente autónomo” (Pereira et al., 2017, p. 5).

A presente PP iniciou-se com algum retraimento por parte das crianças, tanto na comunicação como na participação nas atividades orientadas por mim. Com o passar do tempo, criou-se uma excelente relação a todos os níveis. Este grupo é acompanhado por uma educadora e duas auxiliares. Da mesma forma que sucedeu com as crianças, a relação de confiança com a equipa pedagógica evoluiu ao longo do tempo. As auxiliares mostraram-se sempre dispostas a ajudar e colaborar durante as atividades.

No que diz respeito à educadora que orientou a PPI, não segue uma metodologia de educação específica. Como tal, a ação educativa desta sala rege-se pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar* (2016). Para além disso, segundo a educadora cooperante, assenta nos princípios do modelo educativo da Disciplina Positiva. Este modelo é baseado no respeito mútuo entre o(a) educador(a) e a criança. É uma forma de educar firme e também empática e generosa. É uma educação que coloca limites claros, sem recorrer à humilhação por meio de violência verbal ou física.

Para além disso, é dado *feedback* valorizando os aspetos positivos e tratando os menos positivos de forma construtivista. Nesta abordagem, ambas as partes são escutadas e as ideias discutidas com respeito, o que permite desenvolver relações próximas de cooperação com as crianças, baseadas no respeito, e proporcionando o desenvolvimento equilibrado, integrado e saudável da criança. Neste contexto, a “Disciplina Positiva é uma

abordagem que não inclui o controlo ou a permissividade excessiva e que é eficaz no ensino de competências de autodisciplina, de responsabilidade, de cooperação e de resolução de problemas” (Nelsen, 2002, p. 14).

Partindo de um olhar reflexivo em relação ao observado e presenciado ao longo da prática, afirma-se que, geralmente, o trabalho é feito em grande grupo, salvo exceções como propostas de atividades em que é necessária a constante presença de um adulto. Este facto nem sempre permite dedicar atenção a cada criança e atender a todas as necessidades. Neste contexto, as crianças são conduzidas a realizar as diferentes etapas das propostas de trabalho, de acordo com as orientações. Nalgumas observações, constatei que as crianças poderiam escolher a cor, a forma, ou o tamanho desejado, sendo necessário valorizar os interesses das crianças de forma a evitar comportamentos automatizados, ou seja, que permaneçam sempre à espera de uma orientação.

Ao serem proporcionadas oportunidades de demonstrar as suas preferências, as crianças adquirem gosto e tornam-se mais predispostas a participar e aprender. Contrariamente, se a forma como realizar tal atividade for imposta, as crianças fazem “adormecer” o seu pensamento e criatividade, permanecendo sempre no aguardo de novas instruções. De acordo com Freire (2012), é necessário escutar as crianças para que se demonstre disponibilidade e abertura às suas ideias. Compreende-se, portanto, que a liberdade de pensamento e opinião são fatores extremamente relevantes para um desenvolvimento ativo da criança a vários níveis. Este papel ativo da mesma:

Tem como consequência considerá-la o principal agente da sua aprendizagem, dando-lhe oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo, demonstrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros. (Silva et al., 2016, p. 9)

Na presente PP, os momentos de liderança pedagógica revelaram-se desafiadores, dado que assumir a orientação de um grupo exige muita preparação, desenvolvimento de competências, responsabilidades e esforços para contribuir no processo de aprendizagem

das crianças. Além disso, tal como indicam Caires e Mendonça (2013), “investigações mais recentes referem que uma boa liderança depende do auto-conhecimento do professor, do conhecimento que este tem dos seus alunos e da capacidade de administrar o que se passa dentro da sala de aula” (p. 268). Inicialmente, surgiram dúvidas quanto a não alcançar todos os objetivos pretendidos, mas, apesar de todos os receios e incertezas, o desejo de cooperar no desenvolvimento pessoal e educativo das crianças evidenciou-se perante todas as inseguranças sentidas.

A concretização da PP tem como objetivo “proporcionar aos educadores e professores em estágio a integração das aprendizagens feitas nas diversas componentes curriculares do curso, assim como a oportunidade de as transformar em saberes profissionais orientadores e alicerces da sua ação pedagógica futura” (Pereira et al., 2017, p. 5). No entanto, esta interligação entre conteúdos teóricos e saberes práticos, por vezes, revelou-se complexa, uma vez que a realidade de uma sala de atividades nem sempre é como esperado, podendo reservar algumas surpresas, às quais é necessário reagir rapidamente e improvisar.

Salienta-se que este estágio foi uma excelente oportunidade para refletir constantemente acerca da prática e do seu decorrer. A partir deste processo, foi possível aprender e, de acordo com Freire (2012), analisar as práticas anteriores, identificar os aspetos a melhorar e pensar nas intervenções seguintes de forma adequada. Neste cenário, o(a) educador(a) não poderá “aceitar os seus saberes como certezas inquestionáveis”, sendo necessário manter uma atitude de questionamento e realizar pesquisas frequentes, privilegiando uma flexibilidade do intelecto (Couvaneiro & Reis, 2007, p. 25).

Desta prática, evidentemente, surgiram experiências que serviram para aprender e evoluir. Pela primeira vez, houve oportunidade de vivenciar um sentimento de responsabilidade por um grupo de crianças, planeando atividades orientadas com intencionalidade educativa e satisfazendo as suas necessidades e interesses. Deste modo, conclui-se que esta foi uma experiência enriquecedora, tanto pelos aspetos positivos como pelos pontos a melhorar que, de alguma forma, contribuiram para haver uma aprendizagem significativa.



## **Capítulo V - Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º Ano de Escolaridade: Prática Pedagógica II**

A Intervenção Pedagógica no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais precisamente no 2.º ano de escolaridade, foi enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica II. Iniciou-se no dia 14 de março de 2022 e terminou no dia 31 de maio de 2022, com presença às segundas, terças e quartas-feiras, totalizando 120 horas de intervenção.

Este capítulo inicia-se com a caracterização do meio e da instituição, a organização do espaço de sala e do tempo. Sucede a constituição da equipa, a caracterização da turma e dos Encarregados de Educação/Família. Em seguida, apresenta-se o Projeto de Investigação-Ação, quanto às suas fases, ao enquadramento do problema e respetiva questão, às estratégias implementadas, às atividades desenvolvidas e à reflexão sobre as mesmas. Para finalizar, encontra-se a atividade realizada com a comunidade educativa e uma reflexão geral sobre a presente Prática Pedagógica.

### **5.1 Contextos Físicos**

#### **5.1.1 Caracterização do Meio**

A instituição onde realizou-se a Prática Pedagógica II (PPII) situa-se na freguesia do Caniço, concelho de Santa Cruz. A presente freguesia cerca-se de outras, a saber: Gaula, Camacha e São Gonçalo (pertencente ao concelho do Funchal).

A localidade onde situa-se esta escola possui vários núcleos residenciais. O Caniço concentra a maioria da população do concelho, sendo a que possui o maior quantitativo populacional. A nível económico destaca-se por ser o segundo maior polo de desenvolvimento turístico do arquipélago. A atividade comercial também se encontra muito desenvolvida, evidenciando-se mais na zona centro com a instalação de vários estabelecimentos comerciais. O Caniço alberga também zonas industriais, próximas da escola.

A referida freguesia desfruta de uma variedade de serviços ao dispor desta comunidade, bem como de toda a população do concelho de Santa Cruz. Neste sentido, é de salientar os serviços de ensino (estabelecimentos de educação pré-escolares, de ensino

básico e, ainda, de 2.º e 3.º ciclos), de natureza comercial (bares, restaurantes, padarias, lojas comerciais, supermercados e oficinas mecânicas), desportivo (piscinas, pavilhões e ginásios), público (Junta de Freguesia e Casa do Povo), de saúde (centro de saúde, farmácia), social (lar de idosos) e cultural (grupos musicais, dança e teatro, biblioteca, centros e associações culturais). Todos os serviços mencionados estão dispostos pelas várias zonas da freguesia do Caniço.

### **5.1.2 Caraterização da Instituição**

O estabelecimento mencionado anteriormente, até ao ano de 1998, funcionou em edifícios distintos, um deles no rés do chão de uma moradia, ocupando duas salas separadas entre si por uma pequena passagem, sem condições para ministrar o ensino. O recreio dos alunos era feito no passeio da estrada. Servia uma população de 52 alunos. Mais tarde, em 28 de setembro de 1998 esta escola foi inaugurada (Figura 25), sob a tutela da Secretaria Regional da Educação, funcionando inicialmente em regime duplo e a meio do ano letivo a tempo inteiro.

#### **Figura 25**

*Estabelecimento onde realizou-se a PPII*



*Nota.* Vista frontal do estabelecimento.

No que diz respeito ao espaço físico da instituição (Tabela 7) é de salientar toda a proteção existente ao redor da mesma, proporcionando segurança a todas as crianças que

realizem atividades no seu interior. O edifício é constituído por rés do chão e 1.º piso, integrando zonas de recreio ao redor do mesmo.

## **Tabela 7**

### *Espaço físico do estabelecimento*

<b>Espaço Físicos</b>	<b>Quantidade</b>
Salas da Pré-escolar	3
Salas de Aulas Curriculares	4
Salas de Atividades de Enriquecimento Curricular	4
Salas de Apoio	2
Sala de Informática	1
Sala de Educação Especial	1
Sala de Expressões	1
Gabinete de direção	1
Gabinete administrativo	1
Sala de professores	1
Instalações sanitárias para crianças	5
Instalações sanitárias para adultos	2
Refeitório	1
Cozinha	1
Polivalente	1
Ginásio	1
Balneários	2
Campo de jogos	1
Recreio descoberto	1
Recreio coberto	1
Arrecadação	2
Receção	1

*Nota.* Tabela elaborada com base em observações e informações fornecidas pela professora cooperante.

Assim sendo, no *hall* de entrada, no rés do chão, encontra-se a receção e, em frente, as escadas de acesso ao 1.º piso. Nesta área, situam-se, também, algumas salas específicas como um gabinete de direção e um gabinete administrativo. Permanecendo neste andar, situa-se a cozinha, onde são preparadas todas as refeições, e um refeitório, no qual todas as crianças bem como o pessoal docente e não docente as realizam. Na área contrária localizam-se as salas destinadas aos grupos de pré-escolar. Para além disso, neste mesmo piso situam-se instalações sanitárias destinadas às crianças e outras reservadas a adultos.

Já no 1.º piso localizam-se as salas reservadas às aulas curriculares, devidamente identificadas. Cada sala dispõe de mesas e cadeiras, um quadro branco, placares para exposição, computador, projetor multimédia, quadro interativo, meios audiovisuais, armários de arrumos para materiais dos alunos, dos professores e objetos de papelaria. Existem, também, salas atribuídas às diferentes atividades extracurriculares. Para além disso, existem pequenas salas de apoio, as quais são utilizadas para fornecer apoio especializado a alunos com tal necessidade, quando não é possível ou desejado que seja efetuado durante uma aula curricular.

Disposto no corredor, localiza-se um armário com livros bem como material diverso para as ciências experimentais e robótica. Nesta zona situa-se a sala de Informática, equipada com mesas e cadeiras, placares para exposição, um quadro branco, armários de arrumos, computadores, um *Active Board Promethean*, meios audiovisuais, impressoras, televisores, leitor de DVD e CD e *tablets*. Estes últimos são possíveis de requisitar, antecipadamente, para utilizar ao longo de uma aula curricular ou Atividades de Enriquecimento Curricular ou, até mesmo, durante a aula de Informática.

No exterior é possível encontrar um recreio coberto e outro descoberto, ambos podem ser utilizados por todas as crianças, porém em momentos distintos. De salientar que o recreio coberto é de utilização prioritária para as crianças integradas nas salas da Pré-escolar. Neste espaço existem baloiços, escorrega e outras atrações, fixas no solo, disponíveis para serem utilizadas. Para brincadeiras na área descoberta são disponibilizados alguns brinquedos (bolas, cordas, entre outros) sendo, cada criança, livre para levar brinquedos próprios para servir-se neste momento e, se desejar, para partilhar com as restantes.

Ainda neste espaço, localiza-se um polivalente acompanhado de um ginásio, balneários e instalações sanitárias para as crianças. Ademais, está à disposição uma arrecadação, repleta de materiais diversificados. No andar superior do mesmo, estão situadas algumas salas específicas, como uma sala de Educação Especial, uma sala dedicada às Expressões, sala de professores e uma arrecadação, onde são guardados mais materiais, como os destinados às ciências experimentais e robótica. À saída do polivalente encontram-se escadas que possibilitam o acesso ao campo de jogos, utilizado, maioritariamente, para determinadas atividades.

Esta instituição promove uma diversidade de projetos que, na sua generalidade, relacionam-se com questões de cidadania para que, estas crianças, “no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática” (Direção-Regional da Educação, 2017, p. 1). Alguns destes projetos, ainda, procuram envolver os encarregados de educação, já que “as famílias desempenham um papel central no apoio à aprendizagem e que são parceiros dos profissionais desde o nascimento dos seus filhos até ao fim da sua escolaridade” (Mata & Pedro, 2021, p. 8). Para além disso, é de salientar a participação deste estabelecimento no programa *Erasmus+*, o qual possibilita a deslocação de alunos e professores para outros países, proporcionando momentos de ensino e aprendizagem em cooperação com alunos de diversas culturas.

Esta instituição abre às 8h15 e encerra às 18h30, podendo as crianças da educação pré-escolar e os alunos do 1.º ciclo frequentar o estabelecimento nesse período. A referida escola inicia a sua atividade letiva no mês de setembro, com todas as salas e turmas em funcionamento. As atividades letivas terminam em junho, havendo alguns períodos de interrupção letiva, particularmente, no Natal, no Carnaval e na Páscoa.

### **5.1.3 Organização do Espaço**

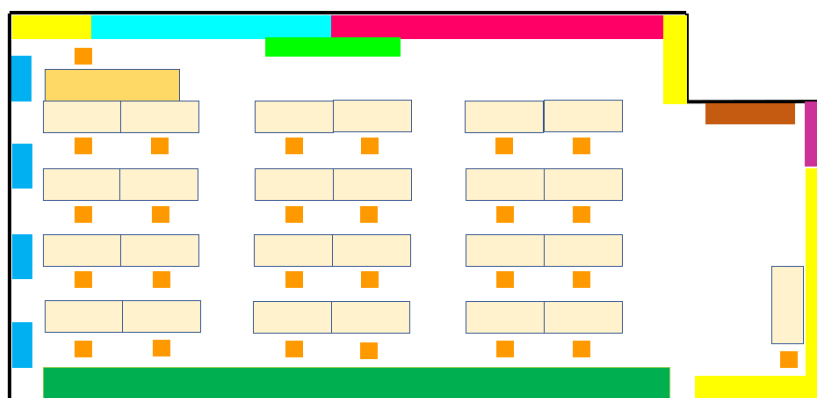
A disposição da sala de aula deve acompanhar as idades e capacidades dos alunos, no geral. Como tal, é necessário que os materiais estejam ao alcance destes, tornando possível a sua movimentação e exploração quando necessário. Neste sentido, ao privilegiar a acessibilidade, é pretendido que os alunos desenvolvam autonomia e independência no seu movimento pelo espaço, bem como pela procura de materiais ou objetos. Sendo assim, cabe “ao professor criar o melhor ambiente de aprendizagem possível”, certificando-se de que “se adequa à turma em questão, se é adequada à sala e se vai ao encontro daqueles que são os seus objetivos pedagógicos” (Teixeira, 2016, pp. 11 e 14).

A sala de aula destinada à turma do 2.º ano de escolaridade com a qual concretizou-se a PPII (Figura 26) é partilhada com uma turma de 4.º ano. Porém, pode ser adaptada segundo cada turma, sendo necessário, aquando do término da aula, dispor

os materiais tal como se encontravam inicialmente. Para além disso, existem armários e placares específicos e de uso exclusivo para cada turma.

**Figura 26**

*Planta da sala de aula*



Legenda:

- |                                      |                       |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Porta de entrada                     | Quadro branco         |
| Armários para arrumação de materiais | Quadro interativo     |
| Cabideiro                            | Mesas                 |
| Placares                             | Cadeiras              |
| Paredes                              | Secretária da docente |
| Banco                                | Janelas               |

*Nota.* Planta da sala executada segundo as observações feitas.

Próximo à porta de entrada desta sala (Figura 27) existe um cabideiro, onde todos os alunos podem pendurar os seus casacos e outros acessórios, como bonés e guarda-chuvas. Para além disso, situa-se uma mesa e cadeira disponíveis para serem utilizadas por professores que ofereçam apoio especializado aos alunos ou outros. Na zona frontal da sala estão dispostos dois quadros distintos: um quadro branco e um quadro interativo. Abaixo dos mesmos encontra-se um banco para facilitar o alcance tanto dos adultos ao controlo do quadro interativo, como o acesso dos alunos à parte superior de ambos os quadros. Neste espaço, ainda, estão dispostos três sacos que representam os ecopontos e um recipiente para lixo geral.

## **Figura 27**

*Entrada e zona frontal da sala de aula*



*Nota.* Neste registo fotográfico observa-se uma atividade referente aos meios de comunicação.

Numa área posterior (Figura 28) situam-se alguns armários para organização de materiais, bem como disposição dos cadernos e manuais dos alunos. Na secretária da docente, ainda, estão guardados alguns objetos de papelaria essenciais. Para além disso, existe um computador e colunas, base de trabalho ao longo da aula. De modo a obter-se uma projeção do computador para o quadro interativo, existe um projetor multimédia situado no cimo deste.

## **Figura 28**

*Zonas lateral e posterior da sala de aula*



*Nota.* No presente registo fotográfico, os alunos encontram-se a realizar trabalhos em grupo, durante um momento de PP lecionado pela estagiária.

No centro da sala de aula situam-se as mesas e cadeiras a serem utilizadas pelos alunos. De destacar que, por opção da professora titular, a disposição das mesmas mantém-se tal como determinou a docente titular referente à turma do 4.º ano de escolaridade com a qual a sala é partilhada. No entanto, esta organização deve “mudar de posição de acordo com a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços” (Neves, 2014, p. 6).

Assim sendo, aplicando o modo tradicional (

Figura 29), em cada coluna, os alunos sentam-se aos pares, uns à retaguarda dos outros, completando quatro filas e três colunas. Esta organização evidencia o(a) professor(a) “como figura central sendo ele o portador central de conhecimento a adquirir pelo aluno”, refletindo-se na intencionalidade do mesmo, “uma vez que é essencial que o grupo se centre no docente, para não existir distração através do diálogo de grupo” (Oliveira, 2015, pp. 7-8).

### **Figura 29**

*Distribuição das mesas*



*Nota.* As mesas podem ser posicionadas segundo a atividade a executar.

Ao redor da sala encontram-se quatro placares que, tal como referido, distribuem-se pelas duas turmas que a utilizam. Neles poderão ser expostas produções dos alunos e informações adequadas ao momento. Em determinadas paredes existem, igualmente, espaços amplos onde estão pendurados cartões com o abecedário e respetivas formas de escrita de cada letra, números e a sua representação em ábacos. No corredor



exterior à sala de aula, também, poderá ser apresentado o trabalho dos alunos, geralmente, referente a uma época festiva ou celebração. De salientar, ainda, a existência de quatro amplas janelas neste espaço que proporcionam uma constante circulação do ar, bem como luz natural.

#### **5.1.4 Organização do Tempo**

Uma estruturação do tempo desde a entrada até ao momento de saída da escola permite, aos alunos, compreenderem a sucessão de atividades e os respetivos tempos destinados a cada uma. A compreensão desta estruturação tem “um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, a vários níveis, sejam eles cognitivos, pessoais ou sociais” (Cunha, 2021, p. 52). Além disso, as atividades variam consoante os dias semanais, aspeto que direciona os alunos para o dia da semana em que se encontram. Ainda, possibilita conhecer os momentos em que podem usufruir de pausas, como os lanches e recreios.

