REM

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carina Lília Barros Vieira**
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

abril | 2024

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carina Lília Barros Vieira**
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ORIENTAÇÃO
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

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

**Carina Lília Barros Vieira**

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

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

Funchal e UMa, abril de 2024

**“Acompanhar uma criança na conquista da consciência de si mesma é um trabalho exigente, que se pode tornar mais fácil com os conhecimentos adequados, a vontade de amar e a certeza de estar a preparar um ser que irá contribuir para um mundo melhor”.**

Amanda Céspedes

# AGRADECIMENTOS

A conclusão desta etapa é um momento de profundo agradecimento a todos que contribuíram para o sucesso desta jornada. Ao longo destes cinco anos, percorri uma longa e desafiadora caminhada. Olhando para trás, é impossível não mencionar a importância de muitas pessoas que estiveram ao meu lado.

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão aos pilares da minha vida: meus pais e meus irmãos, cujo amor e apoio incondicional foram fundamentais para meu crescimento e desenvolvimento ao longo deste período. Eles estiveram ao meu lado, encorajando e apoiando cada passo da minha caminhada. Incentivaram-me a lutar por aquilo que quero e nunca duvidaram de mim.

À minha família, agradeço pelo carinho, apoio e afeto que me deram, e por me darem força para crescer.

Ao meu namorado, expresso minha gratidão por todo o amor, carinho, estímulo e apoio incondicional. Obrigada por não me deixares desistir e por me fazeres acreditar que sou capaz de tudo.

Além disso, quero destacar aqueles que direta ou indiretamente me acompanharam e apoiaram durante esta etapa. Professores, colegas e amigos, todos desempenharam um papel importante no meu crescimento académico e pessoal.

À Educadora Cooperante e às Professoras Cooperantes por me terem acolhido com dedicação, empenho, simpatia, disponibilidade, confiança e por partilharem valiosos conhecimentos.

Às minhas orientadoras dos estágios pedagógicos, Professora Doutora Ana Isabel Gouveia, Professora Doutora Adérita Fernandes e Professora Doutora Carla Gonçalves, pelo apoio e pela motivação transmitida aos longo das minhas práticas. À minha Orientadora Científica Professora Doutora Gorete Pereira, pela disponibilidade, profissionalismo e apoio.

A todos vós, muito obrigada.

# RESUMO

Este relatório de estágio faz parte do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de refletir sobre as três Práticas Pedagógicas vivenciadas em dois níveis de escolaridade distintos: Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este relatório está dividido em duas pares: Parte I – Enquadramento Teórico e Metodológico e Parte II – Intervenção Pedagógica. A primeira parte aborda a organização curricular, o perfil do Educador / Professor e as estratégias, bem como a metodologia que fundamentam e sustentam a prática pedagógica. Já a segunda parte concentra-se na partilha, descrição e reflexão dos momentos de aprendizagem proporcionados a todas as crianças.

Nas Práticas Pedagógicas I e II adotou-se a metodologia de Investigação-Ação. De forma a dar respostas à problemática de cada grupo, foi formalizada duas questões-problema: "Como promover a gestão de conflitos / emoções neste grupo?" e "Como potenciar a leitura na turma do 1.º ano?". Já na Prática Pedagógica III adotou-se uma abordagem focada na Ação Pedagógica centrada nos alunos, nomeadamente, através dos jogos educativos.

O presente relatório é uma partilha de experiências das várias vivências pedagógicas.

*Palavra-chave*: Práticas Pedagógicas, Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-Ação, Jogos Educativos.

# ABSTRACT

This internship report is part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, with the aim of reflecting on the three Pedagogical Practices experienced in two different educational contexts: Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

This report is divided into two pairs: Part I – Theoretical and Methodological Framework and Part II – Pedagogical Intervention. The first part addresses the curricular organization, the profile of the Educator / Teacher's and the strategies, as well as the methodology that underlies and sustains the pedagogical practice. The second part focuses on sharing, describing, and reflecting on the learning moments provided to all children.

In Pedagogical Practices I and II, the Action Research methodology was adopted. In order to provide answers to the problems of each group, problem questions were asked: "How to promote conflict/emotion management in this group?" and "How to enhance reading in the 1st year class?". In Pedagogical Practice III, an approach focused on Pedagogical Action centered on students was adopted, namely educational games.

This report is a sharing of experiences from various pedagogical experiences.

*Keyword*: Pedagogical Practices, Pre-School Education, 1st Cycle of Basic Education, Action Research, Education games.

# Sumário

AGRADECIMENTOS ..... III
RESUMO ..... IV
ABSTRACT ..... V
ÍNDICE DE FIGURAS ..... IX
ÍNDICE DE TABELAS ..... XI
ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROOM ..... XII
LISTA DE SIGLAS ..... XIII
Introdução ..... 1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO ..... 3
Capítulo 1 – Organização e Gestão Curricular ..... 4
1.1. – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar ..... 4
1.2. – Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... 7
1.2.1. - Autonomia e Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... 9
1.2.2. - O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória ..... 11
1.2.3. - Aprendizagens Essenciais ..... 13
1.3. - Perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ..... 14
1.3.1 - A Importância do Docente na Gestão dos Espaços e do Tempo ..... 16
Capítulo 2 - Estratégias Pedagógicas na Prática Pedagógica ..... 18
2.1. – Planificação ..... 18
2.2. - Aprendizagem Cooperativa ..... 19
2.3. - A interdisciplinaridade ..... 21
2.4. - O Papel das Expressões Artísticas ..... 22
2.5. - Avaliação Formativa ..... 24
Capítulo 3- Metodologia ..... 26
3.1. - Investigação-Ação ..... 26
3.1.1. - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados ..... 28
3.1.1.1. - Observação Participante ..... 29
3.1.1.2. - Registos Fotográficos ..... 30
3.1.1.3. - Diário de Bordo ..... 30
3.1.3. - Métodos de Análise de Dados ..... 31
3.2. - Ação pedagógica centrada nos alunos ..... 31
3.2.1. - Jogos Educativos ..... 32

PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ..... 34
Capítulo 4 - Prática Pedagógica I ..... 35
4.1. - Caraterização do Meio Envolvente ..... 35
4.2. - Caraterização da Instituição Educativa ..... 36
4.2.1. - Caraterização da Sala ..... 37
4.2.2. - Rotina Diária ..... 41
4.2.3. - Caraterização do Grupo ..... 42
4.3. - Momentos de Aprendizagem ..... 43
4.3.1. - Profissões ..... 43
4.3.2. - Natal ..... 51
4.3.3. - Dia dos reis ..... 54
4.4. - Projeto de Investigação- Ação ..... 55
4.4.1. - Enquadramento do problema ..... 55
4.4.2. - Questão Orientadora de Investigação ..... 56
4.4.3. - Revisão Preliminar Sobre o Tema Deste Estudo ..... 56
4.4.3.1. - Emoções ..... 56
4.4.3.2. - Conflitos ..... 58
4.4.3.3. - Valores: partilha, respeito e cooperação ..... 59
4.4.4. - Estratégias de Intervenção ..... 60
4.5. - Fases do Projeto de Investigação-Ação ..... 72
4.6. - Avaliação da Implementação do Projeto ..... 73
4.7. - Projeto com a Comunidade Educativa ..... 74
4.8. - Reflexão crítica à Prática Pedagógica I ..... 78
Capítulo 5 - Prática Pedagógica II ..... 82
5.1. - Caraterização do Meio Envolvente ..... 82
5.2. - Caraterização da Instituição Educativa ..... 82
5.2.1. - Caraterização da Sala ..... 83
5.2.2. - Rotina Diária ..... 84
5.2.3. - Caraterização do Grupo ..... 85
5.3. - Momentos de Aprendizagem ..... 85
5.3.1. – Dominó dos números ..... 85
5.3.2. – Medidas de comprimento ..... 86
5.3.3. Área ..... 90
5.4. - Projeto de Investigação-Ação ..... 93

5.4.1- Enquadramento do problema ..... 93
5.4.2. - Questão de Investigação-Ação ..... 93
5.4.3. - Revisão Preliminar Sobre o Tema Deste Estudo ..... 93
5.4.3.1. - Importância da leitura ..... 93
5.4.4. - Estratégias de Intervenção ..... 94
5.5. - Fases do Projeto de Investigação-Ação ..... 102
5.6. - Avaliação da Implementação do Projeto ..... 103
5.7. - Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II ..... 104
Capítulo 6 - Prática Pedagógica III ..... 106
6.1. - Caraterização do Meio Envolvente ..... 106
6.2. - Caraterização da Instituição Educativa ..... 107
6.2.1. - Caraterização da Sala ..... 107
6.2.2. - Rotina Diária ..... 108
6.2.3. - Caraterização do Grupo ..... 109
6.3. - Momentos de Aprendizagem ..... 109
6.3.1. - Frações ..... 110
6.3.2. - Vida saudável ..... 113
6.3.3. - Orientação Espacial ..... 117
6.4. - Projeto com a Comunidade Educativa ..... 122
6.5. - Reflexão Crítica à Prática Pedagógica III ..... 124
Considerações Finais ..... 127
Referências ..... 129
Referências Normativas ..... 134

# ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 ..... 11
FIGURA 2 ..... 12
FIGURA 3 ..... 12
FIGURA 4 ..... 13
FIGURA 5 ..... 27
FIGURA 6 ..... 36
FIGURA 7 ..... 38
FIGURA 8 ..... 38
FIGURA 9 ..... 39
FIGURA 10 ..... 39
FIGURA 11 ..... 40
FIGURA 12 ..... 40
Figura 13 ..... 41
Figura 14 ..... 44
Figura 15 ..... 44
Figura 16 ..... 45
Figura 17 ..... 46
Figura 18 ..... 47
Figura 19 ..... 49
Figura 20 ..... 49
Figura 21 ..... 50
Figura 22 ..... 52
Figura 23 ..... 53
Figura 24 ..... 54
Figura 25 ..... 54
Figura 26 ..... 55
Figura 27 ..... 61
Figura 28 ..... 62
Figura 29 ..... 63
Figura 30 ..... 64
Figura 31 ..... 64
Figura 32 ..... 65

Figura 33 ..... 66
Figura 34 ..... 67
Figura 35 ..... 68
Figura 36 ..... 68
Figura 37 ..... 70
Figura 38 ..... 71
Figura 39 ..... 71
Figura 40 ..... 72
Figura 41 ..... 75
Figura 42 ..... 76
Figura 43 ..... 77
Figura 44 ..... 77
Figura 45 ..... 78
Figura 46 ..... 83
Figura 47 ..... 84
Figura 48 ..... 86
Figura 49 ..... 87
Figura 50 ..... 88
Figura 51 ..... 89
Figura 52 ..... 89
Figura 53 ..... 90
Figura 54 ..... 91
Figura 55 ..... 92
Figura 56 ..... 92
Figura 57 ..... 95
Figura 58 ..... 95
Figura 59 ..... 96
Figura 60 ..... 98
Figura 61 ..... 100
Figura 62 ..... 100
Figura 63 ..... 101
Figura 64 ..... 102
Figura 65 ..... 106
Figura 66 ..... 108

Figura 67 ..... 110
Figura 68 ..... 112
Figura 69 ..... 113
Figura 70 ..... 114
Figura 71 ..... 116
Figura 72 ..... 117
Figura 73 ..... 118
Figura 74 ..... 119
Figura 75 ..... 119
Figura 76 ..... 120
Figura 77 ..... 121
Figura 78 ..... 123

## ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 ..... 42
TABELA 2 ..... 42
TABELA 3 ..... 73
TABELA 4 ..... 84
TABELA 5 ..... 103
TABELA 6 ..... 109

## ÍNDICE DE CONTEÚDOS CD-ROOM

**Pasta A – Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

**Pasta B – Prática Pedagógica I**

Apêndice 1 - Planificações

Apêndice 2 - Diários de Bordo

Apêndice 3 - Projeto de Natal

**Pasta C – Prática Pedagógica II**

Apêndice 4 - Planificações

Apêndice 5 - Diários de Bordo

**Pasta D- Prática Pedagógica III**

Apêndice 6 - Planificações

Apêndice 7 - Diários de Bordo

Apêndice 8 - Projeto de Natal

# LISTA DE SIGLAS

**AE-** Aprendizagens Essenciais

**AF -** Avaliação Formativa

**AFC** - Autonomia e Flexibilidade Curricular

**DAC** - Domínio da Autonomia Curricular

**DL** - Decreto-Lei

**EA** - Educação Artística

**EB** - Ensino Básico

**EB1/PE** - Escola Básica do 1.º Ciclo com Pré-Escolar

**EI** - Educadores de Infância

**EPE** - Educação Pré-Escolar

**GTM** - Grupo de Trabalho de Matemática

**IA** - Investigação-Ação

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

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

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

**PASEO** - Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória

**PP** - Prática Pedagógica

**TAF** - Técnicas de Avaliação Formativa

**TIC** - Tecnologias de Informação e Comunicação

**1.º CEB** - 1.º Ciclo do Ensino Básico

# Introdução

Este relatório retrata uma série de observações, planificações, intervenções pedagógicas e reflexões no contexto da Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como parte do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade da Madeira.

O texto segue uma estrutura composta por duas partes distintas: **Parte 1- Enquadramento Teórico e Metodológico** e **Parte 2- Intervenção Pedagógica**. A parte 1 apresenta os princípios teóricos e metodológicos que servem de base à Parte 2, na qual foram discutidas as práticas pedagógicas realizadas.

A **Parte 1,** intitulada **Enquadramento Teórico e Metodológico** está dividido em três capítulos distintos. O **capítulo 1, Organização e Gestão Curricular**, destina-se à análise de documentos que serviram de orientação à prática pedagógica, com um foco nos documentos de referência destinados à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Através desses documentos, investigam-se questões como a concessão de Autonomia e Flexibilidade Curricular às escolas para a gestão do currículo, as competências delineadas do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. Para além de tudo isso, destaca-se o papel do docente no estímulo de aprendizagens relevantes e na gestão dos espaços e do tempo de ensino. No **capítulo 2, Estratégias Pedagógicas na Prática Pedagógica**, apresento cinco estratégias utilizadas ao longo das minhas práticas pedagógicas: Planificação; Aprendizagem Cooperativa; Interdisciplinaridade; Papel das Expressões Artísticas; e Avaliação Formativa. E o **capítulo 3, Metodologia**, descreve a metodologia investigação-ação utilizada em duas práticas, a Prática Pedagógica I e a Prática Pedagógica II. Neste capítulo, apresentam-se as três técnicas e instrumentos e recolha e dados utilizados, bem como os métodos de análise de dados. E a metodologia pedagógica centrada nos alunos, tendo em conta os jogos educativos.

A **Parte II, Intervenção Pedagógica** foi o foco central deste relatório e está dividido em três capítulos. O **capítulo 4** apresenta a Prática Pedagógica em contexto de Educação Pré-Escolar. Este capítulo inicia-se com uma caraterização do meio envolvente e da Instituição Educativa. Posteriormente, exploro três momentos de aprendizagem. Por fim, apresento o projeto de Investigação-Ação, com o intuito de explanação das estratégias que contribuíam para a superação das problemáticas elencadas. Para este projeto foi necessário formular uma questão que carateriza a problemática. Essa questão

foi a seguinte: **"Como promover a gestão de conflitos / emoções neste grupo?".** Seguidamente, apresentei estratégias e atividades desenvolvidas para responder a esta questão. Os **capítulos 5 e 6** apresentam a Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico. O **capítulo 5** foi no 1.º ano. Este capítulo inicia-se com uma caraterização do meio envolvente e da Instituição Educativa. Posteriormente, exploro três momentos de aprendizagem. Por fim, apresento o projeto de Investigação-Ação, com o intuito de apurar as estratégias mais adequadas à resolução das problemáticas encontradas. Para este projeto, foi necessário formular uma questão que carateriza a problemática. Essa questão foi a seguinte: **"Como potenciar a leitura na turma do 1.º ano?**". Depois, apresentei estratégias e atividades desenvolvidas para responder a esta questão. Já no **capítulo 6** reporta a Prática Pedagógica III que decorreu na sala do 3.º ano. Este capítulo inicia-se com uma caraterização do meio envolvente e da Instituição Educativa. Posteriormente, exploro três momentos de aprendizagem com base nos jogos educativos.

Ao finalizar este relatório, revelo que a prática foi enriquecida por meio de experiências valiosas nas Instituições Educativas que tive a oportunidade de conhecer. Este relatório descreve os três estágios, repletos de aprendizagem teórica e prática, onde pude vivenciar de perto a importância da educação na vida das crianças e alunos, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem significativos.

# PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO

# Capítulo 1 – Organização e Gestão Curricular

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) foi publicada em 1986, lei n.º 46/86 de 14 de outubro[1], de modo a garantir o direito à educação para todas as crianças e a destacar o papel fundamental da educação artística na formação dos alunos. Esta lei prevê a presença de disciplinas que visam promover a expressão criativa e imaginativa dos alunos, promovendo a Educação Artística como um componente essencial do currículo no Ensino Básico (EB).

Na mesma lei são elencados objetivos da Educação Pré-Escolar (EPE) designadamente: estimular o desenvolvimento equilibrado de todas as aptidões e competências de cada criança; cooperar para a estabilidade emocional e segurança efetiva das crianças; auxiliar a compreensão do meio natural e social, para uma melhor integração e participação das crianças; estimular a expressão e comunicação das crianças; promover hábitos de higiene pessoal e coletiva para a promover da saúde nas crianças (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo n.º 5).

No que concerne ao EB visa: garantir uma formação geral comum a todos os alunos que lhes permite descobrir e desenvolver os seus interesses, habilidades cognitivas, capacidade crítica e criatividade; possibilitar que os alunos aprendem línguas estrangeiras; desenvolver nos alunos experiências que promovam a sua maturidade cívica e sócio afetiva; promover a autonomia dos alunos; garantir condições adequadas para o desenvolvimento, colaborar com as famílias dos alunos no processo de informação e orientação educacional; estabelecer condições que promovam o sucesso escolar e educativo de todos os alunos. (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo n.º 7).

## 1.1. – Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

Os princípios definidos da Lei-Quadro da EPE integrada na Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, serviram de base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que foram aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, 4 de agosto.

[1] Surgiu ao longo do tempo três alterações a esta lei, como a Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

As OCEPE surgiram da necessidade de ajudar os Educadores de Infância (EI) a tomarem decisões sobre a Prática Pedagógica (PP), através de um conjunto de princípios, uma vez que estas decisões auxiliam no desenvolvimento das crianças. Também surgiram da necessidade de um quadro de referência comum para todos os EI com o intuito de promoverem uma melhor qualidade na EPE (Despacho n.º 5220/97).

As OCEPE apresentam-se como um documento que orienta e auxilia na ação do EI na PP, com o intuito de ajudar cada criança no seu desenvolvimento integral. É um documento geral, flexível e abrangente, uma vez que, abrangem "a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e (…) vários currículos" (Despacho n.º 5220/97, p. 9377).

A EPE "é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida" (Artigo n.º 2 da Lei n.º 5/97, p. 670). Destina-se a crianças entre os 3 anos e a entrada para o EB, sendo que a família tem um papel importante na ação educativa, criando cooperação, auxiliando na formação e no desenvolvimento "tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário." (Artigo n.º 2 da Lei n.º 5/97, p. 670).

Segundo o artigo n.º 10, da Lei n.º 5 /97, a EPE tem diversos objetivos, tais como: a) estimular o desenvolvimento pessoal e social da criança; b) incentivar o acesso a todas as crianças aos grupos sociais distintos; c) garantir acesso à escola para todas as crianças; d) desenvolver competências globais de cada criança; e) promover a expressão e a comunicação através da linguagem; f) estimular a curiosidade e o pensamento critico; g) oferecer a todas as crianças bem-estar e segurança; h) identificar situações de necessidades específicas como, problemas de adaptação, deficiências ou habilidades precoces, com o intuito de garantir que a criança receba ajuda; i) promover a participação das famílias e da colaboração com a comunidade.

Passados dezanove anos da publicação do Despacho n.º 5220/97, surgiu a necessidade de ajustar as orientações com o intuito de ajudar na construção e gestão do currículo. Deste modo, dezanove anos depois surgiu o Despacho n.º 9180/2016, de 19 de julho.

As novas OCEPE (2016) procuraram melhorar a qualidade da PP, sendo a criança protagonista e agente ativa do processo educativo. As mesmas estão estruturadas em três seções principais: Enquadramento Geral; Áreas de Conteúdo; Continuidade Educativa e Transições (Silva, et al., 2016).

No que concerne ao **Enquadramento Geral** está dividido em três tópicos: **Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância,** fornecem uma base comum para orientar a PP, com uma visão abrangente sobre o crescimento e o processo de aprendizagem das crianças; **Intencionalidade educativa-construir e gerir o currículo,** em que a ação pedagógica do EI é marcada por uma intencionalidade, que envolve uma reflexão sobre os seus objetivos e propósitos da educação utilizados na PP e da forma como é organizada a ação educativa, tendo em conta as finalidades pretendidas e as necessidades das crianças; **Organização do ambiente educativo,** sendo o ambiente educativo um processo que contribui para o desenvolvimento de todas as crianças e para a construção de conexões reflexivas entre os diferentes participantes envolvidos (Silva, et al., 2016).

Relativamente às **Áreas de Conteúdo,** subdividem-se em três áreas: **Área de Formação Pessoal e Social** é uma área transversal a todas as áreas de aprendizagem, concentrando-se na promoção de atitudes, disposições e valores que possibilitam às crianças uma aprendizagem bem-sucedida, tornando-as autónomas, conscientes e solidárias; **Área de Expressão e Comunicação** é uma área que engloba várias formas de linguagem importantes para a interação da criança com os outros. Esta área inclui diversos domínios, como: Educação Física: desenvolvimento das habilidades motoras da criança, como correr, pular, equilibrar-se, entre outras.; Educação Artística: capacidades artísticas da criança, como desenhar, dançar, cantar, modelar, entre outras; Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: permite comunicar oralmente e ter experiências na leitura e na escrita, permitindo que a criança aprenda a se expressar, a compreender e a comunicar com os outros; Matemática: papel importante na estruturação do pensamento da criança, ajudando na formação de conceitos matemáticos, como números, formas, medidas, entre outras. A Educação Artística inclui quatro subdomínios: o subdomínio das Artes Visuais, as crianças usam a imaginação através da exploração dos diferentes materiais que permitem desenhar e/ou pintar e apreciam o seu desenho e mencionam sobre o que fizeram e o que observam; o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, as crianças recriam situações reais ou imaginárias através do brincar ao "faz de conta"; o subdomínio da Música, as crianças exploram as caraterísticas dos sons, ouvem músicas de vários géneros musicais e cantam canções; e o subdomínio da Dança, as crianças aprendem a movimentarem o seu corpo e a expressarem os seus sentimentos e as suas emoções em diferentes momentos. E a **Área do Conhecimento do Mundo** é uma área que desperta a curiosidade e o interesse da criança através da abordagem das diversas ciências, que as

crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e compreender o mundo que as rodeia (Silva, et al., 2016).

De modo a finalizar, a **Continuidade Educativa e Transições** estabelece uma articulação entre a EPE e o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), garantindo a continuidade das aprendizagens e o desenvolvimento das crianças em contexto familiar ou institucional e que esta continuidade seja mantida e aprimorada ao ingressarem no 1.º CEB (Silva, et al., 2016).

## 1.2. – Organização Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

O EB é universal, obrigatório e gratuito e está constituído por 3 ciclos, o primeiro ciclo corresponde a quatro anos, o segundo ciclo a dois anos e o terceiro ciclo a três anos. O primeiro ciclo funciona em monodocência enquanto o segundo e terceiro ciclo funcionam em regime de pluridocência, sendo lecionadas por professores especializados de cada área (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

No que concerne ao 1.º CEB, as crianças que completam seis anos de idade até o dia 15 de setembro têm a idade de ingressar no EB. No entanto, as crianças que completem os seis anos entre 16 de setembro e 31 de dezembro também têm a oportunidade de ingressar, caso os encarregados de educação assim o desejarem (Lei n.º 46/86, 14 de outubro).

De acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 176/2014, de 12 de dezembro, relativamente ao primeiro e segundo ano de escolaridade, as componentes português e matemática têm no mínimo a duração de 7 horas semanais para cada uma, enquanto Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras têm no mínimo a duração de 3 horas semanais para cada uma. O Apoio ao Estudo tem no mínimo a duração de 1 hora e meia semanal. A Oferta Complementar (Cidadania e Tecnologias de Informação e de Comunicação) e a Educação Moral e Religiosa (componente facultativa) têm a duração de 1 hora semanal cada. E as Atividades de Enriquecimento tem a duração de 5 e 7 horas e meia por semana. Relativamente ao terceiro e quarto ano de escolaridade, português e matemática têm no mínimo a duração de 7 horas semanais para cada uma, enquanto Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras têm no mínimo a duração de 3 horas semanais para cada uma. Inglês (componente obrigatória) tem no mínimo a duração de 2 horas semanais enquanto Apoio ao Estudo tem no mínimo a duração de 1 hora e meia semanal. A Oferta Complementar (Cidadania e Tecnologias de Informação e de

Comunicação) e a Educação Moral e Religiosa (componente facultativa) têm a duração de 1 hora semanal cada. E as Atividades de Enriquecimento tem a duração de 3 e 5 horas e meia por semana (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

Comparando o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, surgiu mudanças no primeiro e segundo ano de escolaridade, na componente das Expressões Artísticas no qual surgem com outro nome, Educação Artística e somam 2 horas, ficando com 5 horas semanais. Físico-Motoras é substituído por Educação Física e acrescenta mais 2 horas, ficando com 5 horas semanais. Apoio ao Estudo acrescenta o dobro, ficando com 3 horas semanais. A Oferta complementar acrescenta mais 2 horas, ficando com 3 horas semanais, mas já não é dedicada apenas para a cidadania e Tecnologias da Informação e Comunicação, mas sim criada pela escola. Educação Moral e Religiosa continua com 1 hora semanal, mas é mencionado que a componente curricular é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. Já as atividades de enriquecimento não aparecem na matriz e a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) surgem isoladas da Oferta Complementar, com o intuito de serem trabalhadas transversalmente com outras áreas. Em relação ao terceiro e quarto ano de escolaridade, a componente das Expressões Artísticas foi substituída por Educação Artística e adicionada mais 2 horas, ficando com 5 horas semanais. Físico-Motoras também foi substituído, por Educação Física e acrescenta mais 2 horas, ficando com 5 horas semanais. Apoio ao Estudo acrescenta meia hora, ficando com 1,5 horas semanais. Educação Moral e Religiosa continua com 1 hora semanal, mas é mencionado que a componente curricular é de oferta obrigatória, mas de frequência facultativa. As atividades de enriquecimento não aparecem na matriz e a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC que são as Tecnologias da Informação e Comunicação surgem isoladas da Oferta Complementar, com o intuito de serem trabalhadas transversalmente com outras áreas.

No artigo n.º 18 do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M alude-se que a componente de Inglês "inicia-se como oferta complementar no 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico." (p.16). E na matriz curricular menciona-se que dentro da Oferta Complementar, o 1.º ano e o 2.º ano têm a componente de Inglês com a carga horária de 1 hora semanal.

Deste modo, as mudanças perante esta organização foram significativas. Esta forma de organização curricular faz com que os docentes prestem atenção ao planificar as suas aulas, uma vez que é importante que os conteúdos sejam trabalhos transversalmente com outras áreas. Em relação à Região Autónoma da Madeira, ao

introduzir mais cedo a componente Inglês, faz com que os alunos estejam mais preparados para o mundo.

### 1.2.1. - Autonomia e Flexibilidade Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) começou por ser um projeto-piloto, que foi estabelecido através do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Este despacho previa que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), no ano letivo de 2017-2018 iria ser implementado em turmas de anos iniciais de ciclo (1.º, 5.º, 7.º anos de escolaridade) e em turmas de nível de ensino (10.º ano de escolaridade) em escolas que manifestassem interesse em participar no projeto. Para as escolas que pretendessem realizar o PAFC, precisam de seguir os princípios orientadores definidos no artigo n.º 3 do Despacho n.º 5908/2017.

O DL n.º 55/2018, de 6 de julho, no âmbito da gestão das matrizes curriculares, estabelece o alargamento, institucionalização e implementação do PAFC.

De acordo com Cosme (2018), o PAFC recomenda uma nova abordagem para o ensino e aprendizagem, gerando mudança no papel do aluno e do professor. A autora defende que para tomar decisões relacionadas com o currículo e práticas pedagógicas, as escolas e os professores precisam de autonomia para decidir a forma como vão desenvolver um projeto educativo.

A partir do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, foram definidos novos princípios orientadores, presentes no artigo n.º 4, que remetiam para as escolas, a responsabilidade de implementação deste projeto. Esses princípios orientadores consistem em garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); permitir que as escolas tenham mais autonomia na escolha do currículo que melhor se adapte ao seu contexto desde que seja coerente com o Projeto Educativo da Escola e outros documentos orientadores; garantir uma escola inclusiva e igualitária que valoriza a diversidade dos alunos e se adapta às suas necessidades; os agentes educativos devem de trabalhar juntos para promover o sucesso educacional; flexibilizar o ensino para garantir que todos os alunos adquiram o PASEO, adotando uma abordagem flexível na organização dos alunos, no trabalho e na gestão do currículo; garantir um currículo integrador que abrange todas as atividades da escola; promover o conhecimento científico, a criatividade, o espírito

crítico e colaborativo dos alunos; promover o trabalho colaborativo e interdisciplinar; garantir que a avaliação das aprendizagens seja importante na gestão do currículo e seja vista como um instrumento para melhorar o ensino e as aprendizagens.

Pelo previsto no artigo n.º 12 do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, no âmbito da AFC, as escolas têm autonomia curricular para decidir como utilizar:

> até 25 % do total da carga horária por ano de escolaridade, no caso das matrizes com organização semanal e do total da carga horária das componentes sociocultural e científica previstas para o ciclo de formação, no caso das matrizes com organização por ciclo de formação (p. 2933).

Essa autonomia é concebida às escolas para permitir que adaptem o currículo às necessidades locais e às caraterísticas dos alunos. Contudo, presentemente e de acordo com a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, as escolas têm autonomia para implementar uma gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos EB e secundário, com vista ao desenvolvimento dos planos de inovação, regulamentando o n.º 3 do artigo 12.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho.

Para que se dê a implementação deste projeto, é necessária cada escola aprovar e seguir um conjunto de estratégias, definindo como o disposto no artigo 15.º do DL 55/2018, de 6 de julho:

> a) Os domínios, os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada ciclo e ano de escolaridade; b) O modo de organização do trabalho; c) Os projetos a desenvolver pelos alunos que concretizam na comunidade as aprendizagens a desenvolver; d) As parcerias a estabelecer com entidades da comunidade numa perspetiva de trabalho em rede, com vista à concretização dos projetos; e) A avaliação das aprendizagens dos alunos e f) A avaliação da estratégia de educação para a cidadania da escola (p. 2933).

De acordo com Cosme (2018), o PAFC é um projeto inovador que orienta as escolas e os professores a implementar um currículo mais significativo, isto é, a explorarem outras formas de organizar o espaço e o tempo de trabalho, bem como proporcionarem atividades e estratégias que evidenciam a autonomia e a participação dos alunos na sala de aula. Esses processos de AFC preveem os Domínios da Autonomia

Curricular (DAC), que segundo a Portaria n.º 235-A/2018, no artigo n.º 9, a criação dos DAC são uma forma de promover o trabalho interdisciplinar e a articulação curricular entre as disciplinas, visto que é através da planificação, que é possível identificar as disciplinas envolvidas e explicar como estão organizadas. A implementação dos DAC oferece novas maneiras de trabalhar e administrar o tempo letivo, tendo por base as Aprendizagens Essenciais (AE), e outros documentos curriculares, com o objetivo de promover o desenvolvimento das áreas de competências no PASEO.

## 1.2.2. - O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

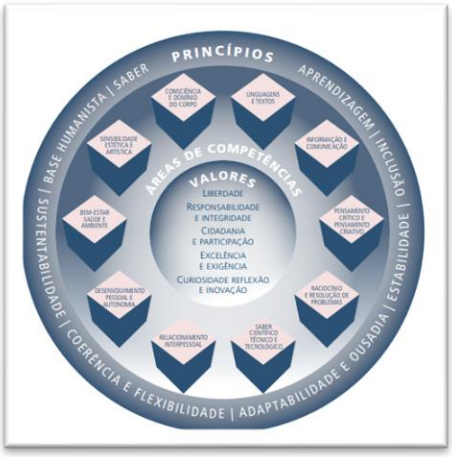
O PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, é um documento de referência para a organização do sistema educativo, ajudando nas decisões relacionadas com o desenvolvimento do currículo.

Cosme (2018) afirma que PASEO estrutura-se "em princípios, visão, valores e áreas de competências". Esta "constitui a matriz comum para todas as escolas, ofertas e modalidades educativas e formativas no âmbito da escolaridade obrigatória." (p. 124).

"os princípios, valores e competências que são referidas naquele Perfil constituem, em si mesmo, um referencial de um projeto relacionado transversalmente com tal dimensão educativa." (Trindade & Cosme, 2019, p. 59). A figura 1 representa o esquema concetual do PASEO.

**Figura 1**

*Esquema concetual do PASEO.*

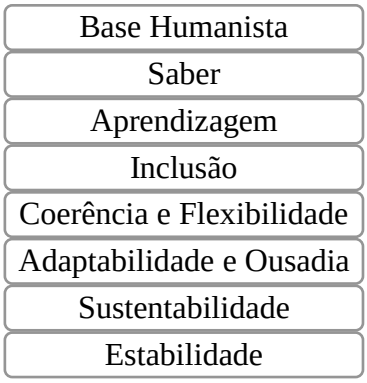



**Fonte:** *Martins et al., 2017.*

Os princípios são a base para orientar e dar sentido a todas as atividades, associadas à gestão do currículo em todas as disciplinas. A figura 2, apresenta os 8 princípios:

**Figura 2**

*Princípios.*



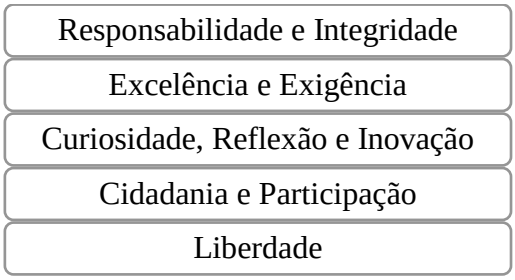

**Adaptado:** *(Martins et al., 2017).*

A visão resultante dos princípios clarifica o que se espera dos jovens como cidadãos no final da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017).

Os valores expressos na Figura 3 são princípios orientadores que definem quais as crenças, comportamentos e ações aceitáveis e desejáveis.

**Figura 3**

*Valores.*

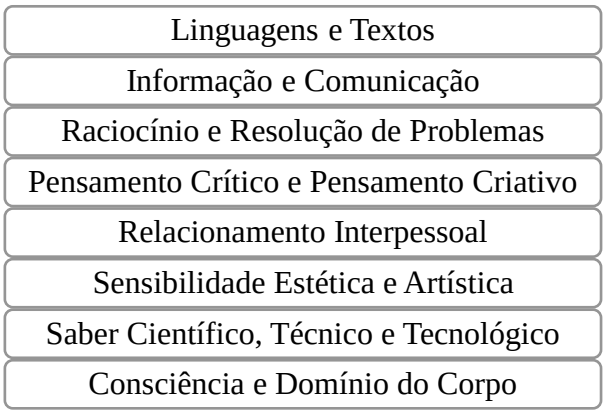



**Adaptado:** *(Martins et al., 2017).*

Por fim, as Áreas de Competência expressos na Figura 4 são compostas por uma diversidade de elementos complexos, que ligam conhecimentos, capacidades e atitudes com o intuito de permitir uma ação humana eficaz em diferentes ocasiões.

**Figura 4**

*Áreas de Competências.*




**Adaptado:** *(Martins et al., 2017).*

Em suma, o PASEO é um documento fundamental que serve como guia para os professores em sua prática, caraterizando-se como uma matriz que orienta as decisões relacionadas ao desenvolvimento curricular.

### 1.2.3. - Aprendizagens Essenciais

No âmbito da AFC, surgiu um documento orientador denominado por AE, aprovadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. As AE são um conjunto de saberes a adquirir, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada disciplina, de forma articulada e significativa, de acordo com o ano de escolaridade ou formação. Estes documentos fornecem os objetivos específicos de cada disciplina e as estratégias de ensino orientadas para o PASEO (Despacho n.º 6944-A/2018; DL n.º 55/2018).

De acordo o Despacho n.º 6605-A/2021, as AE foram avaliadas no ano letivo 2017/2018 pelas escolas que pretenderam participar no projeto piloto de AFC. A partir de 2018, os professores do 1.º CEB passaram a orientar a sua PP com base nas AE, adaptando-se ao ano de escolaridade. No ano letivo de 2018/2019, o primeiro ano passou a seguir o documento das AE. Em 2019/2020 foi a vez do segundo ano. Em 2020/2021 o terceiro ano e em 2021/2022 foi a vez do quarto ano.

Cosme (2018) alude que AE são "orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem." (p. 122). As AE são organizadas por conteúdos, temas e domínios considerados essenciais por distintas associações,

sociedades de docentes e organizações solicitadas para trabalhar com os alunos (Cosme, 2020).

Segundo a autora, ao utilizarmos as AE para planear e avaliar as aprendizagens, é importante que os docentes façam uma reflexão sobre o que escolheram, com o intuito de verificar se o que escolheram é um domínio, tema ou conteúdo de aprendizagem fundamental. Esta reflexão possibilita identificar as informações e competências essenciais que devem ser promovidas aos alunos. Através disso, é importante avaliar a melhor estratégia para construir aprendizagens significativas, tendo em conta, as informações e competências identificadas.

As AE é um documento criado com o objetivo de ajudar os professores nas decisões curriculares, a fim de favorecer a autonomia e potencializar a flexibilidade do currículo. Elas promovem o desenvolvimento das áreas de competências inseridas no PASEO.

Segundo o Despacho n.º 8209/2021, devido às elevadas retenções na área disciplinar de matemática, o Governo decidiu analisar esta área. O Grupo de Trabalho de Matemática (GTM) analisou o insucesso na disciplina e elaborou um relatório com um conjunto de 22 recomendações para melhorar o ensino, aprendizagem e a avaliação dessa disciplina. Para este relatório, o GTM analisou documentos curriculares e informações sobre o desempenho dos alunos nessa disciplina. O presente relatório foi submetido à discussão pública. De modo a pôr em prática as recomendações oferecidas na discussão pública, foi necessário fazer uma revisão curricular das AE de matemática.

Os professores do 1.º CEB passam a integrar na sua PP as novas AE de matemática. No ano letivo de 2022/2023, o primeiro e o terceiro ano seguiram o documento das AE, e em 2023/2024 é a vez do segundo e quarto ano.

Em relação à minha PP III, planifiquei a disciplina de matemática tendo em conta as novas aprendizagens de matemática.

## 1.3. - Perfil do Educador e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Segundo Silva et al. (2016) o papel do EI é importante no desenvolvimento da criança, uma vez que este é o responsável por criar condições de aprendizagem e de estimular o desenvolvimento das crianças. Além disso, é responsável por estabelecer um ambiente educativo apelativo em distintas áreas para que as crianças possam interagir, experienciar, criar relações interpessoais e mover-se livremente em cada área.

O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto aprova o Perfil geral de desempenho profissional do EI e dos professores dos EB e secundário. Este decreto encontra-se dividido em quatro dimensões: 1- Dimensão profissional, social e ética: promoção de aprendizagens curriculares pelo professor baseada num saber específico; 2- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem: professor desempenha um papel importante na promoção de aprendizagem dos alunos através de um currículo e de uma relação pedagógica de qualidade; 3- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade: papel desempenhado pelo professor no ambiente escolar e na comunidade que a escola está inserida; E 4- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida: formação do professor como um elemento essencial na sua prática educativa.

O DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, carateriza-se por dois anexos. O anexo 1 corresponde ao Perfil específico de desempenho profissional do EI e o anexo 2 corresponde ao Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB. Cada anexo está divido em três pontos: I- Perfil do docente; II- Conceção e desenvolvimento do currículo; e III – Integração do currículo (DL n.º 241/2001).

Relativamente ao Perfil do EI, a sua formação tem em conta o desenvolvimento de outras funções educativas, especialmente no "quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos" (DL n.º 241/2001, p. 5572). O EI é responsável por planear, organizar e avaliar, de modo a criar ambientes de aprendizagens significativos. Seleciona e organiza o espaço e os materiais, com o objetivo de presentear experiências enriquecedoras de aprendizagem. Observa cada criança, de modo a planificar atividades tendo em consideração os interesses e as necessidades das crianças e avalia formativamente. Incentiva a cooperação entre as crianças garantindo que todas se sintam valorizadas, e a curiosidade através da exploração que potencia as suas capacidades para identificar e resolver problemas (DL n.º 241/2001).

Em relação ao professor do 1.º CEB, é responsável por desenvolver um currículo inclusivo através de saberes científicos nas diferentes áreas, promovendo uma aprendizagem significativa. Colabora na elaboração e avaliação do projeto curricular educativo, trabalhando em conjunto com outros professores. Analisa cada aluno, de modo a valorizar as diferenças entre os alunos e incentiva os mesmos a adquirirem métodos de estudo a fim de se tornarem mais independentes e autónomos (DL n.º 241/2001).

Em suma, o educador e o professor têm um papel importante na construção do processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos/ crianças.

Roldão (2009) menciona a importância que o docente tem no desenvolvimento dos alunos, refere que:

> ensinar é dar a matéria, isto é, explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação de conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar (Roldão, 2009, p. 14).

### 1.3.1 - A Importância do Docente na Gestão dos Espaços e do Tempo

Na Educação Pré-Escolar, a forma como organizamos o espaço de uma sala de atividades é determinante para a interação entre as crianças e facilita o acesso aos materiais de aprendizagem, uma vez que ao criarmos espaços amplos, as crianças circulam livremente e isso é fundamental para o desenvolvimento educativo das crianças (Silva et al., 2016). Estes espaços devem ser criados, tendo em conta as vivências, os interesses e o bem-estar das crianças. (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011).

O educador tem um papel fundamental na seleção dos materiais tendo em conta as necessidades e interesses das crianças. É importante que os mesmos possam ser usados pelas crianças de diferentes maneiras, estimulando a criatividade e a exploração das crianças (Silva et al., 2016).

Relativamente ao 1.º CEB, o espaço da sala de aula deve ser flexível com o intuito de promover junto dos alunos, o trabalho autónomo, o trabalho em grupo e atividades diferenciadas (Cosme, 2018).

O educador e o professor têm a necessidade de organizar "o material pedagógico em áreas de trabalho, de maneira que tudo o que se relaciona com cada uma das áreas esteja ao alcance de todos num determinado espaço, devidamente identificado" (Santana, 2000, citado por Cosme, 2018 p. 76). "As paredes da sala de aula podem "ser promotoras da partilha, da cooperação, da interajuda e da solidariedade, quando através dela se partilham produções (…)." (Serralha, 2001, citado por Cosme, 2018, p. 77).

A gestão do espaço deve ser feita sempre que oportuno, tendo em conta o possível comportamento dos alunos ou outro critério relevante estipulado pelo professor/educador de modo a garantir a aprendizagem de todos. Deste modo, é essencial educar as crianças e os alunos a cumprirem regras com o intuito de entenderem o que é permitido ou não,

fazer dentro de uma sala de aula. Relativamente à PP I, foram desenvolvidas atividades no sentido de desenvolver estas competências.

Em relação à gestão do tempo, o educador e o professor planeiam a rotina diária de forma flexível, tendo em consideração que as crianças e os alunos "precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias, modificarem as suas realizações e para as aperfeiçoarem" (Silva et al., 2016, p. 27).

# Capítulo 2 - Estratégias Pedagógicas na Prática Pedagógica

Roldão (2009) alude a importância do modo como organizamos o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de se tornar "mais eficaz na promoção das aprendizagens de alunos tão diversos." (p. 26). O docente ao construir as suas estratégias deverá ter em consideração as necessidades e caraterísticas de cada aluno, de modo que as mesmas sejam eficazes e bem-sucedidas (Roldão, 2009).

A escolha das estratégias por parte do docente deverá ter em conta as "Caraterísticas dos alunos; Objetivos; Assunto e tipo de aprendizagem; Tipos de conhecimentos; Tempo disponível; Condições físicas; Experiência didática do professor." (Silva & Lopes, 2015a, p. 54).

Nas PP desenvolvidas, utilizei as seguintes estratégias: a planificação, a aprendizagem cooperativa, a interdisciplinaridade, as expressões artísticas e a avaliação formativa que seguidamente explanarei.

## 2.1. – Planificação

Segundo Cosme et al. (2021, p. 90) "a planificação consiste no processo em que se decide os objetivos de aprendizagem (…) É importante criar ou adaptar as atividades, acompanhando-as dos recursos e materiais necessários". É através da planificação que os docentes fazem as suas escolhas, que "têm um forte impacto nas oportunidades que os alunos têm para aprender." (Serrazina, 2017, p. 9), tendo em consideração as necessidades e caraterísticas dos alunos (Roldão, 2009).

Os professores necessitam de delinear a sua ação pedagógica com antecedência, de modo a refletirem sobre determinados aspetos importantes, como o ambiente na sala de aula, a organização dos alunos em grupos e a seleção de atividades que promovam a aprendizagem (Silva & Lopes, 2015a).

De acordo com Silva e Lopes (2015a) existem três momentos para construir uma planificação, nomeadamente, longo prazo, médio prazo e curto prazo. No que diz respeito ao longo prazo, o professor distribuí os conteúdos do programa ao longo dos três períodos letivos, garantindo que o programa seja cumprido. O médio prazo tem a duração de um mês, o professor planeia mais detalhadamente os conteúdos, definindo os objetivos específicos que pretende que os alunos alcancem e as atividades e estratégias que irão ser implementadas. E por fim, o curto prazo, no qual o docente planeia uma única aula. Nesta

planificação, o docente foca-se em explicar os objetivos específicos e organiza as atividades de aprendizagem que serão implementadas (Silva & Lopes, 2015a).

Os mesmos autores aludem à importância de pensar em três questões aquando da construção da planificação, nomeadamente: "O que é importante que os alunos aprendam? Que atividades devo proporcionar para que aprendam? e, Como posso verificar se aprenderam o pretendido?" (p. 4). Para responder a estas questões, o docente terá de definir quais os objetivos desejados, escolher atividades que vão ao encontro dos objetivos, escolher estratégias para essas atividades e delinear atividades a fim de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades (Silva & Lopes, 2015a).

Relativamente às minhas intervenções nas PP, posso considerar que as planificações eram de curto prazo. A PP I, a planificação integrava as áreas de conteúdo, as competências a adquirir / os objetivos, as atividades / as estratégias, os recursos físicos / os materiais, instrumentos de avaliação e a avaliação. Nesta última, era preenchida ao fim do dia, no qual, refletia sobre o que tinha sido implementado neste dia e a forma como as crianças se integravam nessas atividades. Na PP II, as minhas planificações estavam divididas em três colunas. Primeiro a componente curricular, bem como o Domínio e as AE. Na segunda coluna, as Estratégias / Atividades e por fim, os Recursos que seriam utilizados. Na PP III, acrescentei mais dois tópicos em relação à anterior. Nesta planificação continha a componente curricular, junto com o Domínio e as AE, os Descritores do Perfil dos Alunos, tendo em conta a coluna anterior, as Estratégias / Atividades, os Recursos e a Avaliação das Aprendizagens onde registava quais as Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) que pretendia implementar. Todas as planificações de todas as PP eram flexíveis e sujeitas a alterações durante as implementações, tendo em conta os interesses, necessidades e caraterísticas dos alunos / crianças.

## 2.2. - Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Lopes e Silva (2020a) a aprendizagem cooperativa é um método de ensino, em que os docentes organizam os alunos em pequenos grupos, de modo que eles trabalhem em conjunto e atinjam os objetivos pretendidos.

Kaye (1991) citado por Lopes e Silva (2020a) define a aprendizagem cooperativa como um processo no qual os fatores externos influenciam a aprendizagem individual, em que os membros de um grupo assumam papéis em várias circunstâncias de modo a

atingir objetivos, e nem sempre ela é bem-sucedida, devido aos desafios e obstáculos que podem surgir.

Johnson et al. (1999) citado por Lopes e Silva (2020a) referem que na sala de aula, para que haja cooperação, o docente deve realizar atividades tendo em consideração os cinco elementos básicos: **1) a interdependência positiva**, em que o docente incentiva os alunos a trabalharem em pequenos grupos, ajudando-os uns aos outros com o intuito de atingirem os objetivos; **2) a responsabilidade individual e de grupo**, no qual o grupo é responsável por atingir os seus objetivos e para isso cada membro pertencente ao grupo deverá realizar a sua parte do trabalho; **3) a interação estimuladora**, no qual o professor deve dividir os alunos em grupos pequenos, de 2 a 4 elementos em que ao colaborarem uns com os outros estabeleçam relações pessoais; **4) as competências interpessoais e de pequeno grupo**, no qual os professores devem ensinar aos alunos algumas competências, como esperar pela sua vez, elogiar os outros, entre outros, para que o grupo seja bem-sucedido; **5) a avaliação grupal**, em que cada grupo terá de avaliar o desempenho do grupo e refletir sobre o que podem melhorar (Lopes & Silva, 2020a).

O professor para implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula, deverá passar por três fases, de acordo com Johnson et al. (1991): **1) a pré-implementação**, em que o docente deverá de delinear os objetivos pretendidos, proceder à organização de pequenos grupos, construir os materiais e construir grelhas de avaliação; **2) a implementação** consiste em mencionar aos alunos quais os objetivos pretendidos para tal atividade, organizar as mesas da sala, intervir, ajudar e elogiar os grupos sempre que for necessário e avaliá-los; **3) a pós-implementação**, o docente atribui uma nota ao grupo e reflete sobre os trabalhos desenvolvidos (Lopes & Silva, 2020a).

Relativamente à PP III, e tendo em conta Lopes e Silva (2020a), realizei com os alunos um mapa conceitual colaborativo, com o objetivo de "sintetizar e recapitular o que foi aprendido; promover a interdependência positiva" (p. 113) em que em grande grupo, construímos um mapa de conceitos tendo em conta o conteúdo sobre o que é um texto narrativo que nas aulas anteriores tínhamos aprendido. Em conjunto os alunos mencionavam o que teria de escrever nesse mapa de conceitos e como iria construir. Também realizei a atividade dos Cantos, com o intuito de "ativar conhecimentos prévios; partilhar opiniões; desenvolver o pensamento critico" (p. 152). Nessa dinâmica, cada canto foi associado a uma palavra: corpo, mente, social e emocional. Antes da atividade, organizei a sala com áreas distintas em quatro cantos correspondentes, identificando claramente cada dimensão. Durante a atividade, apresentei alguns comportamentos para

cuidarmos da nossa saúde, destacando a importância de abordar todas as dimensões. Os alunos foram instruídos a se dirigirem ao canto que achavam correto e a explicar o porquê da sua escolha.

## 2.3. - A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade significa que "as disciplinas estão conectadas por conceitos16 e competências próximas/ comuns/ convergentes, desenvolvendo conceitos e competências ancorados nas aprendizagens das disciplinas." (Cosme, 2018, p. 124). Para a autora, a interdisciplinaridade procura explorar as relações entre várias disciplinas, promovendo melhores aprendizagens significativas, incentivando os alunos a enfrentar os desafios, a participar nas experiências e a vivenciar autonomamente.

Roldão (2009) menciona que "A interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas." (p. 35). O professor do 1.º CEB deve incluir na sua PP a Expressão Artística interligando com as disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio, uma vez que ao fazer isso, ele promove aprendizagens significativas aos seus alunos. O professor deve interligar todas as disciplinas, elaborando uma planificação flexível em que as atividades tenham uma sequência lógica e natural com o intuito de motivar os alunos e desenvolver os conhecimentos dos mesmos.

Na minha PP I, utilizei muito as Expressões Artísticas para interligar os conteúdos de outras áreas curriculares. Nas minhas PP II e III realizei interdisciplinaridade, sempre que me foi possível, realizando "pontes" entre as áreas. Também aproveitei as aulas de TIC, relativamente à minha PP II para os alunos realizarem atividades no computador sobre os conteúdos que foram abordados anteriormente, fazendo uma revisão de conhecimentos e na PP III às quartas-feiras tinha meia hora para as artes visuais no qual realizava atividades, interligando com a disciplina anterior ou por vezes com um conteúdo que tivesse ensinado aos alunos nessa semana.

Na atualidade e no âmbito da AFC, a interdisciplinaridade ganhou algum destaque e passou a ser uma prática dominante na escola atual, que passou a estar mais desperta para a necessidade de promover a interdisciplinaridade, de modo a interligar os conteúdos.

## 2.4. - O Papel das Expressões Artísticas

A LBSE reforçou a importância da Educação Artística (EA) na educação dos alunos. Esta lei indica que no currículo do EB existe áreas disciplinares com o intuito de permitir que as crianças desenvolvam as suas capacidades de expressão e imaginação e promover a EA.

Santos (1993) citado por Santos (2007) menciona que a arte é essencial na vida de um ser humano e que por isso deve fazer parte do sistema educativo. Nas crianças, a arte surge na expressão e interpretação das crianças sobre o mundo.

Na educação "As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção" (Ministério da Educação, 2001, p. 149). Contribuem para os alunos se expressarem e evidenciarem a sua criatividade, compreenderem o mundo, experimentarem atividades diversificadas, exprimirem as suas emoções, comunicarem e desenvolverem competências.

A Educação pela arte está presente na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB nas seguintes áreas: Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Dramática e Educação Física.

Relativamente à **Educação Musical**, na EPE as educadoras utilizam a música com o propósito de ajudar na aprendizagem das crianças, uma vez que a música ajuda na aprendizagem das cores, dos números, dos animais e a controlar as emoções, entre outros. "A música é uma das mais belas e profundas experiências humanas. Criada pelo homem, dirige-se a ele: à criança como ao adulto – ao seu corpo, à sua inteligência, às suas emoções." (Pocinho, 2007, p. 21).

Boal-Palheiros (2014) destaca a importância de participar em atividades musicais na infância, pois desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de capacidades de concentração e comunicação. É importante promover experiências que envolvem ouvir, cantar, dançar e criar música, uma vez que contribuem para aprimorar a linguagem e o desenvolvimento motor das crianças.

A música está presente nas nossas vidas através dos meios de comunicação, como televisão, rádio, internet, tanto em casa quanto na escola. As crianças escutam música sozinhos, com a família e amigos, participam em coros e aprendem a tocar instrumentos musicais (Boal-Palheiros, 2014).

Os professores do 1.º CEB seguem o documento das AE de EA – Música para implementar na sala de aula. Neste documento, o Ministério da Educação (2018) salienta a importância da presença da música nas nossas vidas, mencionando que a mesma é uma linguagem universal que se manifesta através da nossa criatividade.

Relativamente à minha PP I, realizei uma atividade para as crianças expressarem as suas emoções ouvindo vários tipos de música e desenhando-as num papel. Na PP II usei a canção "Canta o galo gordo – Poemas e canções para todo o ano" para abordar as estações do ano. Os alunos tiveram de a cantar. E na PP III usei a música, de modo a abordar a utilização do relógio, mostrando aos alunos, sons de relógios antigos.

No que concerne à **Expressão Plástica** é importante no crescimento e desenvolvimento da criança, uma vez que lhes permite expressar as suas emoções e sentimentos e desenvolver a sua criatividade e imaginação através da exploração de diferentes materiais (Oliveira, 2007). Ao longo das três práticas, verifiquei que os alunos e crianças gostam desta área, uma vez que podem usar a cola, o pincel, as tintas, as cores, a tesoura e principalmente desenhar.

A **Expressão Dramática** é uma arte que desenvolve a criatividade e a capacidade de representação das crianças. As crianças na EPE brincam ao "faz de conta" assumindo papéis de outras pessoas com o intuito de representar situações reais ou imaginativas (Silva et al., 2016). Na PPI dramatizei a história *O novelo de emoções* com recurso a fantoches. Na PP III os alunos em grupos dramatizaram as duas histórias: *A escola a rir* e *Robertices.*

Por fim, a **Educação Física** é uma arte que promove o desenvolvimento da criança e contribui para o desenvolvimento emocional das crianças. Ao terem esta disciplina na escola, permite que as crianças desenvolvam as suas habilidades motoras. O Ministério de Educação (2018) menciona que esta disciplina é importante na educação, uma vez que as crianças aprendem habilidades mais significativas através de várias atividades lúdicas e expressivas. Nas minhas intervenções pedagógicas realizei o jogo do novelo com as crianças, de modo a explorar a interação com os outros e a partilha, o jogo do rei manda no espaço exterior, de modo que os alunos entendessem as orientações de um itinerário e o jogo de orientações no espaço exterior, em que vários grupos realizaram diferentes caminhos, começando no ponto de partida e acabando no ponto de chegada. Tiveram de seguir as orientações de um membro do grupo. Outras atividades foram realizadas ao longo do estágio.

## 2.5. - Avaliação Formativa

A avaliação é uma ferramenta essencial no ensino e na aprendizagem dos alunos, tendo como objetivo melhorar o processo educativo e as aprendizagens nas intervenções pedagógicas. Desempenha um papel fundamental na orientação dos alunos, certificando que a aprendizagem e as capacidades e atitudes inseridas no PASEO foram adquiridas (DL n.º 55/2018, artigo 22.º).

A avaliação tem um conceito polissémico, uma vez que é utilizada em vários contextos e apresenta significados diferentes (Ferreira, 2007), tais como "verificar; interpretar; medir; entender; aprender; comparar; emitir juízos de valor; julgar; compreender; apreciar" (Lopes & Silva, 2020b, p. 1).

A avaliação necessita de fornecer informações e analisá-las, de modo a orientar as decisões na PP, garantindo que sejam cumpridas as obrigações e os objetivos impostos pela sociedade (Ferreira, 2007), uma vez que a avaliação é "uma forma de conhecimento direcionada para a ação" (Silva et al., 2016, p. 15). De forma a utilizar as informações necessárias, o Educador necessita de identificar estratégias para o registo das observações realizadas na PP com o intuito de reunir um conjunto de componentes para analisar e refletir a sua PP (Silva et al., 2016).

O DL n.º 55/2018 explica que a Avaliação Formativa (AF) "é a principal modalidade de avaliação e permite obter informação privilegiada e sistemática nos diversos domínios curriculares, devendo, com o envolvimento dos alunos no processo de autorregulação das aprendizagens" (artigo 24º., p. 2937).

A AF desempenha funções importantes na ação educativa, tais como, informa aos professores, alunos e pais em relação ao ensino-aprendizagem, dá *feedback* dos sucessos e das dificuldades durante a aprendizagem de cada aluno e ajusta as estratégias de modo a direcionar o desenvolvimento do aluno durante a sua aprendizagem (Ferreira, 2007).

Gouveia e Cosme (2021) aludem que a avaliação formativa é uma ferramenta que auxilia os professores e os alunos a identificar as áreas que mais necessitam através do *feedback* obtido durante o processo de ensino e aprendizagem. Através desse *feedback*, os professores criam estratégias mais eficazes, de modo a ajudá-los a superar as dificuldades.

Cosme et al. (2020) menciona que a AF "é uma estratégia eficaz para a melhoria das aprendizagens e até para o desenvolvimento e avaliação de competências" (p. 38). Esta estratégia de avaliação necessita de mudanças na forma como planeamos, gerimos

uma turma na sala de aula, informamos os métodos de avaliação e na forma como utilizamos os resultados de modo a garantir uma avaliação significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Lopes e Silva (2020b) mencionam que há diferenças entre a AF e a avaliação sumativa, uma vez que a primeira "fornece informações durante o decurso do processo de ensino" (p. 6) enquanto a segunda atribui uma classificação final ao aluno, através de uma ficha de avaliação (Lopes & Silva, 2020b; Ferreira 2007).