Definido o horário referente à turma em questão (**Figura 30**) verifica-se que as aulas curriculares ocorrem no turno da manhã, entre as 8h15 e as 13h15. Como tal, as restantes atividades realizam-se entre as 14h30 e as 18h00, ou seja, no período da tarde. Sendo assim, os encarregados de educação têm a opção de recolher os seus educandos pelas 13h15 ou permitir que permaneçam na escola até ao fim das atividades, pelas 18h00.

Refiro, ainda, que a duração e a organização das diversas etapas deste horário são variáveis, mas previstas para acontecer no tempo determinado. Por vezes, surgem atividades como apresentações de trabalhos elaborados por outras turmas, às quais é solicitada a presença de todas as turmas disponíveis.

## Figura 30

### Horário da turma

HORAS	2ªFEIRA	SALAS	3ªFEIRA	SALAS	4ªFEIRA	SALAS	5ªFEIRA	SALAS	6ªFEIRA	SALAS
8:15 9:30	Matemática	12	E@C EF (8:30-9:30) Matemática/Port. AE/CD	P	Matemática	12	Matemática (08:15-09:15)	12	Português (08:15-09:15) (AaZ)	12
9:30 10:30	Apoio ao Estudo/Port. (AaZ)	12	Português (AaZ)	12	Projeto "Ciências em Movimento" (09:30 - 10:30) Estudo do Meio CD	12	Português (09:15-10:30) (AaZ)	12	E@C EA (9:15 - 10:30) Português/ Est. do Meio/ CD	12
10:30 11:00	INTERVALO									
11:00 12:15	EA - Artes Visuais (11:00-12:00) (AaZ)	12	Matemática	12	Português (AaZ)	12	Estudo do Meio	12	Matemática	12
12:15 13:15	E@C Português/ EA (Exp. Dram./Teatro) /AE	12	E@C Matemática/Port. Est. do Meio CD/TIC	9	OC ING	12	EA	12	EF	P
ALMOÇO										
14:30 15:30	TIC	9	CLUBE	13	CLUBE	13	EP	13	CLUBE	13
15:30 16:30	ESTUDO	13	ESTUDO	13	ESTUDO	13	BIB	13	ESTUDO	13
LANCHE EXTRAS 16:30 - 17:00										
17:00 18:00	MA	13	EP	13	EFM	P	CLUBE	13	LING	13

EA – Educação Artística    MA – Modalidade Artística    TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
 EF – Educação Física    EFM – Expressão Física e Motora    OC ING – Oferta Complementar de Inglês  
 LING – Língua Inglesa    EP – Expressão Plástica    BIB – Biblioteca    E@C – Espaço do conhecimento

*Nota.* Horário disponibilizado pela professora titular da turma.

A entrada na sala de aula é feita, primeiramente, pelos alunos, os quais devem seguir em silêncio, numa fila de forma ordeira, entrando sem acompanhamento, neste espaço, algum tempo antes do horário de entrada previsto. Pelas 8h15, a professora titular entra e prossegue com a respetiva programação.

Pelas 10h30 os alunos realizam a higiene das mãos, seguindo até ao refeitório para lanchar. Consoante finalizam a refeição, podem recolher a sua loiça e sair para o recreio, o qual termina às 11h00. Neste período os alunos são livres de brincar com os próprios objetos e partilhá-los ou utilizar outros disponibilizados pela escola, com orientação das funcionárias presentes.

Deve ser estimulada a realização de atividades lúdicas ao longo da infância, visto que “brincar tem ligações sistemáticas com o que não é brincar, isto é, com o desenvolvimento humano em planos diferentes, como a criatividade, a solução de problemas, a aprendizagem dos papéis sociais, a expressão e gestão das emoções” (Landazabal, 2022, p. 11). O tempo de recreio favorece a criação de novas relações e

permite aos alunos um desenvolvimento da criatividade e imaginação, uma vez que devem explorar as possibilidades existentes.

Pelas 11h00, estando todos os alunos na sala, volta, em seguida, a professora titular. A aula termina pelas 13h15, momento em que os alunos se dirigem ao refeitório para almoçar ou então regressam a casa. Determinada a realização ou não da refeição, realizam a higiene das mãos. Após o almoço, os alunos recolhem a sua loiça e usufruem de um período para brincadeiras.

Pelas 14h30 seguem o turno da tarde com as atividades definidas. Efetuando uma pausa, higienizam as mãos e desfrutam do lanche. Finalizado, recolhem a sua loiça e usufruem de recreio até às 17h00. De regresso à sala de aula, seguem com a programação, a qual termina pelas 18h00.

De referir que foram agendadas, no horário, duas horas semanais fixas – Espaço do Conhecimento – com o intuito de desenvolver projetos interdisciplinares. Este “conceito remete para uma aprendizagem transversal, fruto do cruzamento de conteúdos”, a qual “possibilita ao aluno relacionar aprendizagens” (Lopes, 2014, p. 32). Assim sendo, nestas aprendizagens interdisciplinares privilegiam-se a Cidadania e Desenvolvimento, as Artes, a Música e a Educação Física e momentos de trabalho cooperativo com a Técnica Superior de Biblioteca e a docente das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para além disso, existe uma hora quinzenal para o desenvolvimento do projeto Ciências Experimentais, no qual os alunos observam a realização de experiências pela professora responsável. Ao trabalhar esta área, no 1.º CEB, os alunos “tornam-se pensadores activos e críticos, desenvolvem competências sociais, promovem a sua auto-estima, a motivação intrínseca, a autonomia, a capacidade de tomar decisões e aprendem a lidar de forma positiva com as situações de insucesso” (Sá & Varela, 2004, p. 11). Desde o início da escolaridade deve, então, ser fomentada a curiosidade e o entusiasmo dos mesmos pelas ciências.

## 5.2 Contextos Humanos

### 5.2.1 Constituição da Equipa

A dita instituição conta com uma equipa estável, interessada, dinâmica, participativa e trabalhadora. Esta distribui-se em pessoal docente e pessoal não docente, os quais trabalham de forma cooperativa para um mesmo objetivo, privilegiando uma relação positiva entre todos.

Como corpo docente (Tabela 8) assinalam-se trinta e sete pessoas. Destas, sete pertencem ao grupo 100 (Educação Pré-escolar), três ao grupo 100 E.E. (Educação Pré-escolar – Educação Especial), dezanove ao grupo 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico), três ao grupo 110 E.E. (1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Especial), uma ao grupo 120 (Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico), duas ao grupo 150 (Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e, por fim, duas ao grupo 160 (Expressão e Educação Física e Motora do 1.º Ciclo do Ensino Básico). De todo o pessoal docente, quatorze têm vínculo pelo Quadro de Escola, vinte e dois pelo Quadro de Zona e um a Contrato. Este grupo é marcado pela existência de uma continuidade de docentes que exercem as funções de titulares de grupo/turma. Para além disso, existe uma diretora, a qual é responsável pela gestão escolar.

**Tabela 8**

*Grupo de recrutamento e tipo de vínculo do corpo docente*

Grupo de recrutamento	100	100 E.E.	110	110 EE	120	150	160
Número de elementos	7	3	19	3	1	2	2
Tipo de vínculo	Quadro de Escola		Quadro de Zona Pedagógica da Zona 1		Contratado		
Número de elementos	14		22		1		
Total	37						

*Nota.* Adaptação do Plano Anual de Atividades – 2021/2022.

Como corpo não docente (

Tabela 9) apresentam-se dezassete pessoas. Destas, uma apresenta-se como Técnica Superior, uma como Assistente Técnica, doze como Assistentes Operacionais e três como Técnicas de Apoio à Infância. De referir que, tanto as Assistentes Operacionais, como Técnicas de Apoio à Infância são responsáveis pela limpeza dos diferentes espaços. Além disso, os elementos pertencentes à área da cozinha fazem parte de uma empresa privada, contratada pela Secretaria Regional da Educação.

## **Tabela 9**

*Categorias do corpo não docente*

<b>Categoria</b>	<b>Número de elementos</b>
Técnico Superior	1
Assistente Técnico	1
Assistentes Operacionais	12
Técnicas de Apoio à Infância	3
<b>Total</b>	<b>17</b>

*Nota.* Adaptação do Plano Anual de Atividades – 2021/2022.

### **5.2.2 Caraterização do Grupo**

Ao analisar as turmas “é bastante frequente depararmo-nos com uma grande diversidade de alunos que se distinguem não só pelas suas caraterísticas individuais, como também, pela sua cultura, valores e ritmos de aprendizagem diferentes” (Barbosa, 2019, p. 4). Como tal, a elaboração do perfil da turma, bem como o levantamento dos problemas reais da mesma, proporciona a análise e identificação das caraterísticas específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem. Esta tarefa, por parte do(a) professor(a), é fundamental para “poder adequar a sua prática pedagógica tendo em conta as necessidades e características de cada um” e evitar a padronização de crianças (Barbosa, 2019, p. 5).

Neste sentido, o grupo de alunos com o qual realizou-se a PPII é composto por vinte e dois alunos, sendo doze do género masculino e dez do género feminino. Este grupo

apresenta idades compreendidas entre os seis e os oito anos. A turma é composta, maioritariamente, pelos alunos do ano transato. Recebeu um aluno com uma retenção nesse mesmo ano e uma aluna transferida de outra escola da Região.

É um grupo heterogéneo, a nível social e cultural, bastante extrovertido e ativo, o que, por vezes, origina alguma instabilidade comportamental. Ao nível do saber estar, é um grupo muito ativo, conversador e pouco cumpridor de regras, mas é também um grupo interessado e trabalhador. Para além disso, revela ser um grupo afetivo e unido, demonstrando, muitas vezes, preocupação pelo outro.

Relativamente à aquisição de conhecimentos, a turma não progredia a uma velocidade uniforme, por haver ritmos de aprendizagem muito próprios, tornando-se necessário diferenciar pedagogicamente, isto é, “planificar de forma ativa e regular tendo sempre em conta as dificuldades e ritmos de cada aluno” (Barbosa, 2019, p. 7). De um modo geral, têm uma boa dinâmica de trabalho, porém, existem alunos com fragilidades neste aspeto, com ritmos de trabalho lentos e pouca dedicação nas tarefas, necessitando de uma constante orientação por parte da docente. Alguns alunos começaram a beneficiar de apoio dentro da sala de aula, uma vez que a turma possui um par pedagógico e uma professora especializada.

Ao nível da leitura, em específico, quase toda a turma lê e interpreta enunciados e registos escritos. Além disso, existe um pequeno grupo que apresenta grande dificuldade a nível da consciência fonémica, revelando assim uma leitura muito hesitante, decifrando os fonemas com pouca autonomia.

Relativamente à Matemática, no geral, o grupo aprecia esta área. Resolvem exercícios mecânicos e repetitivos, verificando-se alguma dificuldade na interpretação de problemas. A fim de minimizar esta situação, os enunciados são lidos pelo(a) professor(a) e explorados pelo grupo. Existe um grupo de alunos que apresenta muitas dificuldades nesta área, uma vez que ainda não identificam os números com precisão, apresentam dificuldade na leitura dos números, no cálculo mental, nas somas e diferenças.

### **5.2.3 Caracterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família**

“Família e escola têm, na educação da criança, um lugar de encontro, de ação e de relação coordenadas” (Diez, 1989, p. 10). Neste contexto, é de extrema importância conciliar o apoio recebido pelos alunos, em casa, com o trabalho realizado na escola. Neste cenário, é fundamental conhecer a realidade de cada aluno, de modo a adaptar estratégias, individualizando-as.

Através da observação das informações da família de cada aluno (

Tabela 10), constata-se que cinco crianças possuem um agregado igual ou inferior a três pessoas, oito crianças residem com quatro pessoas, sete crianças vivem com cinco pessoas ou mais pessoas e, duas crianças não apresentam essa informação. Quatro crianças não possuem irmãos, nove têm um irmão, seis possuem dois irmãos, uma tem três irmãos e duas crianças não indicam essa informação. Quanto às habilitações literárias, um pai seguiu, apenas, até ao 1.º ciclo, três completaram o 2.º ciclo, quatorze concluíram o 3.º ciclo, dezassete seguiram até ao ensino secundário, quatro completaram a licenciatura, um seguiu até ao mestrado, um concluiu uma pós-graduação, um apresentou bacharelato e dois não apresentam essa informação. No que diz respeito à área de residência, os vinte e dois alunos vivem no concelho de Santa Cruz.

## **Tabela 10**

*Informações sobre os agregados familiares*

<b>Agregado familiar (total de pessoas)</b>	<b>Número de alunos</b>
3 ou menos pessoas	5
4 pessoas	8
5 ou mais pessoas	7
Sem informação	2
<b>Agregado familiar (irmãos)</b>	<b>Número de alunos</b>
Não tem irmãos	4
Tem 1 irmão	9
Tem 2 irmãos	6
Tem 3 irmãos	1
Sem informação	2
<b>Area de residência (por concelho)</b>	<b>Número de alunos</b>
Santa Cruz	22
<b>Habilitações literárias</b>	<b>Número de pais</b>
1.º Ciclo	1
2.º Ciclo	3
3.º Ciclo	14
Ensino Secundário	17
Bacharelato	1
Licenciatura	4
Pós-graduação	1
Mestrado	1
Sem informação	2

*Nota.* Tabela criada com base no dossiê de turma.

A “educação participada integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Diogo, 1998, p. 74). Como tal, com o intuito de harmonizar esta relação entre a família e a equipa pedagógica foi determinado um horário de atendimento. Neste momento, podem ocorrer conversas informais onde são esclarecidas possíveis dúvidas e fornecidas determinadas informações. Ainda, existem reuniões periódicas, nas quais são tratados assuntos específicos. Para além disso, os encarregados de educação são convidados a participar em certas atividades escolares, como em projetos de limpeza relacionados com o ambiente, podendo, até, colaborar na organização.

## **5.3 Projeto de Investigação-Ação**

### **5.3.1 Fases do Projeto de Investigação-Ação**

A Metodologia de I-A constitui uma “passagem de uma pedagogia transmissiva onde «aprender era adquirir velhas soluções», para uma pedagogia criativa e participativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 56). Neste cenário, averiguando o



período destinado à PP e tendo em conta as fases da I-A: planificação – ação – reflexão – avaliação – diálogo, e considerando o tempo disponível para a Prática Pedagógica, desde a observação à recolha de dados até a análise, foi criado um cronograma adaptado (Tabela 11). Assim sendo, a observação e recolha de dados ocorreu no mês março, durante as primeiras semanas de intervenção pedagógica.

**Tabela 11**

*Cronograma do projeto de investigação-ação*

Fases	Procedimentos	Período									
		Março			Abril		Maio				
		3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>
Planeamento	Observação e Recolha de Dados	■	■	■							
	Reconhecimento do Problema		■	■							
	Revisão Literária		■	■	■	■	■	■	■	■	■
Ação	Aplicação das Estratégias					■	■	■	■	■	
Reflexão	Recolha e Análise de Dados					■	■	■	■	■	

*Nota.* O cronograma foi ajustado no decorrer do projeto.

Por sua vez, nas quarta e quinta semanas do mês de março houve um reconhecimento do problema através de um diálogo informal com a professora titular da turma. Observou-se, através das várias intervenções de PP, que a fragilidade desta turma seria, portanto, a escrita de textos.

Identificado o problema desta turma, ainda nas referidas semanas, seguiu-se com a revisão literária sobre o tópico em questão, nomeadamente, a oferta de ferramentas para melhorar as competências de escrita. Permanecendo na fase de planeamento, foi definida a questão-problema bem como as estratégias a desenvolver ao longo das semanas posteriores.

Na etapa destinada à ação, como tal, procurou-se aplicar as estratégias estabelecidas tendo em conta a fragilidade indicada. Esta fase decorreu entre a quinta semana do mês de abril e a quarta semana do mês de maio, que corresponde ao intervalo entre a quinta e a nona semanas de PP.

Por fim, durante uma fase de reflexão, analisou-se os dados obtidos ao longo dos vários momentos de prática, nas quais foram operadas as ditas estratégias. Sendo assim, este momento ocorreu, novamente, no período compreendido entre a quinta semana do mês de abril e a quarta semana do mês de maio, isto é, entre a quinta e a nona semanas de PP.

### **5.3.2 Enquadramento do Problema e Questão da Investigação-Ação**

A turma com a qual realizou-se a PPII revelou, ter por hábito, elaborar respostas curtas e orientadas segundo as questões apresentadas. Como tal, não se observou grandes oportunidades de desenvolver uma escrita mais extensa e criativa.

Após uma conversa informal com a professora cooperante e recorrendo à análise feita ao longo das aulas dirigidas pela mesma, verificou-se que uma das fragilidades do grupo era a criação de textos. Os alunos eram capazes de elaborar frases pouco extensas e, muitas vezes, necessitavam de alguma orientação para tal, preferindo seguir as sugestões apresentadas pela docente. Esta situação foi observada várias vezes ao longo das aulas assistidas.

Encontrando-se no início da escolaridade obrigatória, esta turma enfrentará diversas situações nas quais será necessário elaborar textos mais extensos, sendo, portanto, essencial desenvolver competências de escrita. Tal como aponta Oliveira (2012), a escrita nunca se evidenciou tanto como nos dias que decorrem, sendo utilizada em diversos meios ao nosso alcance. Neste sentido, compreende-se que as dificuldades de escrita de textos trazem consequências num cenário futuro, uma vez que é uma das formas de comunicação mais utilizadas na vida em sociedade. Verifica-se que “muitos indivíduos, apesar de terem frequentado a escola básica, possuem enormes dificuldades,

nomeadamente, quando se trata de extrair e de seleccionar informação de textos escritos e de produzir discursos minimamente coerentes com uma determinada intenção comunicativa” (Pereira, 2008, p. 8).

Tendo em conta a importância da escrita e, de modo a atenuar esta adversidade, foram definidas estratégias de intervenção. Para além disso, ainda, criou-se uma questão-problema como ponto de orientação, designadamente: *Como é que as crianças desta turma poderão melhorar as suas competências de escrita?*.

### **5.3.3 Estratégias Implementadas**

Assinalada a principal dificuldade desta turma e elaborada a questão-problema, foram definidas estratégias de intervenção de forma a apoiar os alunos num desenvolvimento de competências de escrita. Estas estratégias foram delineadas tendo em conta toda a turma, provindo de uma ponderação acerca de quais ferramentas poderiam ser aplicadas neste contexto.

Assim sendo, a primeira estratégia definida foi criar histórias a pares ou em grupo. Recorrendo à escrita colaborativa surge uma interação entre alunos, a qual possibilita, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007):

Apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto. Quando ocorre entre pares, permite colocar em relação, no interior do processo de escrita, alunos com desempenhos diferenciados, o que possibilita a observação da forma como os companheiros resolvem os problemas que vão surgindo. (p.10)

A segunda estratégia determinada, nomeadamente, elaborar textos acerca de um conteúdo abordado na aula, pressupõe que os alunos conheçam o tema sobre o qual escreverão. A escrita deve ser articulada com as diferentes áreas curriculares, tonando-se funcional. Esta característica que lhe é conferida, de acordo com Barbeiro e Pereira (2007), diz respeito a registar, manifestar ou organizar conhecimentos, consoante um propósito.

Uma última estratégia passou por realizar escrita criativa de acordo com as obras trabalhadas na aula. Nas escolas existem, ainda, “dificuldades em abandonar uma pedagogia centrada na ortografia e transcrição, em detrimento da reprodução de narrativas criativas” (Azevedo, 2000, citado por Oliveira, 2012, p.24). Contudo, ao aplicar tal estratégia, é pretendido que os alunos deixem “fluir a imaginação, desbloqueando, assim, o pensamento criativo” (Oliveira, 2012, p.24) e apresentando predisposição para o momento dedicado à escrita.

Deste modo, intentou-se priorizar a utilização de diversos métodos tanto para orientar a criação de um texto como para torná-la mais autónoma e livre. Assim sendo, as atividades a concretizar foram planeadas segundo as estratégias indicadas anteriormente. Em seguida, como tal, são apresentadas três atividades complementadas com a respetiva descrição e registos fotográficos.

### **5.3.4 Atividade: *Um Grupo, Uma História***

#### Objetivos específicos da atividade

- Ter uma participação ativa na elaboração da história;
- Apresentar ideias e opiniões bem definidas;
- Integrar as palavras definidas numa história coerente;
- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual;
- Escutar e respeitar a opinião do outro;
- Manter um bom ambiente de trabalho entre todos os elementos do grupo.

#### Descrição da atividade

A atividade designada por *Um Grupo, Uma História* ocorreu no dia 26 de abril de 2022, segundo os temas a serem desenvolvidos ao longo da quinta semana de PP - meios de transporte, cumprimentos e pronomes. Nos dias 26 e 27 de abril trabalhou-se em torno destes conteúdos. Menciona-se que a atividade em questão está inserida na estratégia “criar histórias a pares ou em grupo”.

Assim sendo, considerando que o conteúdo respeitante aos cumprimentos já havia sido introduzido anteriormente, a atividade iniciou-se com uma formação de

grupos, selecionando um elemento de cada grupo para se dirigir à frente. Desta forma, aleatoriamente, cada aluno retirou um instrumento de medição do saco, havendo, dentro deste, uma régua de quinze centímetros, outra de quarenta centímetros, uma fita métrica retrátil, um metro articulado e uma fita métrica moldável. Dialogou-se sobre os instrumentos retirados e para que tipo de situações poderiam se adequar, como por exemplo, utilizar uma régua de quinze centímetros para medir pequenos objetos ou comprimentos muito curtos e uma fita métrica retrátil para grandes objetos ou distâncias maiores (Figura 31).

### Figura 31

*Observação e diálogo sobre os instrumentos de medição*



*Nota.* Cada aluno retirou, apenas, um instrumento de medição.

De regresso aos seus lugares, os alunos que retiraram os instrumentos de medição do saco dirigiram-se para junto do grupo, levando o objeto consigo. Neste momento, foram apresentadas quatro caixas devidamente identificadas, a saber: caixa 1 - onde? / caixa 2 - quando? / caixa 3 - quem? / caixa 4 - o quê?. Em cada caixa distribuíram-se cartões com palavras escritas que ofereciam resposta a tais perguntas, como por exemplo: caixa 1 - onde? – ilha da Madeira / caixa 2 - quando? – há muitos anos / caixa 3 - quem? – Júlia / caixa 4 - o quê? – autocarro. Posteriormente, foi solicitado a outro

elemento de cada grupo que se dirigisse à frente e que retirasse, aleatoriamente, um cartão de cada caixa, lendo a palavra escrita (Figura 32).

### **Figura 32**

*Retirada aleatória dos cartões, por um membro de cada grupo*



*Nota.* Cada grupo elegeu, em consenso, um membro para realizar esta tarefa.

De volta ao espaço do grupo, os elementos que se dirigiram à frente, partilharam as palavras escritas nos cartões. Deste modo, distribuiu-se um guião de escrita por cada aluno, o qual foi colado no caderno. Este guião continha alguns espaços a preencher, a saber: onde?; quando?; quem?; o quê?; objeto; e título. Nos espaços com tais questões deveriam escrever as palavras correspondentes, indicadas nos cartões. Já no ponto “objeto” solicitou-se o preenchimento segundo o nome do instrumento de medição retirado do saco, por cada grupo. Por sua vez, no que diz respeito ao título, cada grupo

teve a oportunidade de o determinar, tendo em conta os tópicos definidos para a sua história (Figura 33).

**Figura 33**

*Guiões de escrita preenchidos para a criação da história*

Preenche os seguintes espaços segundo o objeto e os cartões que o teu grupo retirou.

Objeto	regua
Onde?	Porta da Maria
Quando?	Há alguns meses
Quem?	Leonorina
O quê?	Escombros

Título escolhido para a tua história

A criação da Leonorina.

Não te esqueças! Revê o texto que escreveste antes de o dares como terminado.

Preenche os seguintes espaços segundo o objeto e os cartões que o teu grupo retirou.

Objeto	metalo artilharia
Onde?	Machico
Quando?	Uma manhã de verão
Quem?	irmãos
O quê?	lanchete

Título escolhido para a tua história

Uma manhã de verão

Não te esqueças! Revê o texto que escreveste antes de o dares como terminado.

*Nota.* Guiões preenchidos por dois elementos de grupos diferentes.

Preenchido o guião de escrita, fez-se os devidos alertas para aspetos como a utilização de sinais de pontuação, realização de parágrafos, possíveis introduções de diálogos diretos, etc. Posto isto, cada grupo iniciou a criação da sua história, através de diálogos, discussões, diversas partilhas de ideias e opiniões (

Figura 34). Simultaneamente, circulou-se pela sala de forma a apoiar todos os grupos e esclarecer dúvidas.

### **Figura 34**

*Alunos dispostos em grupos*



*Nota.* Grupos formados segundo a proximidade dos lugares.

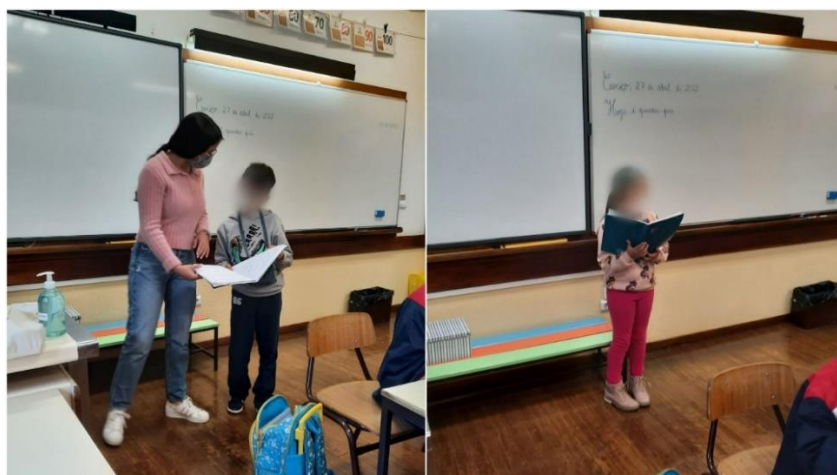
Aquando do término da escrita da história pelos grupos, foi solicitado que realizassem uma leitura final, a fim de evitar erros de ortografia bem como assegurar a coesão do texto. No entanto, devido à escassez de tempo, no dia 26 de abril não foi possível partilhar oralmente as histórias. Como tal, no dia 27 de abril a aula iniciou-se com esta tarefa. Assim sendo, cada grupo elegeu um membro para se dirigir à frente e apresentar a respetiva história aos restantes alunos (

Figura 35).

### **Figura 35**

*Apresentação das histórias de cada grupo*





*Nota.* Cada grupo nomeou, em acordo, um elemento para concretizar esta tarefa.

### Avaliação da atividade

Finalizada a atividade e ao analisar o decorrer da mesma, verificou-se que, no geral, decorreu como esperado. Inicialmente, alguns alunos evidenciaram não querer envolver-se na atividade, no entanto, pouco tempo depois e sem se aperceberem, demonstraram estar a colaborar na elaboração da história, tal como os seus colegas.

Ao circular pela sala de aula e escutar diferentes ideias e opiniões, foi notado que alguns alunos partilhavam pontos bem definidos e deliberados segundo a sequência que desejavam. Deste modo, era possível integrar as palavras definidas numa história coerente. Por outro lado, outros alunos apontavam ideias fora do contexto da história. Este aspeto, ocasionalmente, gerava conflitos entre os membros do grupo, dada a discordância existente.

Muitos alunos demonstraram ter dificuldade em escutar e respeitar a opinião do outro, o que conduziu a conflitos e, conseqüentemente, a um mau ambiente de trabalho entre todos os elementos do grupo. Os conflitos, por vezes, surgem devido à “divergência de opiniões entre os próprios alunos basicamente por disputas e desentendimentos verbais, físicos e emocionais ou ainda pela disputa e posse de materiais” (Filho, 2021, p. 53). Neste contexto, é fundamental que os alunos compreendam estar a trabalhar tendo em vista um objetivo comum, devendo existir uma partilha de ideias em que estas sejam discutidas e aperfeiçoadas, para que se produza um texto consistente.

Notou-se, ainda, que poucos alunos tinham facilidade em aplicar regras de ortografia, mantendo uma escrita com desvios. A maior parte da turma demonstrava não reconhecer erros ortográficos e de coesão textual, necessitando de uma orientação quase que constante, quer por parte de adultos, quer por parte dos colegas presentes no mesmo grupo.

### **5.3.5 Atividade: *Os Meios de Comunicação***

#### Objetivos específicos da atividade

- Identificar os dois tipos de meios de comunicação – pessoal e social;
- Reconhecer meios de comunicação pessoal e meios de comunicação social;
- Compreender a importância dos meios de comunicação;
- Elaborar um texto coerente;
- Apresentar ideias bem definidas;
- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual;
- Evidenciar autonomia ao longo da atividade;
- Identificar nomes, pronomes, verbos e sinais de pontuação.

#### Descrição da atividade

A atividade intitulada de *Os Meios de Comunicação* decorreu no dia 16 de maio de 2022, segundo os temas a serem abordados ao longo da oitava semana de PP – meios de comunicação, verbos, sinais de pontuação, área e números até 1000. Assim sendo, nos dias 16, 17 e 18 de maio trabalhou-se de acordo com estes conteúdos. De referir que a presente atividade se insere na estratégia “elaborar textos acerca de um conteúdo abordado na aula”.

Neste contexto, após ter sido explorado mais profundamente na semana anterior, o tema dos meios de comunicação era seguido por uma organização de ideias e,

consequentemente, a sua síntese. Assim sendo, foram lembrados os conteúdos através de um vídeo presente na plataforma *Youtube*. Após visualizá-lo uma vez sem interrupções, para que a turma recuperasse alguns conceitos, procedeu-se à sua análise. Através de algumas questões feitas oralmente, averiguou-se que conhecimentos tinham sido adquiridos pelos alunos. Além disso, abordando os meios de comunicação antigos, criou-se um telefone por fio, de forma a explicar a evolução ocorrida (Figura 36).

### **Figura 36**

#### *Diálogo sobre os meios de comunicação*



*Nota.* Apresentação de um telefone por fio.

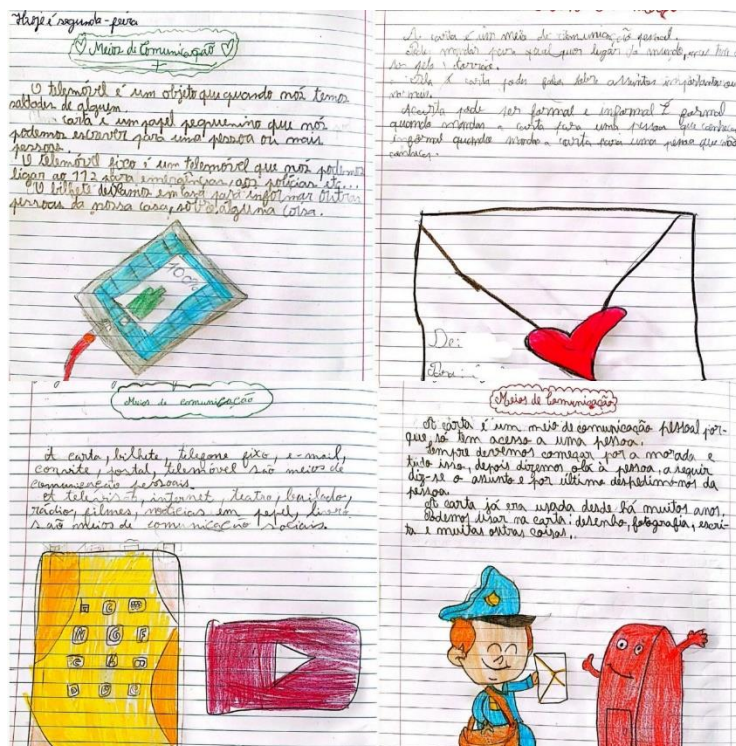
Foi solicitado a alguns alunos que realizassem um pequeno esquema, no quadro branco, de forma a organizar as ideias, discernindo meios de comunicação pessoal de meios de comunicação social. Neste momento, a maior parte da turma colaborou, indicando formas de comunicação para ambos os modos – pessoal e social.

Após uma análise ao esquema feito, foi pedido a todos os alunos que escrevessem um texto ou acerca da importância dos meios de comunicação no geral ou sobre, apenas, um meio de comunicação. De referir que esta atividade foi adaptada para os alunos com mais dificuldade. Ao longo da mesma circulou-se pela sala, com o intuito de apoiar os alunos na construção do texto bem como no esclarecimento de possíveis dúvidas. Terminada a escrita do texto foi proposto que o ilustrassem e, em seguida, colorissem (

Figura 37).

Figura 37

Textos elaborados em torno do tema “meios de comunicação”



Nota. Textos escritos e ilustrados por quatro alunos.

Finalizados os textos, foi distribuída uma folha de papel, a qual colaram no caderno. Nesta, constava uma tabela com quatro grupos, a saber: nomes; pronomes; verbos; e sinais de pontuação. Como tal, cada aluno procurou, no texto por si elaborado, palavras que se adequavam aos grupos apresentados na tabela, escrevendo-as nos espaços corretos (por exemplo: verbos – falei; trouxe; saltamos; etc.). Ao longo da atividade circulou-se pela sala, de forma a verificar o trabalho feito.

### Avaliação da atividade

Dado o término desta atividade e com o propósito de examinar o trabalho realizado, averiguou-se que todos os alunos conseguiram reconhecer os meios de comunicação bem como a sua importância para a vida em sociedade. Toda a turma foi capaz de discernir os meios de comunicação em pessoais e sociais, havendo poucos alunos com dificuldade a este nível, os quais necessitaram de mais tempo para raciocinar.

Sendo a autonomia a “capacidade da criança realizar alguma tarefa sozinha, de forma independente, sem a presença do adulto” (Coutinho et al., 2012, citado por Nunes, 2021, p.16), nesta turma, tornou-se evidente a existência de heterogeneidade quanto a este ponto. Neste cenário, a turma contou com um reduzido grupo de alunos que foi capaz de realizar a tarefa sem ajuda, outro grupo concretizou-a com alguma orientação e, ainda, um pequeno grupo que necessitou de apoio constante.

No que diz respeito à construção do texto, é de salientar que alguns alunos demonstraram grandes dificuldades na fase de escrita, porém, conseguiram oferecer ideias atrativas para o mesmo. Contrariamente, existiram alunos que não apresentaram grandes ideias, contudo, apontaram uma escrita cuidada. Ainda, houve alunos que equilibraram ambos os pontos.

Quanto à proposta de preencher a tabela segundo as palavras que utilizaram ao longo do texto, foi uma tarefa que “obrigou” os alunos a rever os termos por si utilizados. Para além disso, tornou-se numa forma de rever conceitos como “nomes”, “pronomes”, “verbos” e “sinais de pontuação”, os quais já estavam esquecidos para alguns alunos. Como tal, abordou-se cada grupo, referindo alguns exemplos, de modo a lembrá-los.

### **5.3.6 Atividade: *A Viagem do João***

#### Objetivos específicos da atividade

- Determinar ideias viáveis para o preenchimento do guião de escrita;
- Seguir a escrita da história de acordo com os pontos definidos no guião de escrita;
- Criar o texto segundo a indicação apresentada – dar um novo fim à história;
- Elaborar um texto coerente;
- Apresentar ideias bem definidas;

- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual;
- Evidenciar autonomia ao longo da atividade;
- Escutar e respeitar a opinião do outro;
- Manter um bom ambiente de trabalho entre todos os elementos do grupo;
- Compreender a sequência de acontecimentos da obra a trabalhar e ser capaz de ordená-los;
- Identificar cumprimentos e medi-los;
- Reconhecer a função dos pronomes e aplicá-los.

### Descrição da atividade

A atividade designada por *A Viagem do João* ocorreu no dia 2 de maio de 2022, de acordo com as temáticas a serem desenvolvidas ao longo da sexta semana de PP – meios de comunicação e perímetro. Como tal, nos dias 2, 3 e 4 de maio trabalhou-se em torno destes conteúdos. Evidencia-se que a atividade em questão decorre de a estratégia “realizar escrita criativa de acordo com as obras trabalhadas na aula”.

Neste cenário, estando os alunos dispostos em grupos, a atividade iniciou-se com a visualização de um vídeo presente na plataforma *Youtube*, o qual apresentava a história *João e o Pé de Feijão*. Após um diálogo sobre a sequência de acontecimentos presente na mesma, cada aluno recebeu todas as partes do texto desordenadas. Assim sendo, foi solicitado que ordenassem a história de um modo lógico. Finalizada esta tarefa, a história foi lida em voz alta.

Ao observar novamente o texto, pediu-se que registassem, no caderno diário, os “tamanhos” presentes no mesmo (por exemplo: “pé de feijão gigantesco”, “mulher gigante”, entre outros). De seguida, foram distribuídas imagens alusivas à história, a cada grupo. Nestas, solicitou-se que medissem, com recurso à régua, todos os aspetos que consideraram se referir a “tamanhos” (por exemplo: “pé de feijão gigantesco” = 10 centímetros). Neste momento circulou-se pela sala a fim de verificar o trabalho feito.

Seguindo com a obra *João e o Pé de Feijão*, questionou-se acerca das palavras destacadas ao longo do texto - pronomes. Assim, foi discutida a sua função, realçando a

importância da utilização na escrita e, ainda, analisando alguns pronomes presentes no texto. Para consolidar este conteúdo, realizaram-se alguns exercícios.

Trabalhada a obra em questão, foi distribuído, a cada aluno, um guião de escrita com orientações para o seguimento da escrita da história. Neste sentido, tendo em conta que a personagem *João* não passou por mais dificuldades e, portanto, decidiu viajar, deveriam imaginar e dar um novo término à história. De referir que, apesar de toda a atividade ter sido realizada em grupo, a elaboração do texto foi realizada individualmente.

No guião de escrita distribuído incluíram-se aspetos como: o comprimento da mala do *João*; os objetos a levar no interior da mala; a duração da viagem; o modo de comunicação com a sua mãe; os lugares a conhecer; e as atividades a realizar nesse lugar. Além disso, alertou-se para a utilização de parágrafos, sinais de pontuação e pronomes. Preenchido o guião de escrita (

**Figura 38**), houve uma circulação pelo espaço, a fim de averiguar as decisões dos alunos para cada ponto orientador.



**Figura 38**

*Guiões de escrita preenchidos para a continuação da história*

Como pudeste ler na história João e o Pé de Feijão, a sua família não passou por mais dificuldades. Por isso, alguns meses depois, para conhecer novos lugares, o João decidiu viajar. Imagina como foi esta viagem e escreve o teu texto segundo as orientações abaixo.

Quanto medirá a mala do João?	1 metro
O que levará no interior da mala?	roupa, creme, escova e pasta de dentes, acessórios, dinheiro, sapatos e óculos
Quanto tempo durará a viagem?	5 horas
Como falará com a sua mãe enquanto estiver a viajar?	pelo telemóvel
Que lugares conhecerá?	Frância
O que fará nesses lugares?	fazer fotos com a Torre Eiffel e brincar.

⚠ Não te esqueças de fazer parágrafos, utilizar sinais de pontuação e pronomes para substituir o nome.

Como pudeste ler na história João e o Pé de Feijão, a sua família não passou por mais dificuldades. Por isso, alguns meses depois, para conhecer novos lugares, o João decidiu viajar. Imagina como foi esta viagem e escreve o teu texto segundo as orientações abaixo.