Lopes e Silva (2020b) criaram 50 TAF com o intuito de ajudar os professores a implementarem atividades na sala de aula, de forma que as estratégias vão ao encontro das necessidades dos alunos.

Nas minhas intervenções foram realizadas várias TAF. Na PP II realizei "Tirar do saco" e "Cartão Semáforo" e na PP III realizei "Tirar do Saco", "Cartões Semáforo", "Cantos", "Grelha de Avaliação", "Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída", "Preenchimento de Lacunas num Texto", "Primeira Palavra – Última Palavra", "Organizadores Gráficos", "Polegar para Cima – Para o Lado – Para Baixo", "Pingue-Pongue/ Lançar a bola", "Caça ao Intruso" e "Observação Direta".

# Capítulo 3- Metodologia

## 3.1. - Investigação-Ação

Máximo-Esteves (2008) carateriza a Investigação-Ação (IA) como um paradigma de investigação social com o objetivo de refletir sobre as áreas sociais. Coutinho (2011) refere que vários autores definem a IA como conceitos distintos. Por exemplo, Elliot (1993) indica que a IA é um estudo de um problema social que visa aperfeiçoar a qualidade da ação. Kemmis (1988) indica que a IA se carateriza como uma ciência prática, moral e critica. Lomax (1990) indica que a IA é uma intervenção na prática profissional que visa uma melhoria. Bartolomé (1986) indica que a IA é um método reflexivo que visa a investigação, a ação e a formação sobre a prática. A investigação-ação é um processo de investigação social e crítico destinado a todas as áreas das ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008).

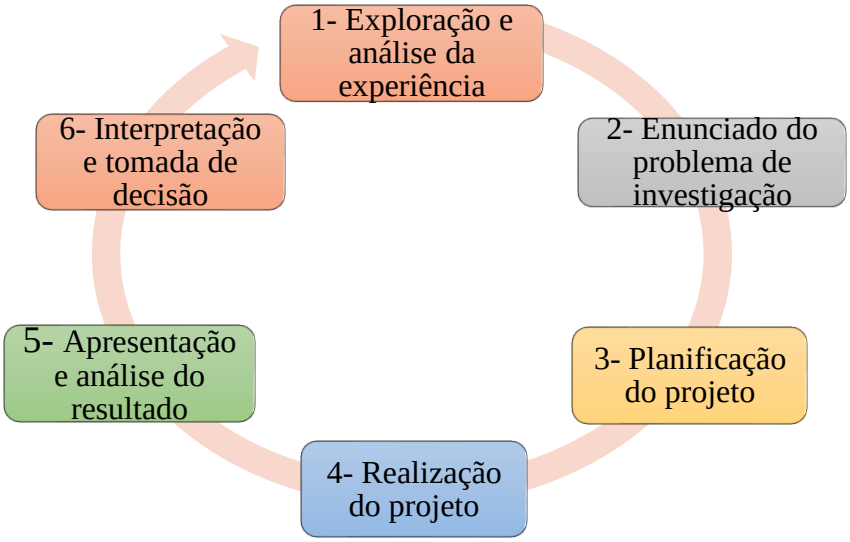
Segundo Bogdan e Biklen (1994) a IA é uma recolha sistemática de informações que visa a promoção das mudanças sociais. Esta fundamenta-se nos métodos qualitativos que se insere na observação, na entrevista e nos documentos. Também é um método reflexivo que descreve uma investigação que se insere numa determinada área problemática, uma vez que na prática, o professor pode melhorar e acrescentar a sua compreensão pessoal e intervenção social com vista à melhoria do problema detetado.

Coutinho (2011) identificou quatro caraterísticas pertinentes da IA: 1) **Situacional** que se carateriza pelo diagnostico e a resposta a um problema social. 2) **Interventiva** que se carateriza por descrever e intervir um problema e social. 3) **Participativa** que se carateriza por um investigador coletivo. 4) E **auto - avaliativa** que se carateriza pelas mudanças que são constantemente avaliadas com o intuito de conhecer novos saberes e de modificar a prática.

Segundo Bravo (1992a), como citado em Coutinho (2011) a IA se carateriza por ser um ciclo espiral, uma vez que a teoria e a prática estão constantemente a se cruzar e a se incorporar. A figura 5 apresenta o círculo espiral da IA.

**Figura 5**

*Esquema de IA.*




**Fonte:** Bravo (1992a) citado por Coutinho (2011).

Segundo Mckernan (1998), como citado em Máximo-Esteves (2008) a IA se carateriza por definir um problema, determinar um plano de ação que incorpora variadas hipóteses para resolver esse problema. E a avaliação é destinada pôr certificar e explicar se o plano de ação incorporado foi eficaz. Por fim, há uma reflexão e uma explicação de novos acontecimentos.

Estes passos metodológicos da IA são fundamentais para a formação dos professores. É importante que os professores adquirem conhecimentos e usem os métodos científicos e os métodos de observação na prática. A IA é um instrumento indispensável para o desenvolvimento profissional dos professores e para o avanço educacional.

Na PP I desenvolvi esta metodologia tendo em conta três elementos essenciais: emoções, valores e partilha, os quais eram considerados cruciais para a exploração durante as atividades. Para abordar as emoções, iniciei apresentando a história *O novelo de Emoções*, incentivando as crianças a identificarem as emoções presentes na história. Para aprofundar a compreensão das emoções, realizámos atividades como: o quadro das emoções, onde diariamente as crianças registavam os seus sentimentos; a decoração de uma emoção, utilizando materiais para representar uma emoção escolhida; a representação no papel das emoções sentidas ao ouvirem músicas de diferentes estilos; o espelho das emoções, onde as crianças se olhavam e representavam diferentes emoções; o cubo das emoções, onde cada face do cubo representava uma emoção a ser expressa; e

a atividade de gestos, onde uma criança representava uma emoção e as outras identificavam. Em relação à partilha, as crianças participaram no jogo do novelo que simboliza a amizade e a interação entre elas, e realizaram a atividade de desenhar algo especial para um amigo. Quanto aos valores, as crianças foram incentivadas a identificarem ações boas e más através do quadro das regras e de uma experiência.

Na PP II desenvolvi esta metodologia centrada nas dificuldades de leitura. Iniciámos a exploração de novas letras através de histórias e da prática de desenhar as letras em papel. Além disso, realizei a leitura de histórias, onde os alunos eram incentivados a prestar atenção à história. Após a leitura, explorávamos o texto para aprofundar a compreensão. Outra atividade realizada foi momento de leitura, onde os alunos teriam determinado tempo para ler uma história de sua escolha. Quando se sentissem preparados, tinham a oportunidade de apresentá-la à turma. Por fim, realizámos atividades de colagem e narrativa visual, de histórias que anteriormente foram exploradas. Através de imagens, teríamos de criar uma sequência, isto é, ver o que vem primeiro e o que vem depois, garantindo que a ordem das imagens estivesse correta, permitindo-nos recontar a história.

### 3.1.1. - Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação se manifesta de várias maneiras e é realizada em diversos cenários. Os dados obtidos são denominados dados qualitativos, destacando-se por serem ricos em detalhes descritivos relacionados a indivíduos, ambientes e interações. As técnicas mais utilizadas nesta investigação são a observação participante e a entrevista.

Segundo Coutinho (2011) em qualquer investigação é importante pensar de que forma podemos recolher a informação que vamos necessitar. Para esse fim, existe uma variedade de instrumentos e técnicas que nos auxilia na recolha dessa informação indispensável para a nossa investigação.

Segundo Máximo-Esteves (2008) é importante ter em conta os instrumentos que vamos escolher para recolher a informação sobre o presente estudo, uma vez que a escolha dos instrumentos depende da questão reformulada.

No contexto das minhas PP optei por utilizar as técnicas: observação participante, registos fotográficos e conversas informais com a Educadora / Professora Cooperante. É importante referir que não usei a técnica da entrevista, uma

vez que as conversas com a Educadora de Infância e com a Professora de 1.º CEB foram suficientes para a recolha de dados. Os instrumentos foram o diário de bordo e a fotografia.

De acordo com Moreira e Duarte (2020), as técnicas e instrumentos de recolha de dados desempenham um papel importante na ação científico-pedagógica do professor. Eles destacam a observação participante como uma ferramenta que exige a investigação do investigador no ambiente de estudo, permitindo uma perceção mais profunda das situações. No entanto, nem sempre é evidente como essas situações se relacionam com os objetivos centrais da pesquisa, com base nas justificações apresentadas. Eles também mencionam que as fotografias oferecem um registo mais preciso dos eventos e destacam-se como essenciais para pôr em evidência as situações de aprendizagem mais relevantes. E aludem que os diários de bordo permitem um registo detalhado, descritivo e focado, embora a explicação possa ser menos inequívoca. A principal vantagem dos diários de bordo é destacada como a capacidade de reflexão sobre várias situações, o que possibilita a reflexão sobre a PP.

### 3.1.1.1. - Observação Participante

Segundo Sousa (2009) a "observação é um acontecimento natural da vida quotidiana. (…) ocorre deliberada e sistematicamente, quando as situações exigem que a atenção se concentre em dadas observações específicas." (p. 108). No contexto educacional, a observação desempenha um papel fundamental na pesquisa de problemas e na procura de respostas para questões emergentes. Através da observação, é possível registar acontecimentos, comportamentos e atitudes (Sousa, 2009).

Máximo-Esteves (2008) enfatiza a importância da observação para compreender os contextos e interações que constam nesse estudo, nomeadamente, as interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos e pais.

Durante a minha PP, destaco a observação participante como a técnica mais utilizada. A observação participante tem a função de observar e analisar a dinâmica do grupo a partir de uma perspetiva interna, como se fizesse parte da própria comunidade. Esta observação oferece diversas vantagens, tais como: a) oportunidade de testemunhar o comportamento em tempo real, permitindo a tomada de notas sobre as observações mais relevantes; b) capacidade de estabelecer e desenvolver boas

relações com os indivíduos que estão observando, facilitando a obtenção de informações valiosas; c) acesso a ações e acontecimentos que o grupo tenta evitar na presença de estranhos; e d) obter uma compreensão mais aprofundada dos pensamentos e motivações dos sujeitos envolvidos.

Esta técnica para ser registada necessita de instrumentos adequados, como os diários de bordo e as notas de campo. Para tal, utilizei como instrumento o diário de bordo, em que registava tudo o que observava, nomeadamente os problemas identificados nas salas.

### 3.1.1.2. - Registos Fotográficos

Esta técnica teve como instrumentos a fotografia e o telemóvel. Tive o cuidado de não tirar fotografias que comprometessem a privacidade das crianças e dos alunos. E sempre que as tirava, escondia nas fotos as caras das (os) crianças/ alunos de forma a proteger as suas identidades. Máximo-Esteves (2008) reforça a ideia de que "os professores registam com alguma regularidade as observações recorrendo à imagem." (p. 90). Os registos fotográficos têm como finalidade mostrar o que acontece nesse determinado dia. As imagens servem para mais tarde poderem ser vistas e analisadas.

### 3.1.1.3. - Diário de Bordo

O diário de bordo é um instrumento que utilizei de forma a completar as técnicas utilizadas e que me acompanhou desde o início ao fim das minhas PP.

"Alguns professores utilizam o diário como a sua principal estrutura de registo escrito" (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Os diários são registos descritivos do que acontece ao longo das PP, sendo um instrumento pessoal que incluí os nossos sentimentos, as nossas emoções e as nossas reações sobre tudo aquilo que está ao nosso redor (Máximo-Esteves, 2008).

"O diário é, pois, um dos recursos metodológicos mais recomendado, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva." (Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

### 3.1.3. - Métodos de Análise de Dados

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que "a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados" (p. 205).

Bento (2011) destaca a análise de dados como "um conjunto de métodos estatísticos que permitem visualizar, classificar, descrever e interpretar os dados recolhidos junto dos sujeitos de investigação" (p. 51).

Máximo-Esteves (2008) afirma que após a recolha de dados, levanta-se logo a questão "O que é que isto significa?" (p. 103). Se analisarmos os dados significa que no fim iremos obter conclusões. Os primeiros dados servem para verificar se adequam à questão inicial ou se os instrumentos e técnicas escolhidos são os mais adequados para a realização desta prática (Máximo-Esteves, 2008).

Depois de recolhido os dados importantes da prática, é necessário analisá-los de forma a obter uma reflexão sobre os resultados. É importante analisar os relatos escritos dos diários de bordo. Máximo-Esteves (2008) menciona que interpretar os dados "é um processo complexo" (p. 103).

Segundo Máximo-Esteves (2008) realizamos as primeiras interpretações dos dados, recorrendo à técnica de triangulação. A triangulação desempenha um papel importante na confirmação dos dados recolhidos, garantindo, assim, a validade dos resultados. Após a recolha de informações por meio dos diários de bordo, é importante realizar uma análise crítica, comparando os dados obtidos com várias fontes de informação, incluindo outras fontes de pesquisa e informações fornecidas pela Educadora/Professora, fortalecendo, assim, as bases das conclusões da pesquisa.

## 3.2. - Ação pedagógica centrada nos alunos

De acordo com Cosme et al (2021), os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos adquirem compreensão sobre um conteúdo através do uso de "materiais físicos, concretos, palpáveis, tecnológicos ou outros" (p. 97). Esses recursos ajudam os alunos a descobrirem conceitos fundamentais, que ao serem mobilizados no quotidiano das tarefas dos alunos, poderão "contribuir para os múltiplos meios de representação de uma ideia, a partir do toque, da manipulação e/ou da experimentação." (p. 97).

Para a PPIII utilizei os jogos como um recurso didático que descrevo logo abaixo.

### 3.2.1. - Jogos Educativos

O jogo infantil desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento motor das crianças, além de promover uma série de valores fundamentais.

Socialmente, o jogo oferece oportunidades para aprimorar a comunicação interpessoal, permitindo que a criança se exponha a diferentes contextos socais e aprenda a seguir regras estabelecidas. Particularmente em jogos de grupo, incentivam o espírito de grupo, a cooperação e o entendimento dos limites físicos de cada um.

Em termos cognitivos, os jogos estimulam o pensamento lógico, desafiando as crianças a desenvolver estratégias, analisar situações e tomar decisões durante o jogo. Além disso, a realização de jogos contribuí para a melhoria da resistência, força, velocidade e compreensão do espaço e do tempo.

No entanto, Jares (2007) destaca que os jogos cooperativos merecem atenção especial na educação, uma vez que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de valores, especialmente aqueles relacionados a uma cultura de paz. Esses jogos representam uma estratégia eficaz para promover a criação de grupos.

Os jogos cooperativos são uma atividade intrínseca a todas as culturas e oferecem "estratégias e recursos que facilitam a comunicação, o entendimento, o relaxamento, a cooperação e o prazer." (Jares, 2007, p. 14). Em contraste com os jogos competitivos, onde a ênfase está na vitória ou na derrota, os jogos cooperativos priorizam estratégias positivas, onde todos os participantes são igualmente valorizados. Portanto, esses jogos cooperativos desempenham um papel essencial em projetos educativos baseados na cooperação e na resolução de conflitos.

Além disso, ao aprenderem em conjunto, as crianças melhoram não apenas a sua capacidade de partilhar, socializar e se preocupar com os outros, mas também melhoram o seu desempenho em diferentes áreas de conhecimentos.

Durante a PP III, dinamizei vários jogos, tais como: o jogo das frações, em que os alunos retiravam cartões de um saco. Depois teriam de corresponder a fração à imagem; o dominó das frações, onde os alunos exploravam as peças do dominó em grupos e jogavam; o jogo dos cantos, em que cada canto representava uma palavra associada a comportamentos, e os alunos se dirigiam à palavra pertinente em relação ao comportamento que mencionava; o jogo de orientação na sala de aula, onde em grupos, os alunos exploravam um mapa com as indicações específicas; o jogo de orientação no

exterior, os alunos em grupos exploraram um mapa representado no chão; jogo de orientação na procura de imagens escondidas, os alunos seguiam orientações para encontrar imagens escondidas; o jogo do labirinto, através de um cartão, os alunos seguiram um caminho; o jogo do bingo, todos os alunos tinham um cartão, em que realizava questões e teriam de verificar se tinham a resposta no cartão; o jogo da leitura pipoca, onde um aluno lia parte de um texto, eu dizia “stop”, e esse aluno dizia “pipoca x”. O x continuava a leitura; o jogo do dado dos pronomes, em que cada face correspondia a um pronome, e os alunos construíam frases com o pronome virado para cima; a construção de uma mala de primeiros socorros de papel; atividade experimental; jogo dos sinais de pontuação, os alunos retiravam do saco e depois tinham de corresponder a imagem do sinal de pontuação à sua definição; e jogo dos direitos das crianças e desrespeito, onde os alunos tiravam do saco uma imagem e preenchiam essas imagens por baixo dos nomes correspondentes, se é um direito ou um desrespeito.

# PARTE II – INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

# Capítulo 4 - Prática Pedagógica I

A PPI foi concebida na instituição da freguesia de São Martinho sob a orientação da Educadora Cooperante. Teve início no dia 18 de outubro de 2021 e terminou a 5 de janeiro de 2022. Atendendo à situação pandémica, a prática teve em conta as normas implementadas pela entidade de saúde e pela instituição.

Neste capítulo apresento a caraterização do meio envolvente, a caraterização da Instituição Educativa, a caraterização da sala e do grupo e a rotina diária. Também irei mencionar o projeto de IA e três atividades implementadas com as crianças, o projeto com a comunidade educativa e a minha reflexão sobre toda a PP.

## 4.1. - Caraterização do Meio Envolvente

"(...)o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive."

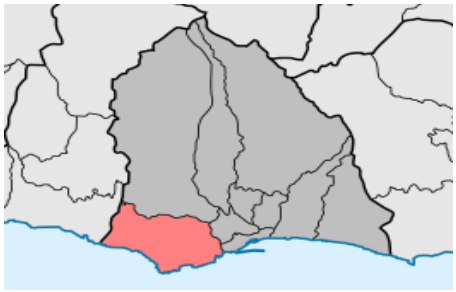
(Silva et al., 2016).

São Martinho é uma freguesia do concelho do Funchal, com 7,9832 km² de área e 26 482 habitantes (2011). Nesta freguesia consta a maior estrada do concelho que liga o Funchal a Câmara de Lobos, a estrada Monumental, e uma das maiores praias do Funchal, a Praia Formosa. São Martinho é composto pelo pico de São Martinho, Piornais, Amparo, Casa Branca, Igreja da Nazaré, Lombada, Ajuda, Pico do Funcho, Poço Barral, Areeiro, Vargem, Pilar, Quebradas e Virtudes.

A freguesia faz fronteira, a Norte com as freguesias de Santo António, a Este com as freguesias de São Pedro e Sé, a Oeste com o concelho de Câmara de lobos e a Sul com o Oceano Atlântico.

**Figura 6**

*Localização da Freguesia de São Martinho.*



**Fonte:** https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Martinho_(Funchal)

## 4.2. - Caraterização da Instituição Educativa

A Instituição encontra-se situada na freguesia de São Martinho no concelho do Funchal. É uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo que teve início na sua atividade em setembro de 2006. Localiza-se no Caminho do Amparo e destina-se a crianças na faixa etária dos 4 meses aos 5 anos de idade. A Instituição é constituída por cinco salas de Berçário, três salas de Transição e três salas de Pré-escolar. Cada Berçário pode receber quinze crianças e encontra-se dividido por duas zonas, a zona dos berços e a sala de atividades. Cada sala de Transição pode receber até dezassete crianças e as salas de Pré-escolar podem receber até vinte e cinco crianças. Existem espaços comuns, a sala de acolhimento ou salão polivalente, três pátios exteriores e um refeitório.