Quanto medirá a mala do João?	30 cm
O que levará no interior da mala?	roupa, sapatos
Quanto tempo durará a viagem?	20 dias
Como falará com a sua mãe enquanto estiver a viajar?	pelo telemóvel
Que lugares conhecerá?	Frância
O que fará nesses lugares?	fazer fotos com a Torre Eiffel e brincar.

⚠ Não te esqueças de fazer parágrafos, utilizar sinais de pontuação e pronomes para substituir o nome.

*Nota.* Guiões preenchidos por dois alunos.

Posto isto, consoante a verificação, os alunos seguiram com a sucessão da obra *João e o Pé de Feijão*, determinando um novo fim para a mesma (Figura 39). Durante toda a atividade orientou-se os alunos, bem como esclareceu-se dúvidas.

**Figura 39**

*Continuação da escrita da história “João e o Pé de Feijão”*

*A viagem do João*

de ano passado, o João teve uma ideia fantástica - ir-se! Foi viajar para França!

Para isto, pôs-se a fazer a mala de 1 metro. Colocou lá dentro roupa, creme, escova e pasta de dentes, acessórios, dinheiro, sapatos e óculos.

No chegar ao aeroporto, fez o check-in e tudo que era preciso e entrou no avião.

A viagem levou 5 horas e o João conversava pelo telemóvel com a mãe.

Quando finalmente chegou a França, tirou muitas fotos com a Torre Eiffel e brincou muito com os amigos de lá.

---

*A viagem do João*

O João decidiu ir a outros países. Ele queria conhecer mais lugares. Com a sua mala de 30 cm, se arrumou as roupas e sapatos. A viagem durou 20 dias. Depois de muito tempo o João chegou. Quando ele chegou começou a fazer as suas visitas. Ele falou com a sua mãe pelo telemóvel enquanto estava a fazer a mala. Ele ficou muito feliz e mostrou fotos para a mãe.



*Nota.* Histórias elaboradas por dois alunos.

### Avaliação da atividade

Finalizada a atividade em questão, ao analisar o decorrer da mesma, constatou-se que a maior parte dos alunos conseguiu compreender e ordenar a sucessão de acontecimentos da obra *João e o Pé de Feijão*, apresentando, ainda, alguns detalhes. Ao ser solicitado que identificassem “tamanhos” presentes na obra, alguns alunos demonstraram necessitar de uma orientação extra. Por sua vez, verificou-se a facilidade dos mesmos em medir os tais “tamanhos” identificados, recorrendo à régua.

Por fim, relativamente aos pronomes destacados no texto, após algumas questões orientadoras, conseguiram compreender que se tratava de palavras que substituíssem os nomes, de modo a não os repetir demasiadas vezes ao longo da frase ou texto. Porém, aquando da elaboração do texto, os alunos, por vezes, esqueceram-se de aplicá-los, tornando a escrita repetitiva. Deste modo, foi necessário relembrar a sua utilização.

Durante os momentos de trabalho em grupo, verificou-se que existiu uma dificuldade em aceitar interesses, ideias e opiniões dos colegas que, de acordo com Filho (2021), é um modo de conflito comum. Alguns alunos consideravam as suas ideias como as únicas corretas, aspeto que, por vezes, criava discórdias entre os vários elementos do grupo. “O conflito faz parte da natureza humana, sendo, por isso, intrínseco à vida de cada indivíduo” (Cunha & Monteiro, 2018, p. 1). Como tal, a gestão dos conflitos foi deixada a cargo dos elementos do grupo, havendo intervenção da professora, apenas, em situações necessárias.

Aquando do preenchimento dos guiões de escrita, a maior parte da turma revelou ideias concretas e exequíveis para um seguimento da história. No entanto, alguns alunos evidenciaram não compreender que, por exemplo, se o destino da viagem a realizar fosse distante, a duração da mesma não poderia ser de, apenas, uma hora. Neste sentido, foi necessário alertar para tais aspetos, a fim de tornar as ações da história executáveis na vida real. De realçar que toda a turma foi capaz de seguir os tópicos por si definidos no guião de escrita.

Novamente, no que diz respeito à autonomia, sendo esta a capacidade de “se auto-regular” (Mogilka, 1999, p.59) e ao seu trabalho, verificou-se dissemelhanças na turma. Existiu um reduzido grupo de alunos que foi capaz de concretizar a tarefa sem

ajuda, outro grupo realizou-a com alguma orientação e, ainda, um pequeno grupo que careceu de apoio constante.

Quanto à construção do texto, refere-se que alguns alunos apresentaram grandes dificuldades na fase de escrita, todavia, assinalaram ideias interessantes para o mesmo. Ainda, houve alunos que não exibiram grandes ideias, porém, demonstraram uma escrita pensada. Para além disso, existiram alunos que equilibraram ambas as partes.

Notou-se que alguns alunos apresentam dificuldades quanto à imaginação e à criatividade no que diz respeito à escrita de textos. Como tal, foi necessário reavivar a memória destes sugerindo algumas ideias. Contrariamente, alguns alunos apresentavam ideias em excesso, as quais levavam a uma difícil organização. Por este motivo, alguns textos tornaram-se confusos e sem um fio condutor. No entanto, todos os alunos foram capazes de continuar a escrita da história tendo como objetivo dar um novo fim à mesma.

Nos dias que decorrem, verifica-se que, embora apresente diversos pontos positivos para o desenvolvimento da criatividade, “muitas escolas são indiferentes ou até mesmo criam um clima de asfixia à criatividade” (Alencar & Martinez, 1998, citado por Oliveira, 2012, pp.14-15). Assim sendo, é necessário oferecer estímulos aos alunos, permitindo-lhes “explorar, elaborar e testar hipóteses e fazer uso do seu pensamento criativo” (Nakano, 2009, p.46).

### **5.3.7 Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas**

Após uma investigação e verificadas as fragilidades deste grupo de alunos, selecionou-se um problema a trabalhar. Neste sentido, foram definidas estratégias de modo a atenuar esta fragilidade. Decorrente destas, planearam-se atividades que envolvessem, então, criar histórias a pares ou em grupo; elaborar textos acerca de um conteúdo abordado na aula; e realizar escrita criativa de acordo com as obras trabalhadas na aula.

A criação de histórias a pares ou em grupo, estimulou os alunos para a escrita, apoiando nas várias etapas do processo. Estando todos a trabalhar para um mesmo objetivo, é importante que os alunos adquiram algumas competências sociais. De acordo com Lopes & Silva (2009) é pretendido que cada aluno, entre outros aspetos, participe, fale à vez e num tom baixo para não perturbar os colegas, partilhe tarefas, peça ajuda,

seja paciente, aceite as diferenças dos outros, escute atentamente, resolva conflitos, siga instruções, partilhe e registre ideias. Para além disso, trabalhar colaborativamente simplifica o trabalho do(a) professor(a), o(a) qual está mais disponível para ajudar, visto que não tem de apoiar todos alunos individualmente.

No que diz respeito à elaboração de textos acerca de um conteúdo abordado na aula assinala-se que, ao escreverem, pelas próprias palavras, o que se recordavam sobre um tema tratado, tornou-se possível consolidar conhecimentos adquiridos relativamente aos conteúdos abordados nas aulas. Esta estratégia, ainda, permitiu averiguar que aprendizagens tinham sido feitas por cada aluno.

Quanto à realização de escrita criativa de acordo com as obras trabalhadas na aula, possibilitou o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Além disso, conduziu os alunos a pensar na sequência da obra trabalhada, a fim de conseguirem redigir um texto em torno dela, dependendo das especificações indicadas. Como tal, tanto na criação de textos acerca de um tema abordado na aula, como na concretização de escrita criativa, ocorreu uma integração de saberes, uma vez que exigiu “a mobilização de conhecimentos prévios e a sua selecção” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 11).

Através de uma análise a todo o trabalho executado, durante os vários dias destinados à PP, e tendo em conta que o mesmo baseava-se em apoiar os alunos num desenvolvimento de competências de escrita, refere-se que foi possível cumprir o objetivo definido inicialmente. Ao comparar o início da PPII com o seu término, verificou-se que a maior parte da turma evoluiu tanto na autonomia e na criatividade, como na coesão textual e respetiva forma de escrita, evitando alguns erros ortográficos. Acredita-se que as estratégias delineadas e as atividades decorrentes destas proporcionaram resultados positivos.

De salientar que esta abordagem deve ser contínua, não se cingindo apenas a alguns meses de prática, a fim de desenvolver, cada vez mais, as competências de escrita destes alunos. A escrita é um processo demorado para o qual é fundamental existir tempo, preparação, acompanhamento e motivação. Neste cenário, “já que as lacunas não colmatadas nesta fase da aprendizagem traduzir-se-ão em falhas dificilmente ultrapassadas ao longo da escolaridade” (Pereira, 2008, p. 5), é essencial oferecer oportunidades de escrita dentro da sala de aula. É neste espaço que se reúnem todas as

condições para se criar e melhorar textos, com o apoio frequente do(a) professor(a) que disponibiliza as ferramentas necessárias.

#### **5.4 Atividade com a Comunidade Educativa**

Ao longo da PPII não ocorreu nenhuma atividade específica, organizada pela estagiária, que envolvesse a comunidade educativa. No entanto, no dia 22 de maio de 2022 ocorreu o Cortejo Etnográfico da Festa da Cebola. Organizado pelas escolas envolvidas na atividade, cada uma, de acordo com os docentes responsáveis, estruturou uma coreografia a concretizar. Como tal, foram disponibilizados momentos de aulas para treinar os passos que contemplaram o cortejo. O vestuário ficou, igualmente, a cargo de cada escola.

Com a participação de crianças de salas da pré-escolar, alunos das várias turmas do 1.º ciclo, docentes e não docentes das escolas situadas na freguesia do Caniço, presenciou-se um cortejo alusivo a este produto agrícola, muito cultivado na localidade. No desfile, evidenciaram-se tratores, carroças, vestuário e adereços decorados com cebolas.

Neste sentido, ressalta-se o facto dos respetivos alunos, docentes e não docentes da instituição educativa na qual decorreu a PP, participarem e colaborarem para que este momento decorresse como planeado. Do mesmo modo, a professora-estagiária compareceu aos diversos ensaios dedicados ao cortejo em questão, apoiando os alunos na aprendizagem da coreografia, a qual fora organizada pelos professores de Música e Educação Física.

#### **5.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica II**

A PPII, no 1.º CEB, revelou-se uma etapa fundamental ao longo do curso, a qual, como esperado, iniciou-se com olhares curiosos por parte dos alunos. Ao longo dos momentos de observação apoiou-se alguns alunos que demonstraram mais dificuldade em aprender certos conteúdos e, desta forma, foram se criando relações. A professora titular demonstrou estar sempre pronta a esclarecer dúvidas e apoiar em alguma situação, tendo, a relação com a mesma, sido positiva.

A sala de aula destinada a esta turma era dotada de materiais tecnológicos, nomeadamente, um computador, colunas, um projetor multimédia e um quadro interativo. Para além disso, na sala de Informática existiam outros recursos tecnológicos, os quais era possível requisitar para uso dos alunos. Caso a sala não estivesse a ser utilizada num determinado horário, era permitido, também, utilizá-la bem como aos seus materiais. Apesar disso, ao longo dos momentos de observação na PPII, não foi observado trabalhos a pares ou em grupos, apenas individual, valorizando determinados recursos, nomeadamente, manuais, cadernos de fichas e cadernos diários. Através deste método de ensino, a professora transmitia informações de forma clara e direta, proporcionando um ambiente organizado e controlado e, assim, favorecendo os alunos mais disciplinados e metódicos, os quais captavam rapidamente informação. Por outro lado, os alunos que apresentavam mais dificuldade nem sempre conseguiam acompanhar os conteúdos abordados.

Neste contexto, sabendo que o mundo se encontra cada vez mais avançado a vários níveis e, principalmente, a nível tecnológico, tal como refere Correia (2011), nos dias que decorrem, inovar já não é uma opção, mas sim, uma necessidade.

Desde sempre a palavra tecnologia esteve relacionada com o conceito de progresso. A ideia de progresso tem como base o princípio de que o ser humano melhora constantemente, com o fim de alcançar um maior desenvolvimento quer produtivo quer de bem-estar. (Correia, 2011, p. 23)

Assim sendo, é possível aplicar transformações no ensino de forma a melhorá-lo, podendo, as tecnologias, serem ferramentas valiosas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de aptidões.

Além disso, cada vez mais, observam-se crianças a utilizar as tecnologias de forma inadequada, revelando-se uma preocupação crescente. Algumas questões relacionadas com este tema passam pelo tempo excessivo de utilização, o que acarreta todo um trajeto de consequências, como a criação de uma dependência, perturbações de

sono, distanciamento de atividades físicas e, ainda, dificuldade de concentração nas aulas. Além disso, pode surgir o acesso a “conteúdos inapropriados, ligados quer à pornografia quer à violência, a violação de privacidade, os riscos de contactos com estranhos”, entre outras (Costa et al., 2007, p. 107). Neste sentido, é, igualmente, importante, conduzi-las a uma correta utilização destes recursos. Para tal, deve ser encontrado um equilíbrio entre o uso da tecnologia e outras atividades essenciais na vida dos alunos. É fundamental que exista uma supervisão ativa, de modo a garantir um uso adequado das mesmas.

É ainda importante referir que, não são os materiais tecnológicos que transformam o ensino, mas sim, a forma como são implementados pelo(a) professor(a). As instituições encontram-se “preparadas para aproveitar a tecnologia no sentido da transformação do ensino e da aprendizagem, o enfoque terá de ser numa pedagogia centrada no aluno” (Correia, 2011, p. 49). Assim sendo, envolve a capacidade de agregar esses recursos de maneira eficaz e significativa nas PP, adaptando o seu uso aos objetivos de aprendizagem e às necessidades dos alunos.

Ao longo da prática concretizada, procurou-se, então, usufruir de todos os recursos tecnológicos disponíveis, tanto na sala de aula como na sala de Informática. Foi tentado demonstrar aos alunos que é possível aprender os conteúdos programáticos de uma forma lúdica e apelativa, utilizando as tecnologias disponíveis. Estas oferecem uma multiplicidade de ferramentas e recursos que podem melhorar a qualidade do ensino. Deste modo, possibilitou-se o acesso a jogos educativos *online*, que tornaram a aprendizagem mais interativa; a recursos multimédia (vídeos), os quais foram usados para explicar conceitos mais complexos; a ferramentas de comunicação *online* (e-mail); a *quiz online*, para verificar as aprendizagens realizadas; entre outros.

Além disso, organizaram-se vários momentos de trabalho a pares ou em grupos, com o propósito de que os alunos desenvolvessem uma série de competências essenciais a prevalecer nestes momentos, como: ser flexível, escutando diferentes ideias e opiniões; respeitar os colegas; desenvolver a sua comunicação; resolver conflitos; e gerir o tempo disponível. Para o desenvolvimento destas competências, foram realizadas diversas atividades, como jogos, trabalhos de escrita, resolução de exercícios, etc. Através das diversas circunstâncias de trabalho a pares ou em grupo, os alunos colaboraram com os colegas para atingir metas comuns, capacidade fundamental em diversos contextos ao longo da sua vida, desde a sala de aula até ambientes profissionais.

Da PPII surgiram muitas aprendizagens que possibilitaram evoluir. Através da mesma, foi possível unir alguns dos conteúdos teóricos, abordados ao longo do curso, com a realidade diária desta profissão, tarefa que “constitui para o estagiário uma etapa nem sempre fácil de ultrapassar” (Jacinto, 2003, p. 82). De qualquer forma, apenas é vivenciada uma parte desta, uma vez que a PP se restringe a uma quantidade de horas, não tendo surgido a oportunidade de participar na elaboração de documentos, em reuniões e outros procedimentos necessários. No entanto, é essencial existir uma preparação para este momento, o qual agrega diversas responsabilidades.

Este estágio traduziu-se em vários momentos de reflexão, a qual revela-se uma tarefa inerente tanto à prática supervisionada, como à prática docente. Neste contexto, o(a) professor(a) deve ser “reflexivo, auto-aprendente, investigador, capaz de discriminar os seus pontos fortes e fracos, capaz de intervir para melhorar o seu desempenho profissional” (Moreira, 2010, p. 5). Ao aplicar este processo, foi possível ponderar as intervenções seguintes de um modo mais adequado.

## **Capítulo VI - Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º Ano de Escolaridade: Prática Pedagógica III**

A Intervenção Pedagógica no âmbito do 1.º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente no 3.º ano de escolaridade, foi enquadrada no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica III. Iniciou-se no dia 3 de outubro de 2022 e terminou no dia 7 de dezembro de 2022, com presença às segundas, terças e quartas-feiras, completando 120 horas de intervenção.

O presente capítulo inicia-se com a organização do espaço de sala e do tempo. Prossegue com a constituição da equipa, a caracterização do grupo e dos Encarregados de Educação/Família. Seguidamente, apresenta-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, quanto às suas fases, às atividades desenvolvidas e à reflexão sobre as mesmas. Por fim, encontra-se a atividade realizada com a comunidade educativa e uma reflexão geral sobre a Prática Pedagógica.

Neste contexto, a Prática Pedagógica III (PPIII) decorreu na mesma instituição onde realizou-se a PPII. No período compreendido entre ambas as PP não surgiram alterações tanto no meio envolvente como na instituição.

### **6.1 Contextos Físicos**

#### **6.1.1 Organização do Espaço**

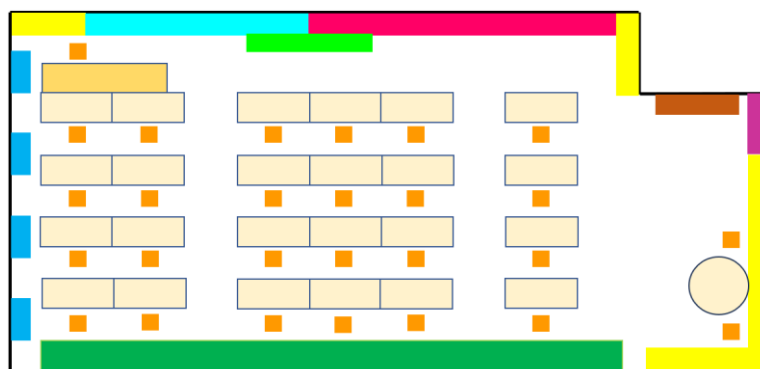
A organização do espaço de sala de aula deve atender às necessidades específicas dos alunos em termos de faixa etária. Assim sendo, deve ser criado um ambiente que facilite a aprendizagem e promova a participação ativa dos mesmos. Deve-se certificar que os materiais estejam acessíveis a todos os alunos, de modo a facilitar a sua independência e autonomia no espaço. Mais, esta organização “de todos os elementos que diretamente influenciam a aprendizagem dos alunos”, deve ser flexível e ajustável, “de forma a regular a atitude educativa” (Neves, 2014, p. 6).

É de salientar que o facto de a PPIII ter se desenrolado com a mesma turma que decorreu a PPII. Como tal, a turma permaneceu na mesma sala de aula, partilhada com uma turma de 1.º ano (Figura 40).



**Figura 40**

*Planta da sala de aula*



Legenda:

- |                                      |                       |
|--------------------------------------|-----------------------|
| Porta de entrada                     | Quadro branco         |
| Armários para arrumação de materiais | Quadro interativo     |
| Cabideiro                            | Mesas                 |
| Placares                             | Cadeiras              |
| Paredes                              | Secretária da docente |
| Banco                                | Janelas               |

*Nota.* Planta da sala elaborada segundo as observações feitas.

Ao observar o espaço, notou-se que a mesa pequena existente no canto traseiro da sala foi substituída por outra redonda, mais espaçosa. Esta pode ser utilizada por professores que ofereçam apoio especializado aos alunos ou servir de apoio para outras atividades.

Além disso, verificou-se uma alteração na disposição das mesas e cadeiras. Embora que, tal como refere Oliveira (2015), o espaço deva ser adequado aos traços dos alunos existentes em cada turma, esta organização foi definida, novamente, pela professora titular respeitante à turma com a qual a sala é partilhada. A estruturação das mesas e cadeiras, ao longo da PPII distribuía-se de duas em duas, formando quatro filas e três colunas. Neste cenário, uma das colunas manteve-se com mesas para dois alunos, a coluna central passou a contemplar três alunos e a última coluna dispõe de mesas, apenas, para um aluno (Figura 41). Sendo assim, perfaz, igualmente, um total de quatro filas e três colunas, mantendo uma disposição tradicional, a qual “é mais adequada a

situações em que o professor quer a atenção focalizada na sua direção” (Teixeira, 2016, p. 12).

### **Figura 41**

*Disposição das mesas*



*Nota.* A posição das mesas pode ser alterada de acordo com a atividade a realizar.

De referir que, durante a PPII nem sempre era possível usufruir da abundante luz natural, proveniente das quatro amplas janelas existentes neste espaço, uma vez que as aulas decorriam no período da manhã e a luz solar era demasiado intensa. Por sua vez, ao longo da PPIII foi possível desfrutar desta luz natural, dado que o horário das aulas se inseria no período da tarde.

#### **6.1.2 Organização do Tempo**

Uma rotina consiste numa sequência de acontecimentos com períodos específicos determinados para cada atividade/tarefa. Neste sentido, uma distribuição temporal, desde a entrada até à saída da escola, proporciona uma organização previsível, diminuindo, nos alunos, a ansiedade pelo momento seguinte. A prática de tais “rotinas diárias levam à consequente construção da autonomia, favorecendo assim, o desenvolvimento e aprendizagens” (Pereira, 2014, p. 76).

Além disso, dentro da sala de aula, ao conhecer a sequência de tarefas a realizar, o aluno é capaz de estruturar o tempo disponível de forma a concluir as atividades propostas, desenvolvendo a sua autonomia. Fora da sala de aula, também, é importante ter noção da rotina, ensinando os alunos a serem responsáveis pela gestão do seu tempo. Se um aluno demorar a fazer uma refeição, conseqüentemente, terá menos tempo para brincar no recreio.

Assim, elaborado o horário destinado à turma com a qual foi realizada a PPIII (

Figura 42), verifica-se que as aulas curriculares estão dispostas no período da tarde, entre as 13h30 e as 18h30. Como tal, as Atividades de Enriquecimento Curricular encontram-se situadas no turno da manhã, entre as 8h45 e as 12h15. Neste cenário, os encarregados de educação têm a opção de levar os seus educandos, para a escola, pelas 13h30 ou permitir que usufruam das atividades, podendo chegar à escola pelas 8h45. De salientar que a programação das atividades está prevista para ocorrer no período definido, porém, pode sofrer alterações.

**Figura 42**

*Horário da turma*

HORAS	2ªFEIRA	SALAS	3ªFEIRA	SALAS	4ªFEIRA	SALAS	5ªFEIRA	SALAS	6ªFEIRA	SALAS
8:45 9:45	L ING	13	BIB	13	TIC	9	EFM	P	MA	13
LANCHE EXTRAS 9:45 - 10:15										
10:15 11:15	ESTUDO	13	MA	13	EP	13	TIC	9	EFM	P
11:15 12:15	CLUBE	13	ESTUDO	13	ESTUDO	13	ESTUDO	13	CLUBE	13
ALMOÇO										
13:30 14:30	Matemática	12	© ING	12	© EA	12	Português	12	© ING	12
14:30 15:30	© EF	P	© E@C EA Port/Mat/CD	12	Matemática	12	© E@C Port/EA Exp dram./teatro AE	12	Português	12
LANCHE CURRICULARES 15:30 - 16:00										
16:00 17:00	Estudo do meio	12	Português	12	Matemática	12	Matemática	12	© E@C EF Port/Mat/CD	P
17:00 18:00	© E@C Mat/Port CD/TIC	9	Matemática	12	Português	12	Proj. Ciências em Movimento Estudo do meio	9	Artes Visuais	12
18:00 18:30			Apoio ao Estudo	12	Apoio ao estudo	12	Estudo do meio	12	Estudo do meio	12

EA – Educação Artística    MA – Modalidade Artística    TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
 EF – Educação Física    EFM – Expressão Física e Motora    ING – Inglês  
 LING – Língua Inglesa    EP – Expressão Plástica    BIB – Biblioteca    E@C – Espaço do conhecimento

*Nota.* Horário disponibilizado pela professora titular da turma.

Pelas 8h45, os alunos iniciam as atividades definidas para o turno da manhã. Pelas 9h45, a fim de realizarem uma pausa, higienizam as mãos e desfrutam de um lanche. Finalizado, recolhem a sua loiça e usufruem de recreio até às 10h15. Neste período os alunos “devem sentir-se livres de escolher a que querem brincar, o papel que vão desempenhar, em que vão transformar os objetos” (Landazabal, 2022, p. 14), privilegiando atividades enérgicas e ruidosas.

De regresso à sala de aula, seguem com as tarefas programadas, as quais terminam pelas 12h15. Neste momento, realizam a higiene das mãos e dirigem-se ao refeitório. Este período matinal, apenas, destina-se aos alunos que os encarregados de educação optaram por fazê-lo.

Finalizado o almoço, realizam a higiene das mãos e, posteriormente, usufruem de um período para brincadeiras. Já no período da tarde, a entrada na sala de aula é feita, primeiro, pelos alunos, os quais chegam antes da docente. Como tal, devem dirigir-se numa fila, de forma ordeira e em silêncio, até à sala de aula. Assim, pelas 13h30 a professora titular entra na sala e segue com o plano definido.

Pelas 15h30 os alunos higienizam as mãos, seguindo até ao refeitório para lanchar. Consoante terminam a refeição, podem recolher a sua loiça e sair para o recreio, que termina às 16h00.

Pelas 16h00, estando todos os alunos na sala, regressa, posteriormente, a professora titular. Deste modo, segue-se a aula com as atividades/tarefas planeadas pela mesma. Pelas 18h30 termina a aula, momento em que os alunos são recolhidos pelos encarregados de educação.

Salienta-se que, no horário, foram agendadas, duas horas semanais fixas – Espaço do Conhecimento – com o objetivo de desenvolver projetos interdisciplinares. Estes visam “garantir a passagem de uma acumulação de informação à articulação, à relação, à integração que todo o conhecimento envolve”, compreendendo um processo de integração e flexibilidade dos conteúdos curriculares (Pombo, 2004, p. 119). Assim sendo, estes projetos interdisciplinares envolvem a Cidadania e Desenvolvimento, as Artes, a Música e a Educação Física e momentos de trabalho cooperativo com a Técnica Superior de Biblioteca e a docente das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para além disso, existe uma hora quinzenal para o desenrolar do projeto Ciências Experimentais, no qual os alunos observam experimentos, concretizados pela docente responsável. Salienta-se a importância de despertar os alunos para a ciência, de modo a fomentar a sua curiosidade relativamente a esta área, estimular para a construção de uma imagem positiva sobre a ciência e promover o pensamento crítico. Contudo, é essencial que os alunos realizem os experimentos e, não só, observem, uma vez que, “no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa” (Diesel et al., 2017, p. 271).

## **6.2 Contextos Humanos**

### **6.2.1 Constituição da Equipa**

A instituição onde decorreu a PPIII apresenta uma equipa trabalhadora, empenhada, dinâmica e participativa. Este grupo reparte-se em pessoal docente e pessoal não docente, sabendo que todos trabalham de forma colaborativa para um mesmo objetivo, priorizando uma relação positiva entre todos os elementos.

Como corpo docente (Tabela 12) distinguem-se trinta e oito pessoas. Destas, oito competem ao grupo 100 (Educação Pré-escolar), três ao grupo 100 E.E. (Educação Pré-escolar – Educação Especial), dezanove ao grupo 110 (1.º Ciclo do Ensino Básico), três ao grupo 110 E.E. (1.º Ciclo do Ensino Básico – Educação Especial), uma ao grupo 120 (Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico), duas ao grupo 150 (Expressão Musical e Dramática/Áreas Artísticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e, ainda, duas ao grupo 160 (Expressão e Educação Física e Motora do 1.º Ciclo do Ensino Básico). No que diz respeito ao pessoal docente, dezassete têm vínculo pelo Quadro de Escola, dezasseis pelo Quadro de Zona e cinco a Contrato. Este grupo é notado pela existência de uma continuidade de docentes que executam cargos de titulares de grupo/turma. Além do que, existe uma diretora de escola, a qual está encarregue de medidas máximas neste estabelecimento.

## Tabela 12

### *Grupo de recrutamento e tipo de vínculo do corpo docente*

Grupo de recrutamento	100	100 E.E.	110	110 EE	120	150	160
Número de elementos	8	3	19	3	1	2	2
Tipo de vínculo	Quadro de Escola		Quadro de Zona Pedagógica da Zona 1		Contratado		
Número de elementos	17		16		5		
Total	38						

*Nota.* Adaptação do Plano Anual de Atividades – 2022/2023.

No que diz respeito ao corpo não docente (Tabela 13) existem quinze pessoas. Como tal, uma apresenta-se como Técnica Superior, uma como Assistente Técnica, dez como Assistentes Operacionais e três como Técnicas de Apoio à Infância. Indica-se que, tanto as Assistentes Operacionais como Técnicas de Apoio à Infância são responsáveis pela higiene dos diversos espaços. Por sua vez, os membros destacados para a área da cozinha são parte de uma empresa privada, empregue pela Secretaria Regional da Educação.

## Tabela 13

### *Categorias do corpo não docente*

Categoria	Número de elementos
Técnico Superior	1
Assistente Técnico	1
Assistentes Operacionais	10
Técnicas de Apoio à Infância	3
Total	15

*Nota.* Adaptação do Plano Anual de Atividades – 2022/2023.

## 6.2.2 Caraterização da Turma

Elaborar o perfil da turma e verificar as fragilidades da mesma são práticas fundamentais para melhorar a qualidade do ensino e criar um bom ambiente de sala de aula, o que, conseqüentemente, propicia o sucesso dos alunos. O “professor tem um papel fundamental pois deve saber adequar e planear estratégias que deem resposta às necessidades do grupo e do contexto onde está inserido” (Barbosa, 2019, p. 4) Neste contexto, deve ser feita uma abordagem centrada nos mesmos, tendo em consideração “os gostos, os ritmos e necessidades de cada aluno, tornando a sala de aula, um sítio positivo.” (Barbosa, 2019, p. 8)

Assim sendo, salienta-se que a turma definida para seguir com a PPIII foi a mesma com a qual decorreu PPII. Este grupo de alunos é constituído por vinte e um alunos, nove do género feminino e doze do género masculino, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos de idade. A turma é formada, maioritariamente, pelos alunos do ano anterior. Neste sentido, recebeu uma aluna transferida de outra escola da Região. A adaptação desta não se realizou da forma desejada, uma vez que se geraram alguns conflitos.

Tendo em conta que a turma, na sua grande maioria, permaneceu inalterada, não existiram grandes mudanças na mesma. Como tal, o grupo mantém-se heterogéneo, a nível social e cultural, muito extrovertido e ativo, apresentando vários níveis de aprendizagem e ritmos de trabalho muito variados. Para tal, é necessário adequar “a sua prática em torno das especificações individuais dos seus alunos” (Barbosa, 2019, p. 3). Além disso, segue sendo um grupo conversador, pouco cumpridor de regras e com alguma imaturidade.

Tal como é apresentado nas *Aprendizagens Essenciais de Português* (2021), “Ler textos com entoação e ritmo adequados” e “Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto” são algumas competências a adquirir pelos alunos, ao longo do 3.º ano de escolaridade (p. 8). Assim sendo, no que diz respeito à leitura, toda a turma já lê enunciados e registos escritos, porém, um pequeno grupo apresenta dificuldade na sua interpretação.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Matemática* (2021), “Ler, representar, comparar e ordenar números naturais, pelo menos, até 10 000, em contextos variados, usando uma diversidade de representações” (p. 22), “Compreender e usar com

fluência estratégias de cálculo mental diversificadas para produzir o resultado de um cálculo” e “Mobilizar os factos básicos da adição/subtração e da multiplicação/divisão, e as propriedades das operações para realizar cálculo mental” são algumas das capacidades que os alunos devem adquirir, ao longo do 3.º ano de escolaridade (pp. 25-26). Posto isto, quanto à Matemática, quase toda a turma é capaz de identificar bem os números, no entanto, apresentam dificuldade no cálculo mental nas somas e diferenças.

### **6.2.3 Caraterização Sociológica Relativa aos Encarregados de Educação/Família**

“A interacção entre os encarregados de educação e os professores tem por finalidades a socialização da criança, a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro”, sendo fundamental existir um trabalho conjunto para culminar num mesmo propósito: promover o sucesso dos alunos/educandos (Diogo, 1998, p. 59). Neste cenário, deve ser criado um ambiente de apoio e parceria, que envolva comunicação, respeito mútuo e a compreensão. Através de um trabalho cooperativo é possível oferecer, aos alunos, uma base consistente para evoluírem e atingirem os seus objetivos.

Como tal, analisando as informações da família de cada criança (Tabela 14), verifica-se que cinco crianças possuem um agregado igual ou inferior a três pessoas, sete crianças residem com quatro pessoas, sete crianças vivem com cinco pessoas ou mais pessoas e, duas crianças não apresentam essa informação. Quatro crianças não possuem irmãos, oito têm um irmão, seis possuem dois irmãos, uma tem três irmãos e duas crianças não indicam essa informação. Quanto às habilitações literárias dos pais, um pai seguiu, apenas, até ao 1.º ciclo, três completaram o 2.º ciclo, quatorze concluíram o 3.º ciclo, quinze seguiram até ao ensino secundário, quatro completaram a licenciatura, um concluiu um bacharelato e quatro não apresentam essa informação. Quanto à área de residência, as vinte e uma crianças residem no concelho de Santa Cruz.



**Tabela 14***Informações sobre os agregados familiares*

<b>Agregado familiar (total de pessoas)</b>	<b>Número de alunos</b>
3 ou menos pessoas	5
4 pessoas	7
5 ou mais pessoas	7
Sem informação	2
<b>Agregado familiar (irmãos)</b>	<b>Número de alunos</b>
Não tem irmãos	4
Tem 1 irmão	8
Tem 2 irmãos	6
Tem 3 irmãos	1
Sem informação	2
<b>Área de residência (por concelho)</b>	<b>Número de alunos</b>
Santa Cruz	21
<b>Habilitações literárias</b>	<b>Número de pais</b>
1.º Ciclo	1
2.º Ciclo	3
3.º Ciclo	14
Ensino Secundário	15
Bacharelato	1
Licenciatura	4
Sem informação	4

*Nota.* Tabela criada com base no dossiê de turma – 2022/2023.

A fim de aproximar a família e a equipa pedagógica, sendo extremamente “importante que exista esta relação entre os diversos educadores de um educando”, foi definido um horário de atendimento (Diez, 1989, p. 9). Neste período, podem suceder diálogos informais onde são esclarecidas possíveis dúvidas e fornecidas informações. Além disso, acontecem reuniões periódicas, nas quais são abordados assuntos específicos. Salienta-se que os encarregados de educação são convidados a participar em certas atividades escolares e, ainda, podem cooperar na preparação das mesmas.

## **6.3 Trabalho de Projeto**

### **6.3.1 Fases do Trabalho de Projeto**

O trabalho de projeto é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas reais e importantes, que permite criar uma relação entre a teoria e a prática.

Estruturada por fases, de acordo com Vasconcelos et al. (1998), primeiro há a formulação de um problema ou questões a pesquisar. Em seguida, procede-se à planificação e desenvolvimento do trabalho e, depois, à respetiva execução. Por fim, sucede-se a divulgação e avaliação.

Esta metodologia, compreende um conjunto de atividades planificadas, a fim de alcançar um determinado objetivo utilizando os recursos disponíveis. Ao longo de todo o processo é realizada uma avaliação, ocorrendo *feedbacks* por parte do(a) professor(a) ou aluno, de forma a regular este momento. Neste contexto, é uma “experiência reflexiva aprofundada das crianças em diálogo e colaboração com os adultos” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 27).

Tendo em conta que a PPIII decorreu ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2022, procurou-se aplicar a referida metodologia nesse período. O trabalho de projeto, como já mencionado, organiza-se por fases que são cruciais para o desenrolar do mesmo. Sendo assim, em cada momento de aprendizagem, definiu-se um problema, planificou-se, executou-se e, por fim, divulgou-se/avaliou-se todo o trabalho elaborado.

### **6.3.2 Atividade: *À Descoberta do meu Concelho***

#### Objetivos específicos da atividade

- Localizar a escola em relação ao sítio, freguesia e concelho;
- Referir aspetos básicos sobre o concelho de Santa Cruz;
- Compreender as divisões administrativas da Região Autónoma da Madeira;
- Identificar informações relevantes de modo a responder às questões-guia sobre o concelho de Santa Cruz;
- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual;
- Escutar e respeitar a opinião do outro;
- Manter um bom ambiente de trabalho com o par;
- Compreender a função de um Bilhete de Identidade;
- Preencher o Bilhete de Identidade de acordo com as informações apresentadas sobre Santa Cruz;
- Identificar tradições/costumes e património local de Santa Cruz;

- Identificar personagens e espaços físicos da banda desenhada;
- Responder a questões de interpretação sobre a banda desenhada;
- Identificar e compreender a função dos determinantes possessivos, aplicando-os.

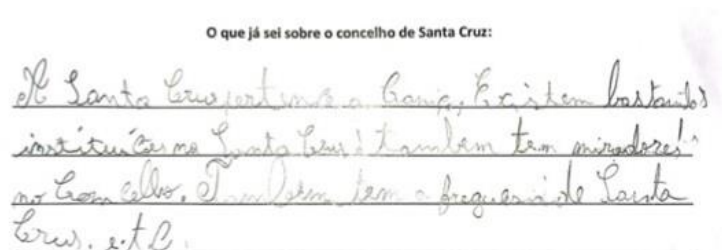
### Descrição da atividade

A introdução à atividade *À Descoberta do meu Concelho* fez-se através de uma questão, a saber: “A escola onde estão situa-se onde?”. A turma, assertivamente, indicou o local onde se localiza a escola. Assim sendo, a partir desta resposta surgiram outras perguntas, como: “O sítio das F localiza-se onde?” e “O Caniço é uma freguesia ou um concelho?”. A maior parte da turma mostrou-se familiarizada com estas questões, sendo capaz de indicar as respostas pretendidas. Porém, ao prosseguir com a interrogação “Então, se é uma freguesia, a que concelho pertence?”, notou-se alguma indecisão.

Neste contexto, desenrolou-se um diálogo acerca dos saberes dos alunos sobre o concelho de Santa Cruz. Neste cenário, a fim de averiguar os conhecimentos prévios de forma individual, foi aplicada a Técnica de Avaliação Formativa (TAF) “Bilhetes à entrada” relativamente ao concelho de Santa Cruz (Figura 43).

### **Figura 43**

*TAF “Bilhetes à entrada”*



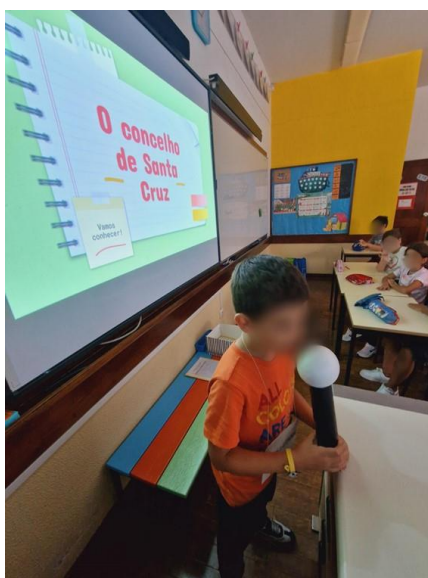
*Nota.* Preenchido por uma aluna.