Esta instituição de educação possui três entradas, duas que dão acesso ao andar de baixo e uma ao andar de cima. Na entrada principal apresenta um sistema de segurança, onde para entrar é necessário um código. O Infantário tem dois andares, o primeiro andar tem três berçários, um refeitório, dois recreios, duas Pré-escolares, sala de acolhimento, 3 salas de transição e uma secretaria. No segundo andar existe dois berçários, um Pré-escolar, uma horta e um recreio. É importante realçar que cada sala consta de uma educadora e duas auxiliares.

Esta instituição encontra-se organizada por espaços interiores e exteriores. No espaço exterior encontram-se: 3 pátios, 1 deles com relva; e 1 horta. No espaço interior encontram-se: 5 salas de Berçário; 3 salas de Transição; 3 salas de Pré-Escolar; 1 sala polivalente; 1 refeitório; 1 cozinha; 4 instalações sanitárias para crianças; 3 instalações sanitárias para adultos; 1 instalação sanitária para pessoas medidas de suporte à

aprendizagem e à inclusão; 1 vestiário para adultos com cacifes; 1 lavandaria; e 1 arrecadação.

O Projeto Educativo do Infantário chama-se "Viagem das Emoções" que será trabalhado em quatro anos letivos (2021-2025). Cada ano tem uma temática: "Eu, nós e o outro.", "Eu, e as emoções.", "Eu, cresço com valores." e "Eu e o Mundo.". Este ano começou este projeto de "Viagem das Emoções. Eu, nós e o outro.", com o intuito de as crianças compreenderem os sentimentos e as emoções dos outros.

### 4.2.1. - Caraterização da Sala

Formosinho afirma que (2007) "nas salas de educação de infância que seguem uma orientação construtivista existem normalmente áreas diferenciadas de atividade para permitir diferentes aprendizagens curriculares." (p. 66)

De acordo com Silva et al. (2016) as crianças ao conhecerem o espaço fortalecem a sua autonomia e a sua independência, uma vez que conseguem realizar as suas escolhas e usar os materiais de distintas feições.

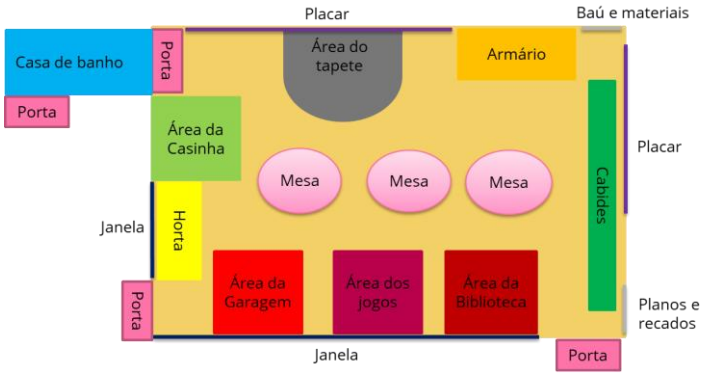
Segundo Oliveira-Formosinho (2011) é importante que o espaço vá ao encontro das vivências e interesses das crianças, isto é, um espaço para brincar, trabalhar, acolhe diferentes culturas e identidades, seguro, de escuta e para aprender.

A PP I foi incidida numa sala de Pré-Escolar situada no primeiro piso. Esta sala tinha sido construída no ano anterior, por isso, havia poucos materiais. Era uma sala ampla, bem iluminada com diversas janelas, arejada e organizada. Ao entrar na sala, observei que na mesma constava placares com a marcação da presença, distribuição das tarefas, trabalhos elaborados, diversas áreas: casinha, garagem, biblioteca, jogos e tapete, uma pequena horta, onde as crianças (selecionadas para esse dia) regam as plantas e uma casa de banho ao lado da sala com acesso ao exterior. Ao lado da porta constava um espaço com os cabides identificados com o intuito de guardar as mochilas e casacos, o plano anual, plano mensal, rotina diária, atividades extracurriculares e os recados que os pais mencionam à educadora ou às auxiliares. Havia um armário na sala com alguns materiais e no lado esquerdo tinha uma prateleira com diversas capas identificadas, de modo a guardar os trabalhos elaborados ao longo do ano de cada criança. Por cima das capas, tinha um cesto com bonés e outro cesto com pentes e laca para o cabelo das meninas. Por baixo das capas, tinha uma caixa com as garrafas de água identificadas. E no lado direito do armário encontrava-se um baú com o intuito de a educadora e as

auxiliares guardarem os seus pertences. No exterior, existia um armário, pertencente a esta sala, com outros materiais, como cartolinas.

**Figura 7**

*Planta da Sala.*




A sala organizava-se em diferentes áreas, como mencionei anteriormente, uma vez que "permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade." (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 11).

A área do tapete, representada na Figura 8, estava representada com letras dos respetivos nomes das 23 crianças em forma de U. Era uma área ampla que as crianças passam a maior parte do seu tempo. Neste espaço as crianças marcavam as presenças, conversavam sobre a distribuição das tarefas, dialogavam sobre as atividades que seriam concretizadas, conversavam sobre as áreas que as crianças desejavam se dirigir, e realizavam a construção dos legos. Também era nesta área onde as crianças tomavam o seu reforço da manhã.

**Figura 8**

*Área do tapete.*

No que concerne à área da casinha, representada na Figura 9, era muito disputada pelas crianças do sexo feminino. Mas, existia um número máximo de crianças neste espaço para ser utilizada, por isso, quando estava cheio, as crianças iam para as outras áreas. Esta área tinha objetos relacionados com a cozinha e outros relacionados com o quarto. Esta área possuía uma tábua de engomar, uma esfregona, uma vassoura, um berço, uma mesa com duas cadeiras, um vestuário, bonecas, um carro de compras, um fogão, pratos, talheres, copos, panelas e outros objetos referentes à cozinha. Neste espaço as crianças imaginavam, reproduziam e desempenhavam diversos papéis sociais e atividades domésticas.

**Figura 9**

*Área da casinha.*

No que diz respeito à área da garagem, representada na Figura 10, possuía um tapete, camião, ferramentas, carros, um tapete que apresentava um circuito e um estacionamento. Era uma área que possibilitava as crianças a explorar e manusear os objetos.

**Figura 10**

*Área da garagem.*

Em relação à área dos jogos, representada na Figura 11, continha um móvel com diversos jogos, nomeadamente puzzles, bonecos interativos, legos, bonecos em forma de animais, e um puzzle de letras que forma um tapete. Esta área encontrava-se próximo das mesas para as crianças utilizá-las quando jogavam jogos de mesa. Também utilizavam a área do tapete para brincar com alguns brinquedos de construção. Era uma área muita procurada pelas crianças, uma vez que exploravam vários jogos.

**Figura 11**

*Área dos jogos*

A área da biblioteca, representada na Figura 12, continha alguns livros e um banco com duas almofadas. Dentro do banco, havia histórias contadas pela educadora. Era uma área que estimulava o interesse as crianças pela leitura e pela escrita. Ao folear os livros, as crianças imaginavam como seria a história.

**Figura 12**

*Área da biblioteca.*

No final, a área das mesas, representada na Figura 13, era muito utilizada diariamente. Esta área dispunha de três mesas com 13 cadeiras. As crianças na área de

acolhimento iam para esta área para fazer puzzles ou outros tipos de jogos. Nas atividades orientadas, utilizavam esta área para pintar, cortar, colar e desenhar.

**Figura 13**

*Área das mesas.*

## 4.2.2. - Rotina Diária

A gestão do tempo é muito importante na organização do ambiente educativo. Segundo Oliveira-Formosinho (2011), "O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens" (p. 30).

A rotina é importante para que a criança entenda os vários momentos pelas quais passa, desenvolvendo a sua autonomia, que segundo Formosinho (2007), "Criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas" (p. 69). Também o decreto-lei 241/2001 de 30 de agosto diz-nos que "No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância: c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças" (Decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto).

A rotina diária da sala encontrava-se bem estruturada e organizada e todas as crianças sabiam prever o que iria acontecer, uma vez que já conheciam bem a rotina. Na tabela 1 e 2, apresento a rotina diária desta sala e o horário das atividades extracurriculares. A gestão do tempo era de caráter flexível, tendo em conta as necessidades das crianças.

**Tabela 1**

*Rotina Diária.*

| Rotina Diária (8:00h -19:00) | |
|---|---|
| 8:00- 9:30 | Acolhimento na Sala de Atividades |
| 10:00-10:30 | Reforço da manhã e higiene |
| 10:30-11:00 | Atividades livres na sala/Planeamento do dia |
| 11:00-11:30 | Atividades Orientadas |
| 11:30-11:45 | Recreio |
| 12:00-12:15 | Higiene e preparação para o almoço |
| 12:15-12:45 | Almoço e higiene |
| 13:00-15:00 | Repouso |
| 15:15-15:45 | Higiene e preparação para o lanche |
| 15:45-16:00 | Lanche e higiene |
| 16:00-17:30 | Atividades livres na Sala de Atividades, no recreio exterior ou horta |
| 17:30-18:45 | Reforço da tarde e higiene |
| 18:45-19:00 | Arrumação da Sala de Atividades |
| 19:00 | Encerramento da Instituição |

**Tabela 2**

*Atividades Extracurriculares.*

| Atividades Extracurriculares | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Manhã/Tarde | Segunda-Feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| Manhã | | | Educação Física (11:05-11h45) | Inglês (10:00-10:45) | Música (10:00-10:30) |
| Tarde | Natação (15:00-16:00) | | Natação (15:00-16:00) | | |

## 4.2.3. - Caraterização do Grupo

As crianças da sala caraterizavam-se por ser um grupo heterogéneo, interessado e dinâmico. Esta sala era composta por 23 crianças com idades entre os 3, 4 e 5 anos de idade, sendo que 14 são do sexo feminino e 9 são do sexo masculino, sendo que 4 crianças vieram de outras salas e 3 crianças frequentavam o infantário pela primeira vez. Por ter crianças novas ou vindas de outras salas, este grupo de crianças ainda estavam a se conhecer e a se interagir.

Neste grupo, existia uma criança que usufruía de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, mas ainda não tinha um diagnóstico realizado. Por vezes, esta criança "perturbava" os momentos de grande grupo na área do tapete, mas gostava de participar nas atividades orientadas. Também havia outras crianças que, nos momentos de grande grupo, se apresentavam muito agitadas, prejudicando a atenção e a concentração das restantes crianças.

Em geral, eram crianças com muita energia, muito ativas, interessadas e curiosas, gostavam de saber o porquê das coisas e eram muito participativas nos momentos de grande grupo e pequeno grupo. O grupo evidenciava satisfação em atividades de educação artística como a pintura, o desenho, as colagens e a carimbagem. Também demonstravam curiosidade e interesse em atividades do conhecimento do mundo.

## 4.3. - Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP, planifiquei diversas atividades, tendo em conta os objetivos específicos das OCEPE, do Projeto Educativo de Escola, do Plano Anual de Atividades e das necessidades e interesses do grupo.

Em seguida, apresento três temas importantes desta prática abordados com o intuito de promover o interesse, a curiosidade e os momentos de aprendizagens.

### 4.3.1. - Profissões

O tema profissões foi sugerido pela Educadora Cooperante, conforme definido em sua planificação mensal, devido ao interesse e curiosidade demonstrados pelas crianças no ano anterior. Este tema foi abordado durante a minha primeira semana de intervenção, nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2021, e na segunda semana de intervenção, nos dias 2 e 3 de novembro de 2021.

Iniciei o tema colocando uma mesa no centro e várias cadeiras na frente da mesma, onde as crianças se sentaram e observaram o que estava prestes a acontecer. Antes de explicar o que íamos fazer, pedi que observassem os chapéus presentes na mesa e mencionassem o que estavam vendo, incentivando a participação do grupo. As crianças mencionaram: "cozinheiro", "vamos cozinhar?". Após este momento, coloquei os chapéus nas cabeças das crianças e expliquei que íamos fazer brigadeiros. Antes de explicar a preparação, perguntei se já tinham comido brigadeiros. A maior parte referiu que nunca tinham comido, então comecei por explicar e mostrar que necessitamos de uma

receita para elaborarmos os brigadeiros e que nessa receita tem de ter os ingredientes e o modo de preparar. Depois, apresentei os objetos que estavam na mesa (Figura 14), nomeadamente: a máquina 1, 2, 3 que serve para triturar as bolachas, o leite condensado, o Nesquick, a manteiga, as colheres, o pacote de bolachas e o granulado.

**Figura 14**

*Apresentação dos ingredientes.*

Em seguida, li para as crianças os ingredientes da receita e perguntei se na mesa constavam esses ingredientes e onde estavam, de modo a promover a participação e atenção das crianças. As crianças mostraram-se interessadas e respondiam certo às minhas perguntas. Na receita apresentava números, por isso, mencionei que era importante seguir os números que constam nas receitas.

No momento de preparação dos brigadeiros, cada criança veio à frente ajudar (Figura 15). Umas trataram de triturar as bolachas, outras de deitar as colheres de Nesquick, o leite condensado e a manteiga. Também pedi às crianças que ainda não tinham ido à frente, para ajudar a mexer a massa até ficar uma massa homogénea.

**Figura 15**

*Envolvimento das crianças na atividade.*

Após obter uma massa homogénea, convidei cada criança a moldar sua própria bolinha e passá-la pelo granulado (Figura 16). Ao realizarem as suas bolinhas, percebi que as crianças mais novas estavam com dificuldades em fazê-las. No final, contaram quantos brigadeiros constavam na caixa, contudo reparei que algumas crianças revelaram dificuldades em fazer contagens acima de 10. Durante toda atividade, as crianças permaneceram sentadas e atentas. O interesse pela atividade foi de tal ordem que as crianças expressaram desejo de repeti-la.

**Figura 16**

*A criança a fazer a sua bolinha.*

Após a confeção dos brigadeiros, perguntei às crianças quem gostaria de desenhar os ingredientes, e a maioria mostrou interesse em participar. Por isso, dividi o grupo em dois, sendo que um grupo foi para o exterior brincar, enquanto o outro ficou na sala desenhando os ingredientes. Ajudei a lembrar os ingredientes enquanto desenhavam. Quando acabavam o desenho, perguntava o que tinham desenhado e apontava no quadradinho o que representavam. Na maioria, conseguiram identificar e representar os ingredientes no desenho.

No entanto, algumas crianças não identificaram e acrescentaram outros ingredientes que não constavam na receita. Não consegui fazer esta atividade com todas as crianças, pois já estava na hora do almoço. No entanto, acabei no dia seguinte na hora de acolhimento. Nesta atividade, de realizar o desenho dos ingredientes deveria de ter deixado para outro dia, pois as crianças tentavam despachar os desenhos para brincarem com os amigos no recreio.

Numa segunda etapa, realizada no dia seguinte, as crianças se sentaram nas cadeiras, mas como não havia cadeiras suficientes, duas crianças se sentaram na área da biblioteca. Mencionei que íamos realizar o jogo do bingo (Figura 17). Primeiramente,

perguntei se alguma vez tinham jogado o jogo do bingo, e uma criança disse que sim, enquanto as restantes responderam que não. Passei então para a explicação do jogo, entregando os tabuleiros e seis tampas a cada um. Mostrei várias imagens em formato A5 que correspondiam às imagens apresentadas no jogo. A cada imagem perguntei o que era e qual a profissão correspondente. De modo a relembrar, mostrei novamente as imagens referindo as profissões. Depois, expliquei que, quando mostrasse a imagem e mencionasse a profissão corresponde, as crianças teriam de colocar a tampa nessa imagem. Quando tinham tudo preenchido, diziam bingo. Terminada a atividade, as crianças queriam jogar mais uma vez. Voltámos a jogar, mas observei que, ao jogar pela segunda vez, já estavam mais dispersas. Também notei que metiam o dedo no ar, em vez de colocar as tampinhas. Terminei a atividade, e uma criança começou a chorar e a correr pela sala porque queria jogar novamente.

**Figura 17**

*Jogo do bingo.*

Após esse momento, pedi às crianças que realizassem um comboio, de modo a passar para outra atividade realizada no exterior. Na rua, devido ao sol intenso, as crianças colocaram os chapéus. Ao se sentarem no chão, perceberam que eu estava a colocar duas caixas no chão, uma verde e uma cor-de-rosa. Estavam muito curiosas, e pedi que fizessem silêncio de modo a explicar o jogo. Inicialmente, apresentei mais profissões que não constaram no jogo do bingo. Mostrei-lhes e perguntei se conseguiam identificar cada profissão. Embora a maioria conseguisse descrever as caraterísticas da profissão, alguns ainda enfrentavam dificuldades em associar a descrição a uma profissão específica.

Depois, distribuí a cada criança uma profissão e referi que a caixa verde era para colocar as imagens das profissões apresentadas no jogo do bingo e na caixa cor-de-rosa as profissões apresentadas anteriormente. À vez, perguntei qual era a profissão da imagem e onde iriam colocar, relembrando sempre o que era para colocar na caixa verde e na caixa

cor-de-rosa. No final, verifiquei com as crianças o que constava nas caixas, de modo a perceber se realizaram a atividade corretamente. Observei que as imagens do bingo estavam todas na caixa verde, mas as imagens das profissões que não estavam no bingo, estavam nas duas caixas. Ao "confrontar" as crianças com isso, só duas crianças é que estavam atentas ao que estava a dizer. Concluí que, por ter só duas crianças a me responderem e as outras estarem a conversar entre elas, que a atividade não correu como tinha esperado. Poderia ter dividido as crianças em grupos e ter feito o jogo mais dinâmico.

Numa terceira etapa, no dia seguinte (27 de outubro), sentados na área do tapete entreguei a cada criança um círculo feito em cartolina. Expliquei que neste círculo teriam de desenhar a profissão que queriam ser quando fossem grandes. A educadora deu uma cor de filtro a cada um, e eu coloquei as cores de pau no meio para depois pintarem. Quando finalizaram o desenho, dirigiram-se a mim, e perguntei o que desenharam. Escrevi no círculo o nome da criança e a sua profissão.

Seguidamente, pedi a cada criança que colocasse o seu desenho no gráfico de barras (Figura 18), que se encontrava na parede, com a minha ajuda. Os desenhos organizavam-se conforme as profissões, se fossem iguais ficavam por cima, se não fossem ficavam ao lado. Após todas as crianças terem colocado o seu desenho, olhamos para o gráfico e mostrei-lhes que o mesmo apresenta duas linhas mais altas que as outras e que existem crianças que querem a mesma profissão. De modo geral, as mesmas entenderem o gráfico de barras. Realizei algumas questões, por exemplo: quantas crianças querem a profissão x, mostrando o gráfico e onde se encontrava essa profissão. As crianças responderam bem às minhas questões e a educadora sugeriu-me para pedir a algumas crianças que através do gráfico de barras, contassem quantas profissões existem e quantos desenhos, com o intuito de observar se as crianças sabem contar sozinhas.

**Figura 18**

*Gráfico de barras das profissões das crianças.*

Numa quarta etapa, na semana seguinte, no dia 2 de novembro, na hora do lanche a educadora referiu que mandou um e-mail, com uma mensagem minha a solicitar aos pais a entrega de alguns objetos/vestuário para a realização da atividade seguinte. Na hora da atividade, expliquei a atividade que íamos fazer. Após a explicação, as crianças foram às suas mochilas procurar os seus objetos e se sentaram novamente nos seus lugares na área do tapete. Observei que uma criança não trouxe nenhum objeto, nem vestuário, por isso, dei a oportunidade de dialogar um pouco sobre o que queria ser futuramente e de identificar algumas caraterísticas dessa profissão. Todas as crianças foram ao centro da área do tapete mostrar o seu objeto/vestuário e identificar as caraterísticas dessa profissão. Notei que as crianças estavam orgulhosas pelos objetos/vestuários que trouxeram, no entanto olhavam para mim, de modo que eu realizasse algumas questões para poderem responder. Realizei questões como: "O que trouxeste?", "Qual é a profissão desse objeto?", "Conheces algumas caraterísticas dessa profissão?", "O que fazem?", "Onde trabalham?", entre outras.