Finalizada esta tarefa, de seguida, realizou-se um *role-play* alusivo a um “Programa de Televisão” onde houve um “apresentador” (aluno escolhido), um “público” (restantes alunos) e uma apresentação criada através do *Microsoft PowerPoint* alusiva ao passado local do concelho de Santa Cruz. Nesta apresentação constavam aspetos gerais desde as divisões administrativas da Região Autónoma da Madeira até às freguesias do concelho em questão. Assim sendo, o aluno-apresentador (Figura 44) seguiu as

informações indicadas e apresentou-as, interagindo com o “público”, de forma semelhante a um programa de televisão. Posto isto, dialogou-se acerca das informações apresentadas e esclareceu-se algumas dúvidas.

#### **Figura 44**

*Role-play “Programa de Televisão”*



*Nota.* Em cada *role-play* do “Programa de Televisão” foi selecionado um aluno diferente para concretizar o papel de apresentador.

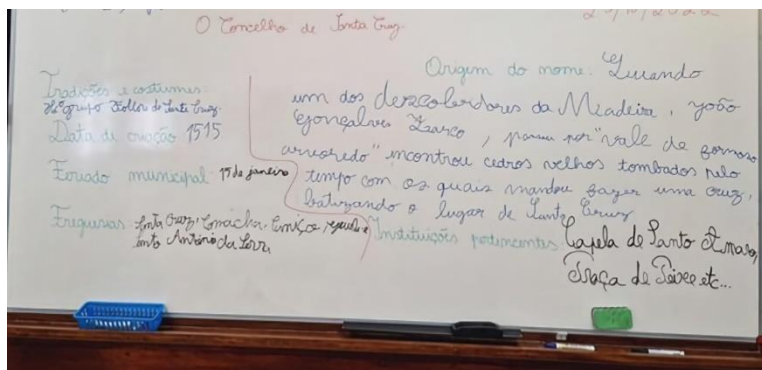
Em seguida, toda a turma dirigiu-se à sala de Informática, levando apenas o caderno de português e o estojo. Deste modo, explicou-se o propósito da atividade a realizar: descobrir mais sobre o concelho de Santa Cruz. Para tal, foram fornecidos *links* para que os alunos pudessem pesquisar/analisar nos computadores, a pares, de forma segura e assertiva, as informações pretendidas. Ainda, distribuíram-se pequenas folhas com questões-guia, as quais foram coladas nos cadernos de português, para que a turma conseguisse guiar a sua pesquisa/análise. Neste sentido, através da consulta dos *links* disponibilizados, registaram as informações retiradas, de forma a dar resposta às questões-guia. De referir que, ao longo da atividade, circulou-se pela sala, a fim de analisar as informações registadas pelos alunos.

Terminado o tempo disponível, foi necessário cessar a pesquisa e regressar à sala de aula. Sendo certo que alguns alunos não finalizaram a atividade, optou-se por escrever as informações, que ofereciam resposta às questões-guia, no quadro branco (Figura 45). Esta tarefa foi efetuada por alunos que já tinham as suas informações verificadas, de

forma a não apresentar ideias incorretas. Neste momento, circulou-se pela sala para verificar o trabalho feito pelos alunos.

## Figura 45

### Respostas às questões-guia



Nota. Vários alunos participaram na escrita das respostas.

Posteriormente, foi disponibilizada, a cada aluno, uma folha de papel com a figura de um Bilhete de Identidade (BI). Sabendo que a maioria dos alunos desconheciam aquele formato, foi necessário explicar que tipo de documento era, bem como a sua função. Para tal, fez-se circular, pela turma, um BI real com os dados da estagiária. Através da observação do mesmo, os alunos puderam apurar que apresentava as informações mais importantes e caracterizantes de uma pessoa, assemelhando-se ao atual Cartão de Cidadão.

Ao analisar os pontos a preencher na folha de papel com a figura de um BI, os alunos perceberam que seria preenchido com as informações essenciais do concelho de Santa Cruz. Como tal, foi explicado o que era pretendido redigir em cada ponto. Neste sentido, os alunos preencheram os espaços apresentados no BI segundo as informações recolhidas e registadas no caderno pautado. Por sua vez, no espaço destinado à “fotografia” ilustraram ou com tradições/costumes ou com o algo referente ao património local, pintando conforme desejado (Figura 46). Consoante os alunos finalizavam era confirmado o correto preenchimento prosseguindo, então, para a colagem de ambas as faces do BI.

**Figura 46**

*Bilhetes de Identidade referentes ao Concelho de Santa Cruz*



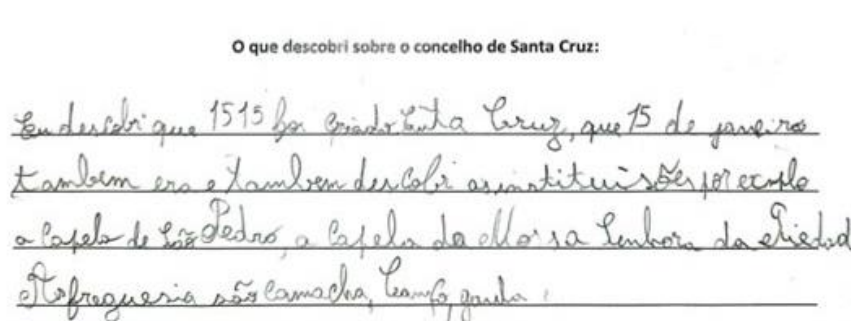
*Nota.* Bilhetes de Identidade elaborados por vários alunos.

Terminada a atividade, selecionou-se um aluno para apresentar o BI à turma, referindo o que escreveu em cada espaço, exibindo a ilustração feita e explicando a sua opção. Tendo em conta, que toda a turma preencheu o BI com informações semelhantes, os restantes alunos, apenas, apresentaram as suas ilustrações, explicando a sua escolha.

Guardados os BI, a fim de averiguar as aprendizagens feitas por cada aluno, aplicou-se a TAF “Bilhetes à saída” (Figura 47). Esta TAF permitiu avaliar de que modo todo o trabalho realizado até ao momento foi eficaz, conseguindo comparar os conhecimentos prévios com os adquiridos.

**Figura 47**

*TAF “Bilhetes à saída”*



*Nota.* Preenchido pela mesma aluna que completou os “Bilhetes à entrada”, em jeito de comparação.

Neste âmbito, continuando a trabalhar o passado local, ou seja, o passado de Santa Cruz, foi disponibilizada, a cada aluno, uma banda desenhada sobre o tema (

Figura 48). Construída pela estagiária, apresentou, exatamente, os conteúdos pretendidos a abordar com os alunos, naquele momento. Seleccionou-se, portanto, dois alunos para incorporarem as personagens e realizarem a leitura do texto presente na banda desenhada *À descoberta de Santa Cruz*.

**Figura 48**

*Banda desenhada alusiva a Santa Cruz*



*Nota.* Banda desenhada criada de acordo com os conteúdos a trabalhar.

Finalizada a respetiva leitura, analisou-se o conteúdo presente na mesma, tendo em conta os espaços físicos apresentados (Igreja Matriz, Tribunal, Polícia de Segurança Pública, Mercado Municipal, Forte de São Fernando e Praia das Palmeiras), bem como o diálogo entre as duas personagens (Alice e Luís). Conhecendo e relembrando alguns locais importantes de Santa Cruz, colocaram-se questões como: “Quem são as personagens desta banda desenhada?”, “A Alice visitou a terra de quem?”, “Ela teve a companhia de quem para conhecer Santa Cruz?”, “A igreja é utilizada por quem?”, “O forte era utilizado para proteger as terras de quem?” e “A praia é utilizada por quem?”.

Recorrendo a tais interrogações, orientou-se o pensamento dos alunos até que percebessem a utilização de determinantes possessivos, ao longo dos diálogos presentes banda desenhada. Neste contexto, foi abordada a função e o contexto de cada determinante possessivo existente na banda desenhada.

A fim de praticar o conteúdo apontado, realizou-se uma atividade em que, cada aluno, escolhido à vez, agarrava num objeto presente na sala de aula e referia qual o possuidor daquele objeto (por exemplo: um aluno agarrou no estojo de uma aluna e referiu que o estojo é DELA). A atividade terminou quando todos os alunos indicaram o possuidor de um objeto selecionado. Para consolidar este conteúdo e a pedido da professora titular, recorreu-se a exercícios presentes no manual de português. Deste modo, foram analisados e resolvidos em grande grupo.

#### Avaliação da atividade

Terminada a presente atividade e em jeito de análise, verificou-se que toda a turma foi capaz de situar a escola frequentada em relação ao sítio e freguesia. No entanto, verificou-se alguma indecisão no que diz respeito ao concelho de Santa Cruz, ao qual pertence a freguesia do Caniço. Neste sentido, foi necessário reavivar a memória dos alunos.

Recorrendo à TAF “Bilhetes à entrada” foi possível averiguar que conhecimentos tinham os alunos sobre o concelho de Santa Cruz. Ao observar os pontos escritos por cada um, compreendeu-se que, no geral, a turma não tinha grandes conhecimentos sobre o mesmo, excetuando os aspetos abordados pouco tempo antes da realização da TAF. A avaliação formativa oferece, aos professores, “dados que podem usar para informar o seu ensino e melhorar a aprendizagem dos alunos enquanto esta ainda está a decorrer” (Lopes & Silva, 2020, p. 8). Neste sentido, a TAF aplicada revela-se uma ferramenta eficaz para avaliar os saberes prévios, de cada aluno, sobre um determinado tema.

No que concerne ao *role-play* referente ao “Programa de Televisão” esta é uma atividade que toda a turma aprecia. No geral, todos os alunos querem reproduzir o papel de “apresentador”. Enquanto “público” a turma respeita a sua vez para responder a questões, demonstrando respeito pelo “apresentador” e sabendo que, naquele momento, é a pessoa que conduz a aula. Neste cenário, os alunos, raramente, dirigem as suas respostas ou dúvidas para a estagiária. De um modo geral, através deste *role-play*, a turma



compreendeu as divisões administrativas da Região Autónoma da Madeira, bem como a breve informação sobre o concelho de Santa Cruz.

Aquando da análise da informação apresentada nos *links* disponibilizados, foi observado que alguns alunos tiveram dificuldade em selecionar, apenas, informações relevantes que respondessem às questões-guia. No entanto, uma vez que a tarefa foi realizada a pares, houve um equilíbrio nas decisões. Ainda assim, foi necessário escrever as respostas corretas no quadro branco, para que os alunos confirmassem as suas e as completassem.

Ao observarem um BI notou-se que nenhum dos elementos da turma conhecia este documento. Após uma breve explicação e observação dos pontos indicados no mesmo, os alunos compreenderam que se assemelhava a um Cartão de Cidadão. Como tal, verificaram que este surgiu de forma a substituir o BI.

Durante o preenchimento do mesmo, verificou-se que todos os alunos foram capazes de escrever as informações sobre o concelho de Santa Cruz nos espaços corretos. Além disso, conseguiram identificar tradições/costumes e património local. Assim sendo, todos os alunos ilustraram a “fotografia” do BI segundo um destes dois tópicos. Posteriormente, no momento destinado à apresentação, alguns alunos demonstram-se reticentes considerando que a ilustração não se encontrava boa o suficiente para expor aos colegas. Porém, com um pequeno incentivo dirigiram-se à frente e apresentaram o trabalho feito.

Abordados vários aspetos sobre o concelho de Santa Cruz, foi aplicada a TAF “Bilhetes à saída”, a fim de compreender que conhecimentos tinham sido adquiridos por cada aluno. Ao analisar as respostas de cada um e comparar com o preenchimento da TAF “Bilhetes à entrada” confirmou-se que todos aprenderam algo que não sabiam anteriormente.

Relativamente ao texto existente na banda desenhada, os dois alunos selecionados conseguiram realizar a sua leitura como pretendido. Posteriormente, aquando da interpretação deste mesmo texto, todos os alunos identificaram as personagens e espaços físicos existentes ao longo da mesma. Ainda, responderam corretamente à maior parte das questões de interpretação colocadas. A utilização da banda desenhada, nesta atividade, suscitou interesse e, conseqüentemente, uma maior predisposição para a aprendizagem. Deste modo, o seu uso contribuiu para “alargar a

capacidade de observação, de expressão e de crítica, despertar o lado criativo, estimular a imaginação, e motivar a discussão e a reflexão, tornando a aula mais agradável e recetiva” (Venâncio, 2016, p. 38).

Ao direcionar as questões para os determinantes possessivos, após uma breve explicação, notou-se que a turma os identificava facilmente. No entanto, estando inseridos numa frase ou texto, surgiu alguma indecisão na distinção entre determinantes possessivos e determinantes demonstrativos. Ao aplicá-los de forma isolada percebeu-se que os alunos eram capazes de fazê-lo. Contudo, estando inseridos em frases ou textos ocorria, novamente, alguma confusão. De salientar que, ao praticar o referido conteúdo com objetos presentes na sala de aula, os alunos compreenderam o conteúdo, de forma mais eficaz.

### **6.3.3 Atividade: *Conheço a União Europeia***

#### Objetivos específicos da atividade

- Conhecer a história da celebração do Dia de Todos os Santos/Pão por Deus e respetivas tradições;
- Identificar a Ilha da Madeira como parte de Portugal – país;
- Reconhecer que Portugal situa-se no continente europeu;
- Compreender que Portugal faz parte da União Europeia;
- Conhecer a União Europeia quanto à fundação, bandeira, moeda, hino, data de celebração, países-membros, ano de ingresso e bandeiras dos mesmos;
- Elaborar frases coerentes, com ideias bem definidas;
- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual;
- Escutar e respeitar a opinião do outro;
- Manter um bom ambiente de trabalho entre todos os elementos do grupo;
- Compor um cartaz informativo sobre a União Europeia;
- Comunicar o trabalho feito aos colegas.

### Descrição da atividade

A atividade *Conheço a União Europeia* iniciou-se a partir de um diálogo sobre a passagem do feriado de cada um relativamente ao Dia de Todos os Santos / Pão por Deus. Salienta-se que este tema já havia sido introduzido e trabalhado anteriormente ao feriado em questão. Em conversa com os alunos, percebeu-se que alguns presenciaram trocas de frutos, outros festejaram com a família, etc. Neste sentido, retomei uma questão já abordada, a saber: “O Pão por Deus é uma tradição de que país?”. Assertivamente, os alunos responderam que este costume fazia parte, apenas, de Portugal.

Para introduzir o tema a ser abordado, foi feita a seguinte questão: “Portugal faz parte de que continente?”. Rapidamente, uma aluna respondeu “Ilha da Madeira”, ao que outros colegas apontaram como incorreto. Prosseguiu-se com uma explicação e consequente pergunta: “A ilha onde vivemos, a Ilha da Madeira, faz parte de Portugal, que é o país. Por sua vez, Portugal faz parte de um continente. Qual é?”. Após algum tempo de raciocínio, um aluno respondeu: “Portugal faz parte do continente europeu”. O conteúdo referente aos continentes existentes já havia sido abordado pela professora titular, motivo pelo qual não existiu um aprofundamento do mesmo.

De forma a seguir esta linha de raciocínio, explicou-se: “Existem alguns países do continente europeu/Europa que fazem parte de um grupo com regras únicas relacionadas com a política, a economia e a sociedade.”. Rapidamente, antes de colocar qualquer questão, um aluno mencionou: “É a União Europeia”. Posto isto, foi explicada a importância de sabermos mais sobre a União Europeia, visto que Portugal é um dos países-membros.

Neste âmbito, foi proposta a criação de um cartaz com informações sobre a União Europeia. Para a concretização do mesmo, dividiu-se a turma em sete grupos, de três elementos cada. Além disso, cada grupo selecionou um elemento responsável, o qual dirigiu-se à frente e retirou, à vez, um cartão com um número entre 1 e 7. Cada cartão com um número correspondia a um texto ou tarefa a realizar por cada grupo. Estas tarefas envolviam tópicos como: a fundação; a bandeira; a moeda; o hino; o dia da Europa e o lema; os países-membros e ano de ingresso; e as bandeiras dos países-membros.

Atribuídos os tópicos a trabalhar, foi disponibilizada uma folha em branco, a cada grupo, e os materiais necessários, a determinados grupos. Assim sendo, os alunos leram e analisaram o texto ou a tarefa atribuída e escreveram as informações, que

consideraram pertinentes, na folha em branco (Figura 49). Neste momento, circulou-se pela sala de aula de forma a orientar e verificar o trabalho feito pelos grupos.

### **Figura 49**

*Realização das tarefas destinadas a cada grupo*



*Nota.* Diferentes grupos a elaborar a tarefa atribuída.

Enquanto trabalhavam autonomamente, foi disposta uma cartolina para que, conforme cada grupo finalizasse a tarefa, os elementos colassem o trabalho feito na mesma, compondo um cartaz informativo. Finalizado, então, o cartaz alusivo à União Europeia, foi apresentado à turma. Neste cenário, cada grupo dirigiu-se à frente de modo a comunicar o trabalho por si feito, explicando as informações aos restantes colegas ( Figura 50). Por fim, foi exposto no placar da sala de aula, destinado a esta turma.

### **Figura 50**

*Criação/apresentação do cartaz informativo sobre a União Europeia*



*Nota.* Cada grupo compôs a sua parte do cartaz.

### Avaliação da atividade

Ao analisar o decorrer da atividade, após o seu término, foi averiguado que a turma, no geral, compreendeu a história da celebração do Dia de Todos os Santos/Pão por Deus e respetivas tradições. É importante abordar e trabalhar estas temáticas “para que exista desenvolvimento social, ambiental, cultural e de comunidade em relação ao conhecimento e preservação do seu Património” (Breda, 2021, p. 28). Neste sentido, foi essencial realizar o breve diálogo sobre as atividades realizadas no feriado, a fim de descobrir e partilhar as vivências dos alunos nesse dia.

Posteriormente, ao longo das questões relacionadas com a pertença de Portugal a um continente, foi notório que, apesar deste conteúdo já ter sido abordado pela professora titular, a maior parte dos alunos não se recordava. Ainda assim, foi disponibilizado tempo suficiente para que os alunos tentassem resgatar conhecimentos. Após a resposta de um aluno, verificou-se que os restantes se lembraram deste tópico que já havia sido trabalhado.

Por sua vez, ao questionar os alunos sobre a posição de Portugal na União Europeia, através das suas expressões faciais, verificou-se que a maior parte da turma desconhecia este facto. Como tal, foi necessário efetuar uma breve explicação acerca deste assunto.

Durante a preparação das informações a constar no cartaz informativo sobre a União Europeia, verificou-se que os alunos se empenharam nesta tarefa, sendo que cada grupo se restringiu a um tópico referente a este assunto, nomeadamente: fundação, bandeira, moeda, hino, data de celebração, países-membros, ano de ingresso e bandeiras dos mesmos. Resultado deste trabalho em conjunto, surgiram textos completos, na sua maioria, constituídos por frases coerentes e ideias bem definidas.

Como previsto, esta atividade demandou algum tempo, uma vez que envolvia várias tarefas numa só. Além disso, provocou ruído, o qual foi necessário controlar ao longo de toda a atividade, de modo que não excedesse o esperado. Este ruído surgiu do diálogo entre os elementos de cada grupo, os quais precisavam discutir ideias e opiniões. No entanto, consoante cada grupo elevava o tom de voz, os restantes tinham, igualmente, a necessidade de fazê-lo.

Sendo a última fase da MTP, é a oportunidade para que “tudo o que tenha sido aprendido nas diversas fases, possa ser afinal reunido ao seu ramo lógico, a fim de formar um todo” (Kilpatrick, 1971, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 57) e ser divulgado. Através da comunicação deste cartaz informativo, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar o trabalho feito. Deste modo, foi essencial conhecerem as informações trabalhadas para que fosse feita uma correta comunicação das mesmas. De referir que alguns alunos, naturalmente, apontam mais desconforto neste momento, o qual deve ser trabalhado ao longo das atividades para que seja atenuado e, posteriormente, melhorado.

### **6.3.4 Atividade: *A Viagem da Laura***

#### Objetivos específicos da atividade

- Compreender o conteúdo do texto *A Viagem da Laura*;
- Indicar a sequência de acontecimentos do texto *A Viagem da Laura*;
- Ler com ritmo adequado;
- Compreender algumas noções sobre os vestígios históricos e a sua importância;
- Selecionar um trajeto viável para chegar ao local pretendido;
- Fornecer indicações corretas de acordo com o percurso escolhido;
- Percorrer o trajeto segundo as indicações fornecidas;
- Escutar e respeitar a voz do outro;
- Trabalhar em equipa para atingir o objetivo pretendido;
- Reconhecer os pontos positivos de definir um itinerário;
- Concretizar percursos, no digital, recorrendo ao jogo *Construtor de Código*;
- Conhecer os sinais de pontuação e respetiva função;
- Identificar sinais de pontuação no texto *A Viagem da Laura*;
- Aplicar os sinais de pontuação em frases ou textos;
- Elaborar frases coerentes, com ideias bem definidas;
- Aplicar regras de escrita;
- Reconhecer erros ortográficos e de coesão textual.

### Descrição da atividade

O início da atividade *A Viagem da Laura* deu-se através de uma explicação: “Conheço uma menina chamada Laura que é muito curiosa, gosta de conhecer vários lugares. Ela também está no 3.º ano de escolaridade e está a trabalhar o passado dos seus antepassados. Por isso, decidi visitar alguns locais com a sua família, como vamos poder ler no texto que vos será entregue.”. Posto isto, foram distribuídos os cadernos de português e disponibilizado o texto, intitulado por *A Viagem da Laura*, o qual colaram no caderno. De seguida, realizou-se uma leitura-modelo do referido texto e, posteriormente, foi lido pelos alunos, sendo cada um destacado para uma personagem/narrador.

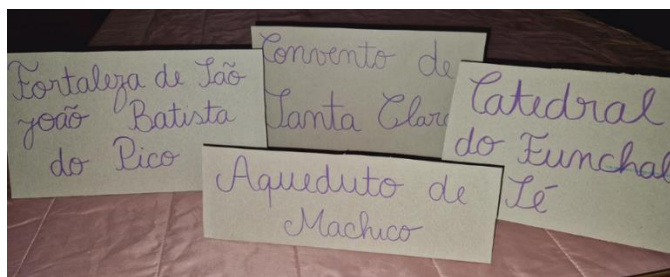
Finalizada esta tarefa, foi analisado o conteúdo do texto - vestígios históricos – e dialogou-se tendo em conta os conhecimentos dos alunos. Com o objetivo de compreender algumas informações importantes sobre o tema e a pedido da professora titular, foram distribuídos os manuais de estudo do meio a fim de resolver exercícios, em grande grupo.

Após a concretização desta tarefa e respetivo esclarecimento de dúvidas, seguiu-se com o texto *A Viagem da Laura*. Assim sendo, foi questionado aos alunos: “Que ações podemos encontrar neste texto?”. Neste contexto, obteve-se a resposta: “Ela visitou diferentes lugares”. Prosseguindo, surgiram outras questões, como: “Que lugares visitou a Laura?” e “Que percurso foi feito?”. Posto isto, selecionou-se um aluno, o qual fez referência à sequência dos vários locais visitados pela personagem Laura.

De seguida, colocou-se cartões (Figura 51), nos quais estavam escritos os nomes dos locais visitados pela referida personagem do texto, em cima de algumas mesas da sala de aula. Posto isto, metade da turma foi selecionada para participar, alertando para o facto de a outra metade participar noutra atividade a realizar à posteriori.

## Figura 51

*Cartões utilizados durante a atividade*



*Nota.* Locais indicados no texto *A Viagem da Laura*.

Formaram-se, então, pares de entre os alunos que iriam participar (por exemplo: *A* e *B*). Deste modo, o aluno *A* tinha a possibilidade de escolher um local dos apresentados e o aluno *B* percorreu o trajeto escolhido, inicialmente, pelo aluno *A*, de modo a chegar a esse local. De salientar que, para seguir o percurso desejado, o aluno *A* forneceu indicações, que incluíram os termos “um quarto de volta à esquerda” e “um quarto de volta à direita”, tendo o aluno *B* as seguido. A atividade terminou quando todos os pares, dos que iriam participar, já haviam realizado, pelo menos, um trajeto.

Com o intuito de consolidar os conteúdos abordados e a pedido da professora titular, foram distribuídos os manuais de matemática. Como tal, foram executados alguns exercícios em grande grupo, clarificando dúvidas dos alunos.

Num momento seguinte, ao relembrar os conteúdos tratados colocou-se uma questão: “Que assunto foi abordado no texto trabalhado?”. Daí surgiram diversas respostas, como: “Os lugares onde a Laura foi”; “O percurso da Laura”; e “O itinerário, que temos de dar indicações”. Neste cenário, objetivando, novamente, a concretização do conteúdo abordado, seguiu-se para o exterior. Neste espaço realizou-se uma atividade em que participou, apenas, a metade da turma que não participou no jogo realizado anteriormente. De mencionar que, a decisão de utilizar um local no exterior foi planeada com antecedência e, para tal, foram tidos em conta os horários disponíveis.

Sendo assim, formaram-se pares (por exemplo: *A* e *B*), entre a metade da turma que iria participar. Posteriormente, criaram-se vários trajetos utilizando os corpos dos alunos, formando um percurso diferente para cada par. Neste sentido, o aluno *A* referiu indicações, que abrangeram os termos “um quarto de volta à esquerda” e “um quarto de



volta à direita”, tendo o aluno *B* as seguido, com os olhos vendados, de modo a chegar ao fim do trajeto (

Figura 52). A atividade deu-se por finalizada quando todos os pares, dos que iriam participar, já haviam executado, pelo menos, um percurso.

## Figura 52

*Realização dos percursos no exterior*



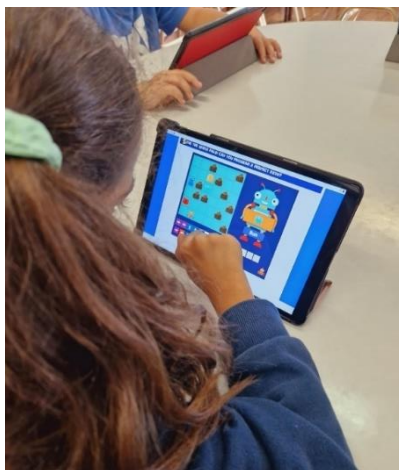
*Nota.* Esta atividade foi concretizada pela restante metade da turma.

De regresso à sala de aula, distribuíram-se *tablets* a todos os alunos, os quais acederam ao *link* disponibilizado, que os redirecionou para o jogo *Construtor de Código*. Desta forma, concretizaram, no digital, as atividades sobre os itinerários efetuadas até ao momento (

**Figura 53).** Dado o tempo necessário, recolheram-se os *tablets*.

### **Figura 53**

*Jogo "Construtor de Código"*



*Nota.* Cada aluno concretizou, pelo menos, três percursos no digital.

Retomando o texto *A Viagem da Laura*, foram distribuídos os cadernos de português. De seguida, foi pedido aos alunos que verificassem se havia algo debaixo do seu assento (Figura 54). Os alunos que o tinham, à vez e quando indicado, afixaram, no quadro, os cartões encontrados. Destaca-se que, os assentos selecionados para “esconder” algo, variam consoante os locais em que os alunos estão sentados, de modo a diversificar quem os encontra e evitando a repetição.

## Figura 54

### Procura dos cartões

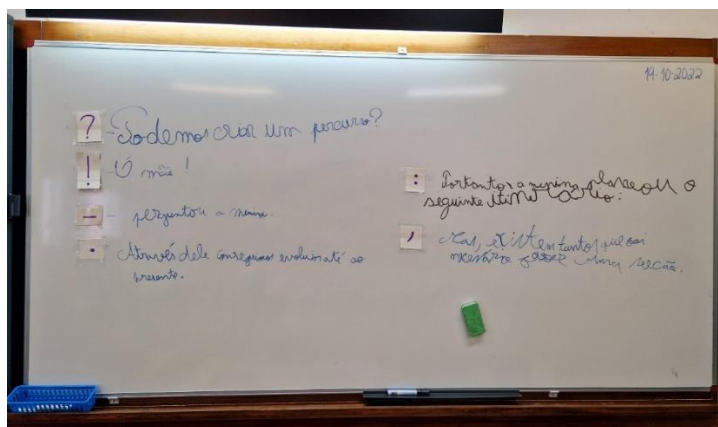


*Nota.* Antes da procura, é feito um aviso de que nem todos os assentos “escondem” algo.

Afixados os cartões, ao analisar o que estava escrito em cada um, a turma verificou que se tratava de sinais de pontuação, sobre os quais surgiu um diálogo de ideias. Neste sentido, fazendo uso do texto *A Viagem da Laura*, os alunos procuraram uma frase em que fosse aplicado cada sinal de pontuação afixado no quadro, registrando-as no caderno. Finalizada a tarefa, selecionou-se outros alunos para fazerem esse registo no quadro (Figura 55). Assim sendo, as frases redigidas para cada sinal de pontuação foram analisadas, debatendo sobre o contexto em que surgiam e, conseqüentemente, a função que desempenhavam.

## Figura 55

### Registo das frases para cada sinal de pontuação



*Nota.* Cada frase foi redigida por um aluno diferente.

Para praticar este conteúdo foram disponibilizados os manuais de português. Neste momento, foram analisados e efetuados, em grande grupo, exercícios acerca da aplicação de sinais de pontuação.

### Avaliação da atividade

Finalizada a atividade e ao analisá-la, averiguou-se que os alunos, no geral, leram o texto *A Viagem da Laura* com ritmo adequado. Toda a turma compreendeu o conteúdo do texto, conseguindo indicar a sequência de acontecimentos presente no mesmo. Demonstraram perceber algumas noções sobre os vestígios históricos e a sua importância. Além disso, reconheceram a utilidade de definir um itinerário na vida real.

Neste seguimento, aquando das atividades relacionadas com percursos, verificou-se que toda a turma as apreciou, solicitando a repetição desses momentos. Qualquer atividade que envolva sair da sala de aula e concretizar um conteúdo no exterior, ou outro espaço que não seja habitual, desperta a atenção e envolvimento dos alunos. Tal como indica Cruz (2013) apesar de muitos docentes não atribuírem a devida importância a este espaço enquanto propiciador de aprendizagens, revela-se “um recurso valioso para o desenvolvimento cognitivo, social e motor das crianças” (Ferreira, 2019, p. 21).

Posto isto, refere-se que todos os alunos conseguiram eleger um trajeto viável para chegar ao local pretendido. No entanto, ao fornecer as indicações de acordo com o percurso, alguns alunos necessitaram de um apoio inicial. O mesmo sucedeu com outros alunos que percorriam os trajetos, sendo necessário, por vezes, guiar o corpo dos alunos segundo as indicações. Num balanço geral, as atividades associadas aos percursos foram bem conseguidas. Nesses momentos, os elementos do par fizeram-se ouvir, trabalhando em equipa para atingir o objetivo pretendido.

Já na sala de aula, ao efetuar o jogo *Construtor de Código* foi possível aprender a fazê-lo individualmente, uma vez que, até ao momento, só haviam sido concretizados trajetos a pares. A utilização dos *tablets* é uma atividade que a turma aprecia bastante, uma vez que estão a ser aplicadas as tecnologias disponíveis. Podendo ser ferramentas benéficas para a aprendizagem, permitem trabalhar “o conteúdo de modo mais vivo e

dinâmico” (Ramos, 2012, p. 9), devendo, os professores, prepararem-se face a esta realidade.

Quanto ao ato de esconder algo pela sala desperta a curiosidade dos alunos para o objeto-surpresa, principalmente, se esse objeto estiver debaixo do seu assento. Neste cenário, os alunos demonstram agrado quando o encontram. Este “esconder” varia tanto nos espaços da sala de aula, como entre os lugares dos alunos, a fim de não surgir repetições constantes. Estes momentos de procura traduzem-se numa brincadeira que, segundo Sousa (s.d.), relacionam-se, entre outros, com o explorar e o divertir (p. 7).

No que diz respeito aos sinais de pontuação, a turma demonstrou estar familiarizada com os mesmos. Ao procurar frases no texto *A Viagem da Laura* em que foram utilizados determinados sinais, compreendeu-se que foi uma tarefa simples. Porém, ocasionalmente, alguns alunos demonstram indecisão na sua função e, conseqüentemente, como aplicá-los em frases ou textos.

### **6.3.5 Reflexão sobre as Atividades Desenvolvidas**

Recorrendo às tarefas concretizadas pelos alunos, transformou-se a sala de aula num ambiente dinâmico, proporcionando-lhes uma experiência significativa. Quando envolvidos em atividades práticas, debates ou projetos, os alunos tiveram a oportunidade de aplicar conceitos teóricos de forma prática, o que facilitou a compreensão de certos conteúdos. A concretização das referidas atividades, ainda, promoveu o pensamento crítico e a resolução de problemas, uma vez que ao enfrentar “situações estimulantes e desafiantes”, os alunos foram incentivados a analisar, sintetizar e aplicar o conhecimento, o que conduz a “uma descoberta contínua de saberes e aprendizagens significativas” (Mateus, 2020, p. 12).

Para além disso, as atividades realizadas apoiaram no desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores. Através das mesmas, os alunos aperfeiçoaram aspetos como ouvir e respeitar o outro, realizando um “trabalho de equipa para atingir as metas estabelecidas” (Agostinho, 2017, citado por Silva, 2022, p.12). Além disso, promoveram a participação ativa e a interação com colegas e com a estagiária, o que estimulou capacidades de comunicação, necessárias em diversos momentos ao longo da vida.

Planeadas deliberadamente segundo os objetivos a atingir, desafiantes e, simultaneamente, acessíveis, as atividades revelaram-se eficazes, garantindo a participação de todos os alunos. Estas objetivaram, além de proporcionar a aprendizagem de conhecimentos, também desenvolver capacidades essenciais para lidar com desafios da vida real.

#### **6.4 Atividade com a Comunidade Educativa**

Visando a preparação de um Projeto em Comunidade, como grupo de estagiárias, organizaram-se diversos momentos que fizeram parte da Festa de Natal da escola onde decorreu a PPIII. Intitulado por *A Magia do Natal*, este projeto teve por base uma apresentação de uma cantata que envolvia os alunos dos 3.º e 4.º anos e, no final, a participação das restantes turmas com a apresentação de uma música de Natal.

O presente projeto foi definido segundo objetivos previamente delineados, a saber: promover a educação artística enquanto elemento de desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do pensamento crítico e do sentido estético; amplificar conhecimentos no âmbito do planeamento, integração e concretização de um projeto de Natal; valorizar os conteúdos das expressões no processo de ensino/aprendizagem dos alunos; reconhecer os pressupostos da Expressão Musical e Físico-Motora, na aprendizagem e no desenvolvimento pessoal, profissional e artístico; e, por fim, planificar e concretizar atividades no âmbito da Expressão Musical e Físico-Motora, contemplando a interdisciplinaridade no contexto de PP.

A organização semanal do projeto *A Magia do Natal* (Tabela 15) visou a planificação das atividades a realizar ao longo dos três meses de PPIII (outubro, novembro e dezembro), de forma a finalizá-las até à data esperada. De referir que todos os dias apresentados no cronograma foram datas em que se realizou a PP.

#### **Tabela 15**

*Cronograma do Projeto em Comunidade*





*Nota.* Registos fotográficos referentes às turmas distribuídas pelas estagiárias envolvidas neste projeto.

Ainda, procurou-se responder a um problema da vida real, pedindo às famílias que colaborassem com alimentos, os quais seriam entregues a uma organização católica internacional, com o intuito de ajudar famílias carentes. Este desafio foi colocado no final de novembro pelas turmas de 4.º ano. Além disso, foi crucial a participação das famílias no que diz respeito ao vestuário e adereços solicitados, bem como no apoio dado aos alunos para ensaiarem em casa.

De ressaltar que foi importante todo o apoio recebido, pela diretora, professoras cooperantes e os restantes funcionários da escola que contribuíram para compor o espaço e ajudar na decoração do espaço. Mas, principalmente, tornou-se essencial o apoio dos professores de música e de expressão físico-motora, os quais não apenas indicaram as situações a melhorar, como ressaltaram os pontos positivos. Tal como aponta Cabeleira (2013), é extremamente importante quando uma ação é elogiada positivamente. Este apoio proporcionou motivação para seguir as tarefas programadas de uma forma confiante.

A concretização de um projeto implica sempre trabalho e dedicação. Como tal, o presente projeto natalício não foi exceção. Ao longo da execução do mesmo surgiram dificuldades, como: o tempo disponível entre o momento de decisão da apresentação a realizar e as datas definidas para ensaios; a articulação das tarefas inerentes ao presente projeto com os afazeres universitários, externos à PP; etc. Mas, de igual forma, existiram proveitos, como: a possibilidade de experienciar a organização e apresentação de um



projeto de Natal; a colaboração proveniente das famílias; entre outros. Tendo em conta que este consistiu na criação de uma coreografia a corporizar na Festa de Natal, foi necessária uma completa envolvimento, desde a idealização até à concretização. Ao analisar todo o percurso feito desde a organização/planeamento até à concretização do projeto *A Magia do Natal*, considero que decorreu da forma desejada, gerando um momento dinâmico.

### **6.5 Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica III**

No contexto de intervenção no 1.º CEB ocorreu a PPIII, uma etapa essencial ao longo de todo o curso que, tal como a anterior, revelou-se complexa. Desenrolando-se com a mesma turma e respetiva professora titular, os alunos demonstraram satisfação pela presença ao longo dos três meses de PP.

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” (Direção-Geral da Educação, 2017, p. 7). Neste sentido, todos os professores devem ser criadores de inovação. Cabe-lhes, assim, compreender que a qualidade do ensino exige práticas educativas qualificadas e diversificadas e que disponham de um conjunto de estratégias adaptadas às exigências e questões da comunidade escolar. Assim sendo, é necessária uma constante reflexão por parte dos docentes, a qual “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 2005, p. 175). Deste modo, através do ato reflexivo, é objetivado ampliar a capacidade de resposta educativa e qualitativa, por parte dos docentes.

Tal como refere Neves (2014), é imprescindível existir um plano detalhado de todas as atividades a realizar pelo(a) professor(a), o(a) qual deve incluir o espaço físico, os respetivos recursos, as características da turma e as temáticas a trabalhar. Para além disso, é de salientar que, após o término da aula, o(a) professor(a) deve avaliar a forma como decorreu e tentar entender se conseguiu chegar aos seus alunos ou não, visto ser fundamental refletir e avaliar a sua própria prática. De acordo com Almeida (2005), é recorrendo à ação que o(a) professor(a) pode evoluir, apesar de ser um processo de transformação que leva, o seu tempo e que passa pela alteração das atitudes,

conhecimentos e modos de trabalhar, ou seja, refletir envolve ter consciência daquilo que se pensa sobre o que se faz e implica, simultaneamente, a busca de soluções lógicas e racionais para as problemáticas, envolvendo a intuição, a emotividade e a interação.