Durante a atividade observei que havia diversas profissões, como bombeiros, polícias, médicos, bailarina, jogador de futebol, pintor, astronauta, psicóloga e enfermeira. Também observei aspetos positivos como envolvimento das crianças ao longo da atividade, interesse, satisfação e envolvimento / cooperação dos pais na atividade. Mas também observei aspetos negativos, as crianças dispersaram a meio da atividade, depois de terem apresentado a sua profissão não queriam ouvir a profissão dos outros, gerou algum conflito por parte de uma criança porque queria os acessórios de outras crianças, por isso, foi necessário pedir o retorno à calma das crianças algumas vezes. Também, não ajudou o facto de quatro crianças terem chegado a meio da atividade, interrompendo no momento da comunicação. Na generalidade, as crianças mencionaram o que queriam ser quando fossem grandes e mencionaram uma ou duas caraterísticas da profissão. Quando as questionava sobre as profissões, tive respostas como "*dinossauro dos bombeiros*", "*médica dos bebés*", "*mau mau*", entre outras. A criança com medidas de suporte à aprendizagem disse que queria ser "*mau mau*" que corresponde ao polícia. Achei interessante a resposta das crianças quando caraterizavam a profissão. Um dos alunos ao caraterizar os bombeiros, mencionou que os carros dos bombeiros fazem "*eueueueueueueueu*" (Diário de Bordo, 2 de novembro). No fim da atividade, as crianças brincaram com os seus objetos (Figura 19).

**Figura 19**

*Crianças a brincarem com os seus objetos.*

Numa quinta etapa e última, no dia seguinte, trouxe uma ambulância feita por mim para a atividade. Enquanto as crianças lanchavam, preparava a sala. Coloquei cadeiras à frente de uma mesa, que é da secretária e outra mesa com vários instrumentos do médico. A educadora deu a ideia de fazermos senhas e entregarmos a cada um, uma senha, com números de 0 a 13. Naquele momento, de 23 crianças, estavam 13 crianças. Antes de começar a atividade mencionei que hoje íamos fazer uma atividade relacionada com o médico, em que eu era a médica, a educadora a secretária e as crianças os pais dos seus "filhos", sendo que cada criança trouxe um peluche ou um boneco de casa para esta atividade. Também referi que havia uma sala de espera onde os pais teriam de esperar pela sua vez com os seus "filhos" (Figura 20).

**Figura 20**

*As crianças na sala de espera.*

Para iniciar, solicitei que cada criança se sentasse nas cadeiras. A secretária chamou os números e as crianças com o seu filho se dirigiram ao consultório. Ao

chegarem ao meu consultório (Figura 21), perguntei sobre os nomes (do pai ou da mãe e o nome do filho), e pedi que escolhessem a cor do livro (azul, cor-de-rosa, laranja, amarelo, verde e vermelho) no qual eu registaria as informações sobre o peso e altura de ambos. Na primeira folha, registei os dados dos pais, e na segunda folha, os dados dos filhos. Utilizei uma fita métrica para a medição da altura e, em relação ao peso, a maioria dos filhos foi pesado em uma balança de cozinha, exceto um filho, que devido ao seu tamanho considerável, maior que o pai, precisou ser pesado em uma balança digital. Durante esta atividade, dei a oportunidade de as crianças agarrarem em algum objeto da médica e auscultarem os seus filhos. Foi observado que respeitaram a sua vez na sala de espera e mostraram entusiasmo por apresentar os seus bonecos e levá-los ao médico. À medida que saíam do consultório, as crianças foram se sentar para a área do tapete com a auxiliar. Poderia ter solicitado à auxiliar para que levasse as crianças para o exterior, proporcionando-lhes a oportunidade de brincar livremente e reduzindo o ruído na sala.

**Figura 21**

*Consultório médico.*

Posteriormente, após todas as crianças terem passado pelo consultório, cada uma teve a oportunidade de andar de ambulância. Durante esta atividade, houve um acidente, uma menina caiu com a ambulância. Aproveitei a situação para mencionar que a ambulância estava na oficina. As crianças acharam muita piada ao ver a ambulância na oficina. Após a aplicação de cola e agrafos, a ambulância ficou como nova e voltou à estrada. As crianças que ainda não tinham tido a oportunidade de andar na ambulância começaram a “proceder” com mais cautela, com medo de estragar a ambulância novamente.

### 4.3.2. - Natal

Dado que estávamos no espírito natalício, iniciamos uma série de atividades alusivas ao Natal. O Natal encontrava-se definido na planificação mensal da Educadora Cooperante e fazia parte do Plano Anual de Atividades do Infantário. Este tema foi desenvolvido ao longo de seis dias, começando no dia 13 de dezembro de 2021 e terminando no dia 22 de dezembro de 2021.

Ao longo deste mês, tínhamos em nossa sala um calendário do advento feito pela Educadora Cooperante. Cada dia continha uma mensagem escrita pelo Pai Natal, mencionando as atividades programadas para aquele dia. Assim, diariamente, as crianças consultavam o calendário do advento para ver se o Pai Natal tinha deixado alguma carta.

Iniciei o tema realizando atividades para o Projeto com a Comunidade Educativa nos dias 13 e 14 de dezembro. O objetivo era apresentar o que foi realizado em nossa sala no dia 15 de dezembro, em colaboração com outras salas.

Na nossa sala, as crianças criaram quatro postais e expressaram suas emoções através de desenhos, decorando uma caixa no dia 13 de dezembro. Já em 14 de dezembro, realizámos a confeção de broas, moldadas em forma de estrelas.

No dia 15 de dezembro, na hora do acolhimento, fomos a outras salas para oferecer um saco de broas e um postal, desejando um Feliz Natal. Não podia levar todas as crianças devido à pandemia, mas dei a oportunidade para que elas decidissem quem me acompanharia às outras salas. Quatro crianças expressaram o desejo de participar, então levei-as a uma sala do berçário, a uma sala de transição, a uma sala de Pré-Escolar e à secretaria.

Posteriormente, na hora da atividade, li uma história às crianças do livro *Histórias de Natal de 1-2-3 Minuto*s de Manfred Mai, com a tradução de Helena Silva e Inês Mendes Moreira. Escolhi uma história que mencionava que as estrelas podiam ser brilhantes ou não. Em seguida, fiz algumas perguntas sobre a história, e as crianças souberam responder.

Na semana seguinte, no dia 20 de dezembro, li um livro sobre o Natal intitulado *O Mistério das Bolachas de Natal*. Como a história era extensa, reduzi-a para captar a atenção das crianças. Durante a leitura, fazia pausas para que as crianças mencionassem quais eram as formas das bolachas de Natal que estavam a aparecer na história. Depois, distribuí uma folha de registo (Figura 22) e expliquei o que teriam de fazer. A folha de registo estava dividida em duas partes: na primeira parte, teriam de desenhar as quatro

personagens, e na segunda parte, teriam de desenhar as formas das bolachas. Percebi que algumas crianças encontravam dificuldades em desenhar as formas das bolachas, e outras queriam desenhar coisas diferentes do que estava sendo solicitado. Para evitar esses problemas, poderia ter optado por um tipo diferente de registo, permitindo que escolhessem algo que gostassem do livro, proporcionando mais "liberdade" na escolha do desenho.

**Figura 22**

*As crianças a realizarem o registo.*

No dia 21 de dezembro, o Pai Natal deixou uma carta no calendário do advento, informando que as crianças teriam a oportunidade de escolher um símbolo de Natal para pintar. Antes de apresentar os símbolos, questionei às crianças sobre quais os símbolos de Natal que conheciam.

De seguida, apresentei treze símbolos de Natal diferentes para colorir. Dei a oportunidade a cada criança de escolher o símbolo de Natal que desejava pintar (Figura 23). À medida que faziam as suas escolhas, eu colocava nas mesas. As auxiliares ajudaram-me, providenciando os materiais de colorir e deixando-os nas mesas. Como tínhamos três mesas, distribuímos uma para cada mesa. Notei que algumas crianças pintavam rapidamente porque estavam ansiosas para brincar. Após a conclusão da maioria dos desenhos, as crianças foram para as áreas brincar. Fiquei com duas crianças no final, pois precisavam de colocar algodão nos desenhos.

**Figura 23**

*Pintura dos símbolos de Natal.*

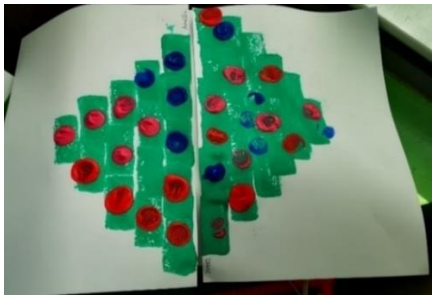
No dia 22 de dezembro, o Pai Natal deixou uma carta no calendário do advento a mencionar que as crianças iriam construir uma árvore de Natal. As crianças ficaram entusiasmadas e muito curiosas por saber como iriam construir uma árvore de Natal. Como só tinha 14 crianças de 23, realizei a atividade com uma de cada vez. Ia usar os legos, mas como estavam molhados, utilizei uma esponja, usando a forma retangular para esta atividade. Vesti a cada um, uma bata impermeável para não sujar as batas deles.

Durante a atividade, observei que algumas crianças tinham dificuldades em realizar a árvore de Natal. Então, decidi colocar uma mola na esponja, assim as crianças conseguiram agarrar bem na esponja. Ajudei as crianças a realizar a árvore de forma que a árvore estivesse em pirâmide e em linhas horizontais numa folha de papel cavalinho. Conforme íamos esponjando a folha de verde, íamos contando. Depois colocava as árvores a secar.

Após todos terem concluído a árvore de Natal, começámos a decorá-la com tintas azuis, vermelhas e cor-de-rosa (Figura 24). As crianças escolhiam as cores que desejavam e, com uma rolha, mergulhavam na tinta e enfeitavam sua árvore. Notei que as crianças mais novas levantavam pouco os braços, resultando em alguns desenhos um pouco manchados, devido ao contato do braço com o desenho.

**Figura 24**

*2 desenhos de árvores de Natal.*



## 4.3.3. - Dia dos reis

O tema Dia dos reis surgiu devido à comemoração deste dia e por fazer parte do Plano Anual de Atividades do Infantário. Este tema foi trabalhado no dia 5 de janeiro de 2022.

Iniciei o tema mencionando que do dia 5 para o dia 6 comemoramos o dia dos reis. Em seguida, dividi a sala em dois grupos, um 4 e outro com 5 crianças, já que tinha apenas 9 crianças na sala. Distribui a cada criança uma folha de atividade com um círculo e uma coroa colada (Figura 25). Expliquei que nesse círculo teriam de desenhar os olhos, a boca e o nariz, e que, se quisessem, poderiam desenhar o cabelo. Nesta atividade, observei as crianças entusiasmadas e interessadas.

**Figura 25**

*Desenho de uma criança.*

No segundo momento, distribuí a cada criança um cartão em forma de CD (Figura 26). Expliquei às crianças que este cartão representa o bolo-rei e, portanto, deveriam decorá-lo. Disponibilizei caixas nas duas mesas, uma caixa contendo tiras de cartolina

azul, vermelha, verde, castanha e cor-de-rosa e outra caixa com bolinhas de papel crepe amarelo e cor-de-rosa, para que as crianças as utilizassem na decoração do bolo-rei. À medida que terminavam a decoração, fornecia cola para que as crianças fixassem os elementos no seu bolo-rei.

**Figura 26**

*Bolos-rei das crianças.*

## 4.4. - Projeto de Investigação- Ação

### 4.4.1. - Enquadramento do problema

Através da minha PP, identifiquei alguns problemas nas relações entre as crianças, como por exemplo: não respeitavam o outro; magoavam-se uns aos outros; não brincavam com os amigos novos; não partilhavam os jogos e os brinquedos, havendo disputa; queriam falar todos ao mesmo tempo na marcação das tarefas; não respeitavam a sua vez para falar; quando chegava a vez de falar, falavam, mas depois não queriam ouvir os amigos, e conversavam com os colegas do lado; algumas crianças falavam muito baixo na hora de dialogar; e outras dispersavam em algumas atividades. Ao longo da minha observação constatei que o grupo apresentava algumas necessidades a nível da área da Formação Pessoal e Social.

Exemplos dos problemas mencionados relatados nos diários de bordo: No Diário de bordo do dia 18 de outubro observei “conflitos ao brincarem nas áreas a pares, pois algumas crianças não queriam brincar com outras que não consideravam seus amigos”; No Diário de bordo do dia 2 de novembro “Notei que três crianças não estavam muito à vontade em estar à frente, falavam baixinho.”

Após duas semanas de observação, discuti esses problemas com a educadora e concordámos que seria benéfico abordar o tema das emoções durante as minhas PP. O

objetivo era que as crianças compreendessem e expressassem suas emoções, entendessem o valor das regras, respeito e partilha, e aprendessem a interagir de forma positiva com os colegas.

Durante a PPI, foquei nas emoções, incentivando as crianças a reconhecer e expressar sentimentos como raiva, tristeza, alegria, aversão e medo. Além disso, explorei valores como respeito, partilha e interação positiva. Utilizei atividades em grupo para que as crianças pudessem identificar e lidar com diferentes emoções, promovendo a compreensão mútua. Um dos objetivos foi desenvolver estratégias para que as crianças pudessem identificar e reconhecer suas próprias emoções e as dos outros, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

### 4.4.2. - Questão Orientadora de Investigação

Segundo Máximo-Esteves (2008) é importante formular questões quando fazemos uma investigação, independentemente do tipo de investigação. Para a realização da questão é relevante que esta seja possível de identificar objetivos para investigar.

Através das observações e em conversa com a educadora, formulámos uma questão significativa para o grupo atendendo às problemáticas evidenciadas. A questão de IA centrou-se em **"Como promover a gestão de conflitos / emoções neste grupo?"**

### 4.4.3. - Revisão Preliminar Sobre o Tema Deste Estudo

A área problemática presente nas OCEPE que incorpora as emoções e os conflitos é Área da Formação Pessoal e Social. Esta área corresponde à interação das crianças consigo próprias, com os outros e com o seu meio envolvente.

Para responder à questão anterior, julguei que deveria implementar estratégias tendo em conta as emoções, conflitos e valores, tais como a partilha, o respeito e a cooperação. Para isso, pesquisei sobre esses temas, para auxiliar a minha PP.

#### 4.4.3.1. - Emoções

Segundo Franco (2020) as emoções estão presentes na nossa vida, no nosso dia a dia e precisamos de saber viver com elas. Elas ajudam a nos compreender, a compreender as outras pessoas e têm influência na nossa ação para com os outros. Se

não conseguirmos expressar uma emoção, não conseguimos fazer escolhas simples, uma vez que para sermos eficazes nas nossas decisões precisamos que o nosso pensamento sinta essa emoção.

Então, "a emoção é (…) uma reacção súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicas (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)" (André & Lelord, 2002, p.13).

As emoções são respostas rápidas que o organismo dá para responder ao que se passa ao nosso redor, isto é, que cria determinadas ações em resposta ao que acontece à sua volta (Franco, 2020).

Também é importante falarmos dos afetos, uma vez que os afetos são conjuntos de reações que interligam as pessoas umas às outras e conduzem informações sobre o nosso estado de emoção às outras pessoas. Por isso, é importante que as pessoas identificam os diferentes estados emocionais das pessoas do seu quotidiano.

O próprio meio envolvente, nomeadamente, as pessoas, os locais, os objetivos e acontecimentos naturais têm muita preponderância nas diferentes emoções, procriando acontecimentos externos (Franco, 2020).

Damásio (1999) refere que há diferenças entre sentimento e emoção. Sentimento surge quando temos consciência e compreensão das nossas emoções, que são direcionadas para o nosso cérebro, resultando em experiências mentais que levam o cérebro a interpretar as emoções. E a emoção é uma resposta rápida e automática, originária dos estímulos, isto é, são experiências físicas que são observáveis através do nosso rosto, da nossa voz e do nosso comportamento. Um exemplo de uma situação que desencadeia essas respostas emocionais: perder um ente querido (tristeza).

Moreira (2010) menciona que existem emoções positivas e emoções negativas. As emoções positivas correspondem à felicidade, à alegria, boa autoestima, ao conforto e a coisas positivas da nossa vida. E as emoções negativas correspondem à tristeza, ao medo, à raiva, a aversão, a coisas que nos deixam tristes e com baixa autoestima.

Segundo Smith e Sandho, (2004) como citado em Pinto (2020), "ajudar as crianças a identificar as emoções negativas e a gerar estratégias de resposta positiva desenvolve a inteligência emocional nas crianças." (p. 18).

Portugal e Laevers (2018) mencionam que as emoções deverão ser trabalhadas através de atividades que permitem às crianças identificar e explorar as diferentes emoções.

Na EPE “Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de forma mais positiva.” (Portugal & Laevers, 2018, p. 136).

Do meu ponto de vista, é importante que na prática, as crianças aprendam a identificar e a compreender as emoções, uma vez que é essencial no desenvolvimento de uma criança. O educador deve respeitar e valorizar as caraterísticas de cada criança; permitir que as crianças se expressem livremente; e ensinar às crianças a controlar as suas emoções.

Nesta PP, tive em conta cinco emoções, o medo, a tristeza, a alegria, a raiva e a aversão para implementar atividades na sala, tendo como recurso o livro *O novelo de Emoções* de Elizabete Neves.

Em relação ao medo, Goleman (2012) refere que as pessoas que sentem medo, o sangue corre pelo corpo até às pernas, deixando o rosto a enfraquecer.

A tristeza, Moreira (2010) refere que significa fracasso, em que a autoestima começa a diminuir e há o aparecimento de inseguranças. Esta emoção deve-se ao abandono, à perda ou até mesmo algum conflito.

A alegria, segundo o mesmo autor, corresponde à boa energia, sensações boas, notícias positivas e quando estamos a fazer alguma coisa que gostamos.

A raiva corresponde à revolta, à vontade de lutar contra algo, a comportamentos das pessoas, a situações desagradáveis, a ofensas e a acontecimentos que por vezes nos magoam (Moreira, 2016).

E a aversão corresponde às situações que sentimos desagrado, desconforto, mal disposição, nojo, repugnância e mal-estar (Moreira, 2016).

Depois de conhecer e saber identificar as emoções, é necessário compreender e saber gerir os conflitos de forma as crianças identificarem as boas ações e as más ações.

### 4.4.3.2. - Conflitos

Segundo Mader (2009), como citado em Pinto (2020) menos conflitos se caraterizam por trocas emocionais num determinado momento que envolve duas ou mais pessoas.

Na EPE o conflito poderá ser causado por um brinquedo, ou por uma cor, isto é, por algo que uma criança tem que a outra necessita naquele momento e essa criança que tem não quer partilhar. É importante que o educador valorize as caraterísticas de cada

criança, uma vez que as crianças ao serem valorizadas e respeitadas, sentem que fazem parte do grupo (Pinto, 2020)

Gloekler e Cassell (2012) “defendem que as crianças em situações de conflito têm dificuldade em compreender o outro” (Pinto, 2020, p.11).

Para as crianças, a resolução dos conflitos, muitas vezes requer a intervenção do adulto, uma vez que o adulto fornece a resolução rápida dos problemas, proporcionando uma solução eficaz.

Martins (2021) menciona quatro passos para acabar com o conflito. No primeiro passo temos de deixar a criança falar, de modo a explicar o que aconteceu, assim a criança entende que está a ser ouvida. O segundo passo a criança tem de entender que está a ser compreendida, por isso o adulto terá de mostrar que está a entender o que a criança está a dizer. O terceiro passo o adulto terá de fazer perguntas como por exemplo “O que pensas fazer para resolver isso?” (p. 122) para que a criança reflita sobre o seu comportamento e para ajudar a melhorar. E o último passo, o adulto terá de ensinar à criança o que devemos de fazer e o que não devemos fazer. Para isso, o adulto deve dar o exemplo, mostrando o que se deve de fazer para a criança aprender e fazer, e não a mandar fazer.

### 4.4.3.3. - Valores: partilha, respeito e cooperação

As dificuldades na partilha de brinquedos e na espera pela vez de falar foram identificas durante a observação na PPI

Bolarinho (2018) ressalta a importância dos valores na formação humana, pois atuam como razões que fundamentam nossas ações. Esses valores são observados em diversas situações, nomeadamente, nos casamentos, nas famílias, nos divórcios, na violência, nas tecnologias, na sala de atividades, na relação com os pais, na relação entre as crianças, entre outros. Por vezes as crianças imitam os comportamentos que presenciam, e se esses comportamentos forem repreendidos, elas não fazem mais, mas se não forem, é provável que as crianças irão continuar a fazê-lo.

A interação entre educador e criança, conforme observado por Bolarinho (2018), não deve impor valores, mas sim criar um ambiente educativo que favoreça a construção desses valores. Ao abordar os valores, destaca-se a relevância da importância da partilha, do respeito e da cooperação.

A partilha corresponde à partilha de materiais, de experiências e de brinquedos. O educador ao incentivar a prática de partilha, desempenha um papel fundamental na formação das crianças, promovendo a comunicação entre as crianças e fortalecendo as relações interpessoais na sala.

O respeito se evidencia na troca de opiniões e no reconhecimento do valor do outro. O educador desempenha um papel fundamental ao criar um ambiente que incentiva o respeito na ação pedagógica. Esse esforço contribuí para o desenvolvimento de crianças mais educadas, respeitosas e preocupadas com o bem-estar dos outros.

A cooperação corresponde aos trabalhos a pares ou em grupo que promove a partilha de opiniões e à liberdade de escolher (Carvalho, 2013). Este princípio valoriza a opinião do outro e auxilia o outro na realização de tarefas.

Esta abordagem centrada em valores visa não apenas fornecer resoluções rápidas para conflitos, mas a desenvolver habilidades socioemocionais duradouras nas crianças. Ao promover ambientes educativos baseados em valores, os educadores podem desempenhar um papel essencial na formação de indivíduos mais equilibrados e socialmente competentes.

### 4.4.4. - Estratégias de Intervenção

Para responder à questão foi necessário formular objetivos. Para dar seguimento a esses objetivos, defini estratégias que posteriormente coloquei em prática através das atividades.

Segundo Máximo-Esteves (2008) as estratégias referem-se à descrição de métodos de ensino e de aprendizagem a serem implementados, levando em consideração os aspetos relacionados ao problema de investigação. Vale ressaltar que, ao longo do processo, essas estratégias podem ser ajustadas, eliminadas ou ampliadas conforme necessário.

Seguidamente, irei apresentar as estratégias que coloquei em prática.

**Estratégia 1: O novelo de Emoções**

A estratégia proposta tinha como objetivo principal permitir que as crianças identificassem as emoções presentes na história *O novelo de Emoções* de Elizabete Neves. No dia 9 de novembro de 2021, foram realizadas duas atividades para atingir esse objetivo.

Inicialmente, expliquei a atividade às crianças enquanto nos encontrávamos na área do tapete. Distribuí uma folha a cada criança e indiquei que deveriam desenhar a personagem Marta, protagonista da história, sem visualizá-la diretamente. Para garantir o sucesso da atividade, forneci diretrizes detalhadas, orientando as crianças na representação da Marta através de uma descrição minuciosa. As orientações incluíam instruções específicas para cada parte do desenho, como a forma da cabeça, os olhos, o nariz, a boca, o chapéu com detalhes específicos, o vestido longo, as mãos com cinco dedos e as botas nos pés. Cada criança recebeu uma cor de feltro para realizar o desenho com base nessas orientações detalhadas. Para esta descrição disse: "A Marta tem uma cabeça redonda, vamos lá fazer a cabeça", "com uns olhos pequeninos, vamos desenhar pontinhos nos olhos", "um risco no nariz, vamos desenhar um risquinho no nariz", "e uma boca feliz.", "A Marta tinha um chapéu, vamos desenhar um chapéu", "com uma bolinha em cima do chapéu, vamos fazer uma bolinha por cima do chapéu.", "No seu chapéu apresentava-se com bolinhas e risquinhos, vamos desenhar bolinhas e risquinhos no chapéu." "A Marta tinha um vestido comprido, vamos fazer um vestido comprido.", "As suas mãos tinham cinco dedos, vamos fazer uma mão com cinco dedos num lado e no outro" "e os seus pés estavam calçados com botas, vamos desenhar umas botas nos pés" (Diário de Bordo, 9 de novembro).

Posteriormente, mostrei os desenhos concluídos de todas as crianças (Figura 27), proporcionando um momento de comparação. Apresentei também a personagem Marta, tal como aparece no livro, permitindo que as crianças vissem como as suas representações se comparavam com a personagem original. Embora as crianças mais novas possam não ter conseguido representar completamente a figura humana, a maioria conseguiu incluir pelo menos três elementos que foram previamente mencionados no processo de descrição.

**Figura 27**

*Desenho da personagem Marta.*

Num segundo momento, coloquei as crianças em três filas posicionando-as de forma a terem uma visualização clara da história que eu narraria utilizando fantoches e o “fantocheiro” (Figura 28). Com o objetivo de tornar a dramatização mais envolvente, durante a leitura, a personagem Marta interagia com as crianças colocando questões como “Já se sentiram com medo”, “medo de quê?”, “Já se sentiram tristes, porquê?” e variava as entoações para manter o dinamismo da apresentação (Diário de Bordo, 9 de novembro).

Após a dramatização, apresentei as ilustrações, destacando as cores utilizadas e questionei as crianças sobre as emoções presentes na história, associando cada emoção a uma cor específica. Este momento teve como objetivo promover a reflexão das crianças sobre as emoções abordadas na história e incentivá-las a expressar suas próprias experiências e sentimentos.

**Figura 28**

*Dramatização da história com fantoches.*

**Estratégia 2: Exploração das emoções**

A segunda estratégia tem como objetivo ajudar as crianças a identificar, explorar e representar as diferentes emoções. Para implementar esta estratégia, foram realizadas oito atividades distribuídas nos dias 15, 17, 23 e 24 de novembro e 9 de dezembro. Importante notar que uma das atividades se estendeu até ao último dia do meu estágio.

No primeiro momento, no dia 15 de novembro, iniciei a estratégia questionando as crianças sobre os nomes das personagens associadas às cores e emoções presentes na história *O novelo de Emoções.* Essa abordagem visava reviver a memória das crianças em relação à narrativa. Durante esse momento, algumas crianças expressaram

sentimentos relacionados às emoções, por exemplo: em vez de mencionarem “alegria” disseram “contente”, o mesmo ocorreu com “aversão”, que foi associado a “maldisposto”.

Em seguida, distribuí as crianças pela sala, posicionando-as de forma dispersa e sentadas no chão. Expliquei a atividade, que consistia em desenhar com uma cor de feltro em papel a emoção sentida ao ouvir diferentes estilos musicais. Dei exemplos: se a música transmite alegria, desenhamos momentos de alegria, de felicidade (Figura 29). O objetivo desta atividade era explorar o que as crianças sentem pela música e transmitir essa emoção artisticamente. Em relação às músicas, escolhi estilos diferentes, como o reggaeton, rock, pop e metálica, todas as músicas estavam em instrumental.

Durante a atividade, circulei pela sala para observar as crianças expressando suas emoções no papel. Inicialmente, as crianças mais novas, com apenas 3 anos, enfrentavam dificuldades para se expressar, mas gradualmente se soltaram e começaram a desenhar.

**Figura 29**

*Representação da emoção sentida no momento através das músicas ouvidas.*

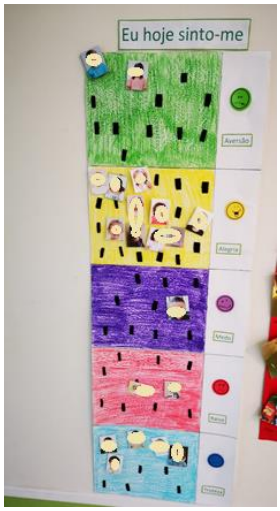
Num segundo momento, no dia 17 de novembro, perguntei se se lembravam da história do *O novelo de Emoções* e através dessa questão, realizei outras, como as personagens do texto, as cores e as emoções mencionadas.

Nesta ocasião, apresentei um quadro com as diferentes emoções (Figura 30) e questionei-as sobre a utilidade desse quadro, incentivando a expressão da criatividade. Recebi respostas como: “cores da Marta” e “para escolher” (Diário de Bordo, 17 de novembro). Aproveitando essas respostas, expliquei que o quadro é o quadro das emoções, em que todos os dias teríamos de colocar a nossa foto na emoção que estamos a sentir nesse exato momento. Ao longo dos dias, quando as crianças colocavam a sua foto nas emoções de raiva, tristeza, aversão e medo, questionava sobre o motivo dessas emoções, de modo ajudá-las a lidar com seus sentimentos. Inicialmente, algumas crianças

escolhiam emoções influenciadas pelas escolhas dos amigos, mas, ao serem questionadas, não sabiam explicar por que tinham feito essa escolha. Com o tempo, essa dinâmica melhorou, e as crianças passaram a compreender a importância de identificar e expressar suas próprias emoções. Essa atividade foi realizada até o final da minha PPI.

**Figura 30**

*Quadro das emoções.*




Num terceiro momento, no dia 23 de novembro, após terem preenchido o quadro das emoções, e de modo haver partilha entre as crianças, dividi-as nas três mesas e coloquei os materiais ao meio das mesas, de maneira que todas as crianças utilizassem e partilhassem os mesmos materiais. Distribuí um círculo em cartão a todas as crianças, para as mesmas decorarem os círculos com a emoção sentida naquele momento (Figura 31).

**Figura 31**

*Decoração da emoção sentida no momento.*

Os materiais usados para esta atividade foram: lãs, tampas, cola branca, flores de eva, palhinhas e pedaços de cartolina. Expliquei que a emoção deve ter olhos, nariz e boca. Dei exemplos que podiam utilizar, as tampinhas para os olhos, as palhinhas para o nariz e a lã para a boca. Depois de concluir, as crianças mencionavam qual a emoção representada no círculo e escrevia essa emoção no canto inferior direito (Figura 32). As crianças mais velhas, que iam acabando ajudavam os amigos com mais dificuldades a colar. As restantes ajudaram-me a levar os desenhos para a rua, de modo a secá-los e depois foram brincar para as áreas.

**Figura 32**

*Emoção decorada por uma criança.*

Num quarto momento, a 24 de novembro, após o preenchimento do quadro das emoções, expliquei as três atividades que seriam realizadas. Inicialmente, dividi as crianças em dois grupos: o Grupo 1 ficou com o cubo das emoções e o Grupo 2 com o espelho das emoções. Após ambos os grupos completarem ambas as atividades, trocámos, dando ao Grupo 1 o espelho das emoções e ao Grupo 2 o cubo das emoções. O cubo das emoções continha as cinco emoções mencionadas na história, que as crianças já conheciam bem. O objetivo deste jogo era que a criança imitasse a emoção cuja face ficasse virada para cima após lançar o dado sobre a mesa. Quanto ao espelho das emoções, pretendia que as crianças representassem as cinco emoções ao se olharem para o espelho.

Posteriormente, na área do tapete e em grande grupo, realizámos a terceira atividade do dia: a atividade dos gestos. Nesta atividade, por sua vez, cada criança dirigiu-se ao centro para representar uma emoção, enquanto as outras crianças tentavam identificar a emoção correspondente à representação. Para garantir que todas as crianças respeitem a sua vez de falar, enfatizei que deveriam levantar o dedo para responder. Após esta regra ser interiorizada, não foi mais necessário reforçá-la. No início as crianças

estavam a representar as emoções mais fáceis de imitar, como a alegria. No entanto, mencionei que não poderiam representar a emoção alegria.

Estas três atividades foram importantes para as crianças, permitindo-lhes usar a imaginação e a criatividade para imitar as cinco emoções.

Num quinto momento, a 9 de dezembro, na hora da atividade, a maioria das crianças foi para a aula de inglês, ficando apenas sete crianças. Dividi-as em dois grupos: um com três e outro com quatro crianças. Expliquei a atividade, onde teriam de escolher uma cartolina e desenhar a emoção correspondente a essa cor. Após o desenho, perguntei o que tinham desenhado e registei.

Enquanto as restantes crianças não chegavam, convidei duas crianças para jogar o jogo da memória. No início, questionaram como se jogava, mas depois mostraram interesse em participar. No jogo da memória (Figura 33) estavam representadas as cinco emoções. Cada criança virou duas cartas para cima, se fossem iguais, retiravam as cartas, caso contrário, viravam-nas para baixo, aguardando a vez.

**Figura 33**

*Jogo de memória.*

Mais tarde, dividi as crianças restantes em três grupos e realizaram a mesma atividade que a anterior, mas com outras emoções. Ao final da atividade, obtivemos cinco cartolinas de cores distintas, cada uma representando uma das cinco emoções. Nesta atividade, as crianças mais novas sentiram-se com dificuldades em começar a desenhar, portanto, considerei necessário ajudá-las a refletir sobre a emoção em questão, de forma a facilitar a expressão visual por meio do desenho (Figura 34).

**Figura 34**

*Caraterísticas das 5 emoções realizadas pelas crianças em grupos.*

**Estratégia 3: Partilha**

A terceira estratégia tem como objetivo promover a interação entre as crianças, estabelecendo laços e expressando emoções. Para a implementação desta estratégia, foram realizadas duas atividades, nos dias 8 de novembro e 4 de janeiro.

Num primeiro momento, em 8 de novembro, expliquei como iríamos jogar o jogo do novelo, dando exemplos práticos. Mencionei que quem agarrasse o novelo teria de responder a uma pergunta e teria de agarrar na ponta no novelo até ao fim do jogo. Após responderem à pergunta, jogavam o novelo a um amigo. As perguntas foram feitas aleatoriamente. "Relativamente à pergunta, qual é a tua comida favorita, as crianças responderam "sopa", "massa", "arroz", "carne", "salsicha e ovo" e "pizza". (Diário de Bordo, 8 de novembro). Relativamente à pergunta, o que é tu gostas de fazer aqui na sala, ao que as crianças responderam "fazer puzzles", "brincar nos jogos", "carros" e "brincar na casinha". (Diário de Bordo, 8 de novembro). O que tu gostas de fazer em casa, as crianças responderam "fazer batatas", "brincar com as bonecas" e "brincar aos dinossauros". Qual é a pessoa com quem gostas mais de brincar nesta sala, as crianças responderam "Clara", "Leo" e "Bernardo". Brinquedos que gostas mais, as crianças responderam "bonecas"." (Diário de Bordo, 8 de novembro). A realização deste questionamento visou o conhecimento por parte do adulto e entre si.

No final do jogo, as crianças observaram as linhas formadas pelo novelo e, com a minha orientação, destacaram conceitos como partilha, interação e amizade. A educadora acrescentou que representa a união, e que se alguém largasse um fio, deixava de haver união, que este grupo é uma equipa, a equipa do Planeta Verde e todos deveriam ser amigos (Figura 35).

**Figura 35**

*Jogo do novelo.*

Num segundo momento, no dia 4 de janeiro, procedi à afixação de corações no placar dos trabalhos. Esta atividade consistiu nas crianças desenharem alguma coisa para os amigos. Cada criança teria de desenhar em três corações pequenos e distribuí-los a três amigos, colocando os corações brancos nos corações vermelhos. Estipulei que cada criança, no máximo, poderia receber cinco corações brancos. Chamei aleatoriamente cinco crianças, e cada uma delas, realizou os seus desenhos, enquanto as restantes brincavam nas áreas. Neste dia, não consegui fazer com todas as crianças, pois algumas crianças estavam em isolamento.

Esta atividade proporcionou-me a oportunidade de observar que as crianças mais velhas tiveram os corações mais preenchidos, e além disso, notei que havia mais crianças interessadas em desenhar para elas. Mas, se não tivesse um máximo de corações brancos (5) num coração vermelho, havia crianças que não iam ter nenhum coração branco (Figura 36).

**Figura 36**

*Desenho para os amigos.*

**Estratégia 4: Identificação das ações boas e más**

A quarta estratégia visava a identificação, por parte das crianças, do que é apropriado e inadequado, ou seja, o que está certo e o que está incorreto. Para implementar esta estratégia foi necessário realizar 2 atividades, realizadas nos dias 16 de novembro e 3 de janeiro. Optei por realizar essa estratégia no início e no final da PPI, para avaliar se as crianças assimilaram as normas e o respeito pelos outros.

No primeiro momento, no dia 16 de novembro, solicitei às crianças que observassem o quadro na parede, onde constavam as regras, sendo que no lado esquerdo estava representado o que não podíamos fazer e no lado direito o que nos é permitido. O quadro também continha algumas frases que li para as crianças. Além disso, na área do tapete, apresentei fotografias tiradas no dia anterior durante o acolhimento, com a devida autorização da Educadora Cooperante. Essas imagens representavam ações negativas e positivas. O objetivo dessa atividade era sensibilizar as crianças para a importância de seguir as regras, partilhar brinquedos e respeitar os outros.

Apresentei as fotografias para as crianças, com o intuito de garantir que compreendessem o que estava representado nelas. No entanto, devido à dispersão da turma, optei por dividir as crianças em dois grupos. Enquanto uma parte foi brincar para as áreas, a outra identificava as regras e organizava as fotografias em seus respetivos lugares. Em seguida, realizámos a troca, permitindo que a parte que brincava também participasse na atividade, enquanto a outra parte desfrutava do momento de brincar. A divisão da turma foi necessária para garantir a participação de todas as crianças.

Durante a atividade, ambos os grupos identificaram corretamente as regras nas fotografias, organizando-as adequadamente (Figura 37). Após a conclusão da atividade, conduzi a uma breve reflexão em cada grupo sobre o que deve e não deve ser feito. E as crianças interagiram e mantiveram-se atentas e interessadas. Nesta atividade poderia ter projetado as fotografias na parede, em tamanho grande, de modo a captar a atenção das mesmas, mas infelizmente o projetor estava sendo utilizado em outro compromisso.

**Figura 37**

*Quadro das regras.*

Num segundo momento, a 3 de janeiro de 2022, procedemos à realização de uma experiência. Os materiais empregues nesta experiência foram dois copos com água, produto para limpeza de vidros, corantes e uma colher. Esta atividade foi realizada na área do tapete, com a presença de um número reduzido de crianças, devido a um caso positivo detetado (covid 19) na semana anterior. As crianças que tiveram contato com esta criança ficaram em confinamento durante esta semana.

Iniciei a atividade colocando dois copos com água, detergente e corantes no centro. Expliquei que o detergente serviria para limpar os vidros e os corantes eram utilizados em sobremesas. Ao questioná-los sobre o uso destes produtos em casa, afirmaram que não costumavam utilizá-los.

Para facilitar a compreensão da experiência, associei o detergente às boas ações, representando o que devemos fazer, e os corantes às más ações, representando o que não devemos fazer.

Primeiramente, começámos pela representação das boas ações, solicitando que mencionassem exemplos, enquanto despejavam um pouco de detergente no primeiro copo de água. Durante a atividade, as crianças destacaram diversas boas ações, tais como “dar um abraço”, “brincar com os amigos”, “lavar a loiça”, “experiências”, “ajudar os pais”, “arrumar as áreas” (Diário de Bordo, 3 de janeiro).

Posteriormente, repeti o procedimento com os corantes, solicitando às crianças que mencionassem ações incorretas, isto é, situações que não devemos fazer. Durante a discussão, as crianças mencionaram “bater nos amigos”, “empurrar”, “brigar”, “brincar na casa de banho”. (Dário de Bordo, 3 de janeiro). À medida que as crianças

mencionavam ações más, pedi a cada uma escolhesse um dos corantes e o adicionasse ao segundo copo.

Após as crianças terem mencionados as ações boas e más, peguei numa colher e mexi o primeiro copo. Depois, com outra colher, mexi o segundo copo que continha os corantes amarelo, vermelho e azul. O primeiro copo, das boas ações, a mistura continuou transparente, enquanto o segundo copo, das más ações, a mistura resultou em água verde, surpreendendo as crianças que comentaram: “Ficou verde” (Diário de Bordo, 3 de junho). As crianças demonstraram entusiasmo pela atividade (Figura 38).

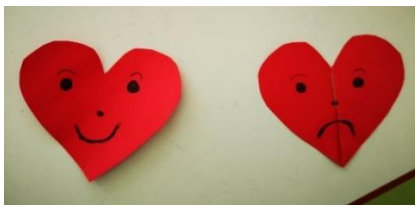
**Figura 38**

*Experiência.*

Seguidamente, apresentei dois corações (Figura 39), um coração com a emoção de alegria e outro triste. Utilizando esses corações, expliquei que as ações negativas nos deixam profundamente tristes, comparando com a representação do corante verde na água. Por outro lado, as ações positivas, nos deixam muito felizes com o coração cheio comparando com a água transparente do produto de limpar os vidros.

**Figura 39**

*Coração alegre e coração triste.*



Num momento subsequente, conduzi outra atividade, integrando as fotografias das regras no gráfico das experiências. O gráfico consistia em duas colunas: uma coluna com duas imagens que eram alteradas sempre que uma criança participava na atividade e

outra coluna com duas frases: “devemos fazer” e “não devemos fazer”. Para esta atividade, cada criança foi chamada individualmente para realizar esta atividade.

Expliquei meticulosamente a tarefa, na qual cada criança deveria preencher o gráfico com um “X” para indicar o que não devemos fazer e um “O” para o que devemos fazer. Neste dia, apenas nove crianças estavam presentes, sentadas na área do tapete, aguardando a sua vez de serem chamadas e observando atentamente as atividades das outras crianças. À medida que completavam a tarefa, iam brincar.

Esta atividade decorreu bem, as crianças entenderam bem a experiência, das ações boas e das ações más e conseguiram identificá-las nas fotografias do quadro das regras (Figura 40).

**Figura 40**

*Identificação das boas ações e das más ações.*

## 4.5. - Fases do Projeto de Investigação-Ação

O projeto de IA desenrolou-se ao longo de onze semanas de intervenção pedagógica. Na tabela 3, apresento o cronograma delineado com as fases da IA, complementada ao longo das semanas. Importa destacar que a quinta semana de novembro não se encontra assinalada, em virtude de não ter havido estágio, uma vez que as crianças e a equipa educativa da sala se encontravam em isolamento. É relevante mencionar que, em conversa com a Educadora Cooperante, a mesma manifestou interesse em dar continuidade a este projeto de investigação, visando desse modo responder à questão inicialmente colocada.

**Tabela 3**

*Cronograma das Fases do projeto.*

| | | Duração | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Fases** | **Procedimentos** | **Mês** | **Outubro** | | **Novembro** | | | | | **dezembro** | | | **janeiro** |
| | | **Semana** | 3.ª | 4.ª | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 5.ª | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 1.ª |
| **Planear** | Observação e recolha de dados | | | | | | | | | | | | |
| | Identificação do problema | | | | | | | | | | | | |
| | Definição de estratégias | | | | | | | | | | | | |
| **Ação** | Operacionalização | | | | | | | | | | | | |
| | Recolha e análise de dados | | | | | | | | | | | | |
| **Reflexão e Avaliação** | Avaliação do processo | | | | | | | | | | | | |

## 4.6. - Avaliação da Implementação do Projeto

Antes de proceder à avaliação dos resultados, é imperativo realizar uma verificação cuidadosa para determinar se os objetivos propostos no âmbito da IA foram devidamente abordados. Posteriormente, será efetuado um escrutínio aprofundando para confirmar se esses objetivos foram alcançados e se, de facto, respondem à questão. Além disso, é crucial analisar a congruência entre as estratégias, atividades e técnicas implementadas e os objetivos pretendidos, bem como avaliar os resultados obtidos.

Este processo de avaliação implica, igualmente, uma reflexão acerca da adequação dos resultados obtidos. Caso se verifique alguma incongruência ou inadequação, será necessário iterar novamente através de um cíclico até que os objetivos sejam plenamente atingidos.

Ao proceder a esta análise, constato que, na minha prática, os objetivos foram, em parte, atingidos. As estratégias e atividades implementadas permitiram que as crianças identificassem e caraterizassem emoções e conflitos do seu quotidiano, expressando-os de forma mais articulada. Ao longo da intervenção, evidenciaram-se progressos significativos. Inicialmente, algumas crianças relutavam em partilhar as suas experiências durante o fim de semana ou a expressar-se perante os colegas. No entanto ao longo das semanas, observou-se um aumento na interação e na expressão durante as atividades em grupo. A prática regular do preenchimento do quadro das

emoções diariamente contribuiu para o desenvolvimento da linguagem e expressão das crianças. Para maximizar os resultados, a educadora comprometeu-se a dar continuidade ao trabalho com as emoções ao longo do ano letivo, visando uma resposta mais abrangente à questão inicial delineada.

## 4.7. - Projeto com a Comunidade Educativa

A intervenção comunitária foi realizada em três salas, alinhada com a temática do projeto Educativo do Infantário, intitulado "Viagens pelas Emoções: Eu, Nós e o Outro". Dada a ênfase do infantário nos valores, particularmente no período natalício, eu e minhas colegas das salas mencionadas, optámos por concentrar nossos esforços nos valores vivenciados durante a época natalícia, com especial destaque para a partilha. A atividade realizada, a "Confeção de broas de manteiga no Natal", foi selecionada devido à observação de que a partilha constituía uma área de melhoria comum às três salas.

Esta atividade foi estruturada em conformidade com os objetivos estabelecidos nas OCEPE, mais especificamente na Área de Formação Pessoal e Social, que incide no trabalho cooperativo, onde as crianças se relacionam entre elas e com os outros. A temática dos valores foi transmitida pelas crianças através do educador que procurou proporcionar experiências ricas e dinâmicas, com o propósito de promover aprendizagens significativas nas crianças.

A atividade consistiu na confeção de postais, decoração de caixas para adicionar as broas e elaboração das próprias broas com formas alusivas ao Natal. Optou-se por criar quatro postais por sala, totalizando 12 postais. Os postais foram distribuídos aleatoriamente entre as salas, secretaria e auxiliares da cozinha, assegurando que cada sala recebesse um postal, evitando duplicações e garantindo que nenhuma sala ficasse sem um postal.

Esta atividade era para ser realizada em quatro dias, mas como a minha sala teve uma semana de confinamento, tivemos de fazer em três dias.

No primeiro dia, no dia 13 de dezembro, as crianças decoraram as caixas, utilizando diversos materiais, recortes e colagens. Além disso, decoraram os postais utilizando a técnica de colagem. Dentro de cada postal, escrevemos uma mensagem de Natal em conjunto com as crianças e assinaram.

Antes de iniciar a atividade, organizei a sala em quatro grupos. Dois grupos ficaram nas mesas e outros dois foram brincar. Quando terminaram a atividade, trocaram

as funções, os dois grupos que estavam na mesa foram brincar e os dois grupos que estavam a brincar foram para as mesas. Expliquei às crianças a atividade que iriam realizar, incentivando-as a discutir em grupo como decorariam o postal com os materiais disponibilizados. Cada elemento do grupo teve a oportunidade de colocar pelo menos um material no postal. As crianças tiveram a oportunidade de colar os materiais nos olhos e de usar a esponja na tinta castanha para criar a boca.

Ao longo da atividade, forneceu-se orientação aos grupos na elaboração dos postais. Durante uma questão levantada sobre o destinatário dos postais, expliquei às crianças que esses presentes seriam destinados a outras salas da instituição. O entusiasmo das crianças aumentou quando souberam que também receberiam um postal de outra sala. A conclusão da atividade dos postais (Figura 41) era suposto refletirmos e elaborarmos uma frase nos postais. Contudo, devido ao processo de secagem, a oportunidade foi adiada para uma etapa seguinte da intervenção.

**Figura 41**

*Postais*.

Na segunda etapa, convidei um grupo de crianças para realizar um desenho alusivo ao Natal de modo a decorar a caixa. Foi dada total liberdade para que desenhassem o que desejassem, desde que fosse relacionado ao Natal. Ao finalizarem seus desenhos, procedi à anotação de seus nomes, enquanto as próprias crianças afixavam os desenhos na caixa. Nota-se que apenas uma criança, que já sabia escrever o seu nome, assumiu a tarefa de autenticar seu desenho com o próprio nome (Figura 42).

**Figura 42**

*Realização do desenho alusivo ao Natal.*

No segundo dia, em 14 de dezembro, durante a hora de acolhimento, apresentei à educadora cooperante uma história de Natal contendo receitas, incluindo a receita das broas que as crianças iriam confecionar. Em cada receita constava uma frase alusiva ao Natal e formas de elementos referentes ao mesmo. Como o postal era para oferecer juntamente com as broas, utilizámos essa frase, porque fazia todo o sentido. Antes disso, discutimos com as crianças, de modo que estas mencionassem a sua opinião sobre as mesmas. Como as crianças disseram que sim, a educadora cooperante escreveu no computador e imprimiu na hora.

Para dar início à atividade, coloquei as cadeiras à frente da mesa, simulando uma sessão de visualização de um filme, com o objetivo de permiti que as crianças observassem a confeção das broas. Primeiramente, mostrei a receita às crianças, mencionando os ingredientes e pesando-os na balança. Em seguida, li o processo de preparação, e ia colocando os ingredientes, com ajuda de algumas crianças, que ia chamando, com o intuito de as mesmas interagirem e participarem na atividade. No final, a massa estava mole, precisava de mais farinha, para que a massa ficasse mais homogénea. Por isso a educadora cooperante, deitou farinha.

Em seguida, coloquei a massa em cima da mesa e, utilizando o rolo, estendi-a uniformemente. Convidei cada criança a moldar uma broa, utilizando uma forma metálica decorativa em formato de estrela em cima da massa, e a colocá-la no tabuleiro. Cada criança participou ativamente na confeção de sua própria broa (Figura 43).

**Figura 43**

*Confeção das broas.*

Posteriormente, conduzi duas crianças até à cozinha, trazendo o tabuleiro comigo com o objetivo de o colocar no forno. Ao chegarmos à cozinha, inseri o tabuleiro no forno e informei as crianças de que as broas iriam cozer durante 10 minutos a 180 graus. Enquanto aguardávamos, as crianças observavam o forno para verificar se as broas estavam prontas para retirar. Após os 10 minutos, retirámos as broas e regressámos à sala. Ao chegarmos à sala, solicitei que as crianças assinassem os postais com os seus nomes, com a minha assistência (Figura 44).

**Figura 44**

*Exemplo de um postal realizado.*

No dia seguinte, 15 de dezembro, celebrava-se a festa de Natal desta Instituição. Primeiramente, uma sala veio nos entregar um postal e broas em forma de pinheiros (Figura 45).

**Figura 45**

*Distribuição das broas e postais.*

Seguidamente, levei algumas crianças, de modo a representar a sala para distribuir os postais e as broas. Devidos às condições de pandemia, não podia levar todas as crianças. Ao chegar às salas, as crianças mencionavam o que vinham entregar e desejavam um Feliz Natal.

## 4.8. - Reflexão crítica à Prática Pedagógica I

Após a conclusão desta PP, enfatizo a relevância de passos fundamentais que o EI deve adotar no contexto pré-escolar nomeadamente, a observação, a intervenção, a interação entre adulto e crianças e as estratégias claramente definidas. O EI é o responsável por planear diversas atividades considerando as áreas de conteúdo que contribuem para o desenvolvimento das crianças. Esta prática foi de grande importância para o meu crescimento pessoal e para o aprimoramento dos meus conhecimentos. Representou um desafio, pois tentei utilizar materiais diferentes semanalmente, tornando-os atrativos para as crianças.

Na primeira semana do estágio, dediquei-me a um período de adaptação e observação do grupo, durante o qual conheci a Instituição, a sala, a educadora, as auxiliares, as crianças, suas rotinas e o método de trabalho. Este período revelou-se crucial para compreender os interesses das crianças. Na semana seguinte, iniciei a interação direta com as crianças. Nesse período, observei que as crianças encontravam dificuldades em formar as bolinhas dos brigadeiros, especialmente ao manipular a massa para moldá-las.

Ao longo da prática, constatei que o diálogo é fundamental para o desenvolvimento infantil. Através das conversas com as crianças, foi possível identificar seus interesses, opiniões e tomadas de decisão. O diálogo também se mostrou crucial para

partilhar experiências, como o que fizeram durante o fim de semana, permitindo que expressassem livremente as suas emoções e afetos.

Quanto à organização do espaço da sala, este encontrava-se dividido em áreas apelativas, contendo o essencial para que as crianças brincassem, se orientassem e se movimentassem, permitindo o grupo ser mais autónomo e cooperativo. Sugeri a inclusão de uma área especifica para a expressão plástica, equipada com plasticina, cores e tintas, disponíveis para uso a qualquer momento, em vez de apenas durante atividades orientadas. Na área da biblioteca, a introdução de fantoches, além de livros, tornaria o espaço mais atrativo.

No que diz respeito à rotina diária, esta é flexível, adaptando-se às necessidades e interesses das crianças e a eventos inesperados. Esta flexibilidade é crucial para que a criança compreenda os vários momentos pelos quais passa, desenvolvendo a sua autonomia.

A hora de acolhimento revelou-se significativa para as crianças, sendo que, na ausência desta, as crianças que eram trazidas pelos pais mais tarde mostravam-se inquietas durante as atividades, evidenciando a falta desse período de atividades livres.

Durante esta PPI, abordei diversos temas com as crianças, incluindo profissões, emoções, festa do pijama, regras da sala, Natal, conflitos e Dia de reis. Como futura educadora, escolhi esses temas por considerar que abordar seus conteúdos promove o desenvolvimento global das crianças. Selecionei materiais que pudessem ser explorados e manipulados, recorrendo à memória visual através de jogos, ao diálogo sobre emoções através de um quadro específico, à partilha através de desenhos entregues a colegas, e ao entendimento das regras por meio de um quadro específico de regras.

Após abordar o tema das profissões, percebi que foi bem-sucedido, considerando os interesses das crianças, que frequentemente partilhavam suas aspirações futuras. Para este tema desenvolvi cinco atividades: a confeção dos brigadeiros, o jogo do bingo, gráfico com as profissões desejadas pelas crianças, o dia do objeto e o dia do médico. Essas experiências proporcionaram uma compreensão prática e envolvente das diferentes profissões, destacando a importância da espera durante o dia do Médico, onde tiveram de aguardar numa sala com os seus “filhos” (bonecos) antes de entrar no consultório. A resposta positiva indica que as atividades foram eficazes em atingir os objetivos de explorar e compreender o mundo das profissões de forma lúdica e educativa.

Ao longo dessas duas semanas dedicadas às profissões, a questão de IA foi construída em colaboração com a educadora cooperante. Todas as atividades realizadas

foram discutidas previamente com a educadora cooperante, visando garantir que ela compreendesse as atividades planeadas para a semana seguinte e fornecesse feedback sobre as mesmas.

O tema das emoções foi transversal a todos os temas desenvolvidos. Destaco a importância de ensinar às crianças como gerir as emoções e os conflitos, competências essenciais que as acompanham até a vida adulta. Os valores, foram abordados, mais concretamente, a partilha e a cooperação. Utilizei a atividade do quadro das emoções para que as crianças conhecessem e identificassem diferentes emoções. Realizada diariamente, esta atividade permitia que as crianças identificassem a emoção que estavam a sentir naquele dia. A meu ver, esta atividade contribuiu para que as crianças se expressassem, reconhecessem as emoções e compreendessem o motivo por trás de cada sentimento, capacitando-as a regular suas emoções.

Portugal e Laevers (2018) afirmam que "Trabalhar emoções ajuda as crianças a perceberem melhor as suas experiências internas e a lidarem com elas de forma mais positiva." (p. 136). Neste sentido, recorri à exploração de histórias, pois, de acordo com os autores citados, é através das histórias que a criança expressa sentimentos e evoca o reconhecimento de emoções comuns.

Quanto à temática dos conflitos, optei por abordá-la após trabalhar as emoções e as regras de comportamento. Achei essencial que as crianças, antes de lidarem com conflitos, compreendessem a gerir as emoções e conhecessem as regras. Essa abordagem mostrou-se eficaz, uma vez que as crianças se mostraram mais envolvidas, conseguindo interligar as aprendizagens prévias.

A gestão do tempo educativo deve ser uma distribuição flexível, uma vez que, conforme afirmado por Silva et al., (2016, p. 27) "Nem todos os dias são iguais, as propostas do/a educador/a ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.". Na minha prática, ocasionalmente, as atividades não eram concluídas no tempo previsto, devido a imprevistos pontuais. No entanto, isso não causou confusão, uma vez que as planificações eram flexíveis.

A diferenciação pedagógica, adequando as estratégias ao grupo consoante as suas dificuldades faz com que todas as crianças desenvolvam aprendizagens significativas. Os trabalhos propostos foram sempre realizados de modo que todas as crianças participassem nas atividades, o que implica, a utilização de estratégias diversificadas (Gomes, 2011).

A planificação revelou-se uma ferramenta crucial para a minha PPI, pois, segundo Silva et al., (2016), planificar auxilia o educador na reflexão sobre os objetivos

educacionais e na sua adaptação ao grupo. As planificações eram flexíveis, levando em consideração os interesses e necessidades das crianças. Foi uma prioridade para mim integrar as áreas de conteúdos para promover uma aprendizagem mais significativa, assim como relacionar temáticas através das atividades realizadas.

As atividades foram desenvolvidas em pequenos e em grandes grupos, bem como individualmente, utilizando materiais diversos. Ao longo das semanas, observei o envolvimento entusiástico das crianças, que demonstravam curiosidade em relação às atividades propostas, referindo que eram diferentes e divertidas.

A implementação precoce de regras é crucial para que as crianças possam construir bases sólidas, promovendo o respeito pelos outros e o entendimento do que é correto e incorreto (Silva, et al., 2016). No início, enfrentei dificuldades, precisando intervir para pedir o retorno à calma e garantir que respeitavam a vez do outro quando falavam. Após trabalhar as regras com as crianças, ao longo das semanas, observei uma melhoria significativa, com as crianças aprendendo a esperar e a respeitar a vez dos outros para falar.

Através das atividades propostas durante o meu estágio, pude constatar as aprendizagens que as crianças adquiriram, nomeadamente na identificação das emoções e na forma de lidar com elas, na distinção entre “ações boas” e “ações más”, na partilha de materiais e na cooperação em atividades de grupo. Observando as atividades realizadas, constatei que as estratégias e as atividades propostas foram adequadas, visto que os objetivos foram alcançados.

Este estágio revelou-se extremamente enriquecedor para o meu crescimento como futura educadora, uma vez que adquiri novos conhecimentos, elaborei estratégias e desenvolvi atividades que enriqueceram significativamente a minha prática pedagógica.

# Capítulo 5 - Prática Pedagógica II

A PP II foi realizada na instituição da freguesia de São Martinho, do 1.º ano, sob a orientação da Professora Cooperante. Decorreu entre 14 de março de 2022 e 1 de junho de 2022. Atendendo à situação pandémica, a prática foi conduzida de acordo com as normas estabelecidas pelas entidades de saúde e pela instituição.

Neste capítulo apresento a caraterização do meio envolvente, a caraterização da Instituição Educativa, da sala e do grupo, bem como a rotina diária. Será também mencionado o projeto de IA e três atividades implementadas com as crianças, seguido da minha reflexão sobre todo o período da PPII.

## 5.1. - Caraterização do Meio Envolvente

A instituição encontra-se localizada no concelho do Funchal, mais precisamente na freguesia de São Martinho. A sua envolvente é rica em recursos e instituições, destacando-se a Igreja da Nazaré, CTT, Farmácia da Nazaré, Centro de Saúde de Nazaré, NOS Madeira, Regime de Guarnição N.º 3, Clube Amigos do Basquete, campos polivalentes do Bairro da Nazaré, entre outras.

Esta escola é uma instituição educativa de natureza pública, inserida num bairro social que acolhe crianças tanto do próprio bairro como de outras áreas do mesmo concelho ou de concelhos vizinhos. A população que frequenta este bairro social é diversificada, abrangendo diversos estratos sociais