Ao longo da referida prática, ao analisá-la, foi notória uma fragilidade pedagógica. Apesar de existir uma minuciosa planificação a cada momento de PP, verificou-se uma inadequada gestão do tempo em sala de aula. Este facto deveu-se, muitas vezes, ao não estabelecimento de limites de participação dos alunos em cada atividade ou à repetição de jogos e outras atividades a pedido dos mesmos e, ainda que num reduzido número de vezes, devido a um inadequado planeamento temporal das tarefas a realizar.

Neste cenário, tal como aponta Arends (2008), conquanto, aparentemente, pareça ser uma tarefa simples, a gestão do tempo de aula é complexa para os professores. Estes devem “planificar cuidadosamente as referidas atividades, estabelecendo o tempo para a realização de cada uma delas” e, além disso, devem “assegurar-se que planificam atividades com tempos realistas para a sua execução” (Casimiro, 2019, pp. 3-4)

A fragilidade mencionada perdurou durante algumas semanas de intervenção na PPIII. No entanto, não sendo viável, uma vez que prejudicava a sequência definida para cada aula e, conseqüentemente, para as aulas seguintes, houve uma tomada de consciência. Assim, “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me” (Freire, 2012, p. 49). Como tal, através desta autoanálise, procedeu-se a uma imediata alteração dessa conduta.

Com a imposição de alguns limites, após muita persistência, ao ser atenuada esta fragilidade, os momentos de intervenção passaram a seguir o tempo determinado, inicialmente, em cada planificação. Com isto, os alunos aperceberam-se de que nem sempre seria possível estender-se nos diálogos sobre todos os temas desejados, nem repetir atividades diversas vezes por livre vontade. Compreende-se, portanto, que na educação deve existir um “equilíbrio entre o controlo e a liberdade, a razão e a emoção, a distância e a proximidade, a firmeza e o afecto” (Estanqueiro, 2010, p. 81)

Para além disso, salienta-se que, ao longo da PPIII, foram utilizados, diversas vezes, materiais tecnológicos disponibilizados na sala de aula/escola. Possibilitou-se o acesso a *links* para pesquisa de informações, com o propósito de alargarem o seu campo de conhecimentos; a jogos educativos *online*, que tornaram a aprendizagem mais lúdica;

a recursos multimédia (vídeos), que foram utilizados para esclarecer ideias mais complexas; a *quiz online*, para averiguar as aprendizagens feitas, entre outros. Neste contexto, revela-se necessário “abraçar o uso das tecnologias na escola como mais uma ferramenta para transformar a aprendizagem”, sendo importante “aceitar com entusiasmo o que importa para os nossos alunos e descobrir como aproveitar os seus interesses e motivações” (Correia, 2011, p. 49).

Ao longo da referida prática, ainda, utilizaram-se as TAF, as quais constituíram um recurso orientador ao longo da PPIII. De acordo com Brookhart (2001), este considera que a avaliação formativa pode ser observada do ponto de vista do(a) professor(a) e do aluno. Da perspectiva do(a) docente, a avaliação formativa providencia *feedback* ao aluno com vista à melhoria da sua aprendizagem e regulação da mesma, recolhendo informações que possam ser empregues para orientar o ensino, em função das necessidades do aluno. Por sua vez, pela ótica do aluno, a avaliação formativa fornece informações de cariz diagnóstico sobre a sua aprendizagem, promovendo a automonitorização, a autorregulação da aprendizagem e a autonomia para gerir a própria aprendizagem.

Ao efetuar um balanço geral desta prática aponta-se que, ao transitar da PPII para a PPIII com a mesma turma e, conseqüentemente, mesma professora titular, não surgiram grandes transformações. Todo aquele receio inicial do começar de uma nova etapa não existiu, podendo tornar-se num ponto a favor ou contra. Por um lado, havia um nível de confiança entre todos, facto que gerou alguma segurança. Por outro lado, essa mesma confiança pode ter conduzido a uma conformidade inicial com as práticas que já existiam anteriormente.

Neste contexto, a concretização da presente reflexão possibilitou repensar sobre todo o decorrer da PPIII. Incentivou uma ponderação sobre os pontos positivos e, principalmente, os pontos a melhorar numa futura docência. Neste cenário e como forma de ultimar, salienta-se que, sem dúvida, abrangendo todos os momentos vividos, foi uma prática extremamente positiva, desde o envolvimento dos alunos até à relação com toda a comunidade escolar, a qual se revelou sempre prestável.



## Conclusão

Concluído o presente Relatório de Mestrado para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, termino, assim, cinco intensos anos de formação académica. Este ciclo de estudos revelou-se uma prova enriquecedora, repleta de desafios, descobertas e aprendizagens. Cada etapa foi importante para conhecer as próprias capacidades e áreas a melhorar. Neste sentido, todo o percurso possibilitou uma constante autoanálise e consequente evolução, tanto pessoal como académica.

É através desta “formação inicial que se adquirem saberes relevantes para a prática profissional, seja por meio do estudo das teorias ou através dos momentos de prática pedagógica experimental” (Luna, 2021, p. 76), os quais proporcionaram uma aproximação à real profissão docente. Saliencia-se, então, a importância das respetivas Intervenções Pedagógicas, as quais, sem dúvida, constituíram-se um ponto a favor ao longo deste processo. Revelando-se uma forma de articular os conhecimentos teóricos com as experiências práticas, tornou possível aplicar conhecimentos que fui adquirindo ao longo deste percurso académico.

A elaboração de diversas planificações, nas duas valências em questão, foram tarefas essenciais. O profissional da educação “deve pensar a sua prática, saber o que pretende com o processo ensino-aprendizagem e como o irá desenvolver” (Barroso, 2013, p. 18). Assim sendo, revela-se necessário planificar tendo em conta as características das crianças ou alunos, as suas potencialidades, as suas dificuldades e o contexto em que estão inseridos. Somente através da adequação das ações do(a) educador(a)/professor(a) torna-se possível proporcionar aprendizagens significativas às crianças ou aos alunos.

Findo cada tempo de atividades ou cada aula, tornou-se fundamental “reconstruir e analisar os acontecimentos”, de modo “a tomar consciência do que tinha acontecido” (Santos, 2011, p. 22) e, assim, aperfeiçoar o trabalho planeado. Neste cenário, refletir implica pensar as ações anteriormente concretizadas que não correram como esperado e procurar soluções lógicas e racionais para ocorrerem as mudanças necessárias. Analisar, refletir e avaliar, ao longo da PP, revelaram-se os primeiros passos para continuar a fazê-lo num futuro contexto profissional. Esta consciência quanto à própria prática possibilita, de igual modo, experimentar novas ferramentas e estratégias de ensino, valorizando a inovação e o desenvolvimento profissional.

Além disso, é de ressaltar as positivas relações pedagógicas criadas com a comunidade educativa em cada estabelecimento educativo. O facto de ter sido bem recebida e acolhida nos diversos contextos, permitiu uma partilha de saberes com os profissionais da área, os quais levaram-me a refletir sobre alguns aspetos inerentes à Educação, como o método de ensino, a aprendizagem pelas crianças e alunos, o currículo, a avaliação aplicada e o papel dos(as) docentes no processo educativo.

Ao longo das diferentes PP foram aplicadas metodologias de trabalho, centradas na criança, no aluno e na sua aprendizagem. Nas PPI e PPII optou-se por adotar a MI-A, com o objetivo de reconhecer questões-problema e, assim, definir e aplicar estratégias que, através de atividades planeadas, atenuassem ou colmatassem as fragilidades. Como tal, com base na problemática observada no grupo de crianças, na PPI, foi possível intervir de forma a promover um clima favorável ao trabalho de grupo na sala. Quanto à problemática verificada na turma, na PPII, conseguiu-se que os alunos melhorassem as competências de escrita. No entanto, vale ressaltar que a duração da PP não foi suficiente, em ambos os casos, para que todas as fragilidades fossem colmatadas.

Por sua vez, na PPIII, trabalhou-se com base na MTP, abordagem pedagógica baseada em temas ou problemas, seguindo pontos como: colocação de questões; resolução de tarefas ou desafios; pesquisa, organização e registo de informações; comunicação do trabalho elaborado. Refere-se que, nem sempre, seguiram-se as referidas fases, porém, cada etapa foi realizada em consonância com os interesses dos alunos e com o momento em questão.

É importante inovar ao longo das práticas, diversificando o modo de trabalhar e, assim, quebrar a rotina que, muitas vezes, se acomoda. Devem ser integradas abordagens pedagógicas inovadoras e centradas na criança ou no aluno. O profissional de educação, de acordo com Oliveira (2014), deve saber o conteúdo a abordar, a sua intenção ao fazê-lo e para quem se está a dirigir. Isto, aliado à existência de recursos e ambientes de aprendizagem estimulantes, pode potencializar o sucesso educativo nos primeiros anos, os quais são cruciais.

O profissional de educação deve estar em constante formação, a fim de garantir PP atualizadas e alinhadas com as necessidades das crianças e dos alunos. Este é quem “acompanha o aluno, medeia o conhecimento, (...) enfrenta as dificuldades de aprendizagem do aluno, as carências afetivas destes, e principalmente sabe como adequar

os conhecimentos prévios dos educandos aos conteúdos curriculares da escola” (Oliveira, 2014, p. 6). Neste sentido, é urgente valorizar esta profissão, seja através da garantia de salários adequados e condições de trabalho dignas; da criação de um ambiente de trabalho positivo; da oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo; do reconhecimento público deste papel vital na sociedade; da cedência de autonomia na sua prática pedagógica, possibilitando a participação na tomada de decisões; ou da garantia do acesso a serviços de saúde mental e física, legitimando os desafios emocionais e físicos que enfrentam no exercício da profissão.

Posto isto, ao encerrar este ciclo de formação, preparo-me para desbravar o próximo, enquanto profissional de educação, tendo em atenção que para poder evoluir é necessário investir numa formação contínua, adequar-me às constantes mudanças que ocorrem no mundo e, principalmente, às necessidades, interesses e características de cada criança e aluno. Além disso, sem nunca esquecer que...

***“Professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender.”***

(Piaget, 1978, p. 61)

## Referências Bibliográficas

Abreu, S. (2015). *O Educador e/ou Professor como principal impulsionador da autoestima da criança*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projecto como estratégia pedagógica no ensino da História*. [Dissertação de Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/32122>

Agostinho, K. A. (2014). A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*, 32(3), 1127 – 1143.

Alarcão, I. (2005). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.

Almeida, M. (2005). *Caminhos para a inclusão humana*. Edições Asa.

Alves, M. (2020). *O Papel do Educador de Infância na Promoção da Participação das Crianças*. [Relatório da Prática Profissional Supervisionada de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). McGraw-Hill.

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Barbosa, I. (2019). *Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo Qualitativo com Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade do Porto.



Borges, J. (2019). *A importância da organização do ambiente educativo na aprendizagem das crianças*. [Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Santarém/Escola Superior de Educação.

Breda, A. (2021). *Tradições, Costumes e História Local: Educação para o Património Cultural Imaterial no Pré-Escolar e no 1.º CEB*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade de Aveiro.

Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and summative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.

Cabeleira, J. (2013). *Reforço Positivo e Aprendizagem Cooperativa: Estratégias Facilitadoras do Sucesso de Alunos Desmotivados*. [Relatório Final de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Caires, P. & Mendonça, A. (2013). Liderança docente e indisciplina na escola pública. Estudo de caso numa sala de ensino pré-escolar da RAM. In A. Mendonça (org.), *O Futuro da Escola Pública* (1.ª ed., pp.264-275). CIE-Uma. <http://hdl.handle.net/10400.13/2734>

Camps, A. (2000). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, (20) 24-33.

Carnaz, E. (2013). *Da Criatividade à Escrita Criativa*. [Tese de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa]. Instituto Politécnico de Coimbra.

Casimiro, A. (2019). *A gestão do tempo e do ritmo na sala de aula: uma experiência numa turma de Inglês do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade Nova de Lisboa.

Castro, L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Universidade Aberta.

Condemarín, M. & Chadwick, M. (1987). *A escrita criativa e formal*. Editora Artes Médicas.

Correia, F. (2011). *Internet – sala de estudo virtual*. [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/730>

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Costa, A. (2011). *Adaptações da Criança à Escola. Estratégias e Desafios na Educação Pré-Escolar*. [Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação]. Escola Superior de Educação João de Deus

Costa, F., Peralta, H. & Viseu S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal. Concepções e Práticas*. Porto Editora.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e humanas: teoria e prática*. Edições Almedina, S.A.

Couvaneiro, C. & Reis, M. (2007). *Avaliar / refletir / melhorar*. (1.<sup>a</sup> ed.). Instituto Piaget.

Cruz, I. (2013). *Potencialidades e Utilização do Espaço Recreio: Um estudo desenvolvido em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Cunha, M. (2021). *O impacto das rotinas na construção das aprendizagens nos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Cunha, P. & Monteiro, A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. PACTOR.

Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trad.). Ed. Nacional.

Dias, A. & Moura, K. (2007). *Criatividade na rede: a potencialização de ideias criativas em ambientes hipertextuais de aprendizagem*. Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho.

Diesel, A., Baldez, A. & Martins, S. (2017). *Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica*, (14), 268-288.

Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma Relação Vital* (D. S. S. V. Marinha, Trad.). Porto Editora (Obra original publicada em 1982).

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto Editora.

Direção-Geral de Educação. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 3.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral de Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano*. Ministério da Educação.

Dohme, V. (2000). *Técnicas de contar histórias: um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Editora Vozes.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

Feliciano, R. (2017). *O papel do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico na promoção da compreensão leitora numa abordagem transversal*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade dos Açores.

Ferreira, A. (2019). *Espaço Exterior à Sala de Aula: Conceções e Potencialidades na Aprendizagem de Conceitos Científicos*. [Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.

Ferreira, C. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200018>

Filho, R. (2021). *Gestão de Conflitos em Sala de Aula: Estudo em Escolas do Ensino Fundamental do Município de Igarapé Grande - Maranhão – Brasil*. [Relatório Final de Mestrado em Educação na Especialidade de Supervisão]. Escola Superior de Educação João de Deus.

Flower, L. & Hayes, J. (1981). *A cognitive process theory of writing*. College Composition and Communication.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Livros Horizonte.

Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (1ª ed.). Edições Pedagogo.

Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família. As fronteiras da cooperação*. Instituto de Inovação Educacional.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. (1.ª ed.). Departamento da Educação Básica.

Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.

Landazabal, M. (2022). *Brincar: A sua importância no desenvolvimento humano*. (I. Pedrome, Trad.) Atlântico Press. (Obra original publicada em 2022).

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.

Lopes, A. (2014). *A interdisciplinaridade como estratégia de ensino e aprendizagem no 1.º CEB*. [Relatório Final de Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/4267>

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos*. Lidel - Edições Técnicas, Lda.

Lopes, J. & Silva, H. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. PACTOR.

Lopes, J. & Silva, H. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos. O que nos diz a investigação educativa. *Educação e Psicologia*. (2) 62-81.

Lopes, J. & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. PACTOR.

Lopes, P. (2017). *As histórias na Educação Pré-Escolar. Técnicas promotoras de motivação e envolvimento*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Luna, M. (2021). *Aprender a Ensinar: da Formação Inicial à Prática Docente*. [Dissertação de Mestrado em Educação e Formação]. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/47174>

Magalhães, A. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos. O caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia A*. [Relatório da Prática de Ensino Supervisionada de Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade]. Universidade de Lisboa.

Marques, P. (2015). *A Educação Pré-Escolar: Regras, Comportamentos e Cidadania*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Portalegre/Escola Superior de Educação de Portalegre.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: Potencialidades e Desafios*. [Relatório de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/35459/1/Ana%20Catarina%20Mateus.pdf>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Mendes, C. (2018). *Práticas de Avaliação Formativa na Sala de Aula: Um estudo numa escola secundária de Cabo Verde*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação]. Universidade de Évora.

Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 57-68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>

Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor: O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto Editora.

Nakano, T. (2009). Investigando a criatividade junto a professores: pesquisas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 45-53. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100006>

Nascimento, I. (2021). *As Experiências Sensoriais Enquanto Promotoras do Desenvolvimento Motor na Creche e Jardim de Infância*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Politécnico de Setúbal.

Nelsen, J. (2002). *Disciplina Positiva* (1.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Neves, M. (2014). *Organização do Espaço Educativo: «Quebrar» a Rotina*. [Relatório Final de Mestrado em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação Jean Piaget/Arcozelo.

Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

Nunes, M. (2021). *Contributos do estudo autónomo para as aprendizagens dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Politécnico de Setúbal.

Oliveira, P. (2015). *A Dinâmica da Sala de Aula: Organização da Sala de Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Oliveira, R. (2012). *Um Programa de Treino da Criatividade. Estudo exploratório com alunos do 1º Ciclo*. [Relatório Final de Mestrado em Psicologia da Educação]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/539>

Oliveira, S. & Cardoso, E. (2009). Novas Perspectivas no Ensino da Língua inglesa: Blogues e Podcasts. *Educação, Formação & Tecnologias*, pp. 87-101.

Oliveira, W. (2014, janeiro 30). *Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem*. [Conferência]. Inesul, Londrina.

Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.

Paredes, M. (2018). *Relatório de Estágio Profissional*. [Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Escola Superior de Educação João de Deus.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24333/1/Relat%C3%B3rio-Final%20Luciana%20Paredes.pdf>

Pereira, A. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Escola Superior de Educação de Portalegre.

Pereira, L. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Edições ASA.

Pereira, L. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto Editora.

Pereira, G., Kot-Kotecki, A., Brazão, P. & Fraga, N. (2017, julho 6-7). *A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores na Universidade da Madeira: A Construção Contextualizada do Currículo*. [Conferência]. III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, Cabo Verde.

Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.

Quaresma, J. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. (1ª ed.). Edições Afrontamento.

Ramos, M. (2012). O Uso de Tecnologias em Sala de Aula. *Ensino de Sociologia em Debate*, 1(2), 1-16. <https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf>

- Ribeiro, L. C. (1999). *Avaliação da Aprendizagem*. Texto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona da Educação*, 5, 127-142.
- Santos, J. (2011). *A reflexão partilhada sobre a prática docente no 1.º ano de trabalho como forma de potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Universidade de Lisboa.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto Editora.
- Semedo, J. (2010). *Papel do Educador na Formação Integral das Crianças no Pré-Escolar*. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Cabo Verde.
- Shindler, J. (2004). *Teaching for the Success of all Learning Styles: Five Principles for Promoting Greater Teacher Effectiveness and Higher Student Achievement for all Students*. California State University.
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. (7ª ed.). Allyn Bacon.
- Silva, C. (2022). *O Desenvolvimento da Metodologia de Trabalho de Projeto no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo de Caso*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Instituto Superior de Educação e Ciências.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, M. (2002). *Ser professor do 1º ano: que continuidade com a Educação Pré-Escolar?*. *Revista Aprender* (26). <http://www.esep.pt/aprender/index.php/revistas/104-revista-aprender-n-26>
- Silva, P. (2014). *Inovação Pedagógica e Práticas Pedagógicas: Um estudo de caso numa sala de educação pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade da Madeira.



Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na Transição do Pré-Escolar para o Primeiro Ciclo da Educação Básica*. Exedra.

Sousa, M. (2009). *Promoção da Alimentação Saudável em Crianças em Idade Escolar: Estudo de uma Intervenção*. [Relatório Final de Mestrado Integrado em Psicologia]. Universidade de Lisboa.

Sousa, P. (s.d.). *A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Teixeira, J. (2016). *Interação Adulto-Criança: a influência da disposição das mesas na sala de aula*. [Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico]. Universidade de Aveiro.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Dousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. ISBN: 978-972-742-339-2. Ministério da Educação e Ciência.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)

Venâncio, F. (2016). *Utilização da banda desenhada no ensino de Português Língua Estrangeira*. [Relatório Final de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira]. Universidade Nova da Lisboa.

### **Referências Normativas**

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

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República*, N.º 201/2001 – *I Série A*. Ministério da Educação.

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

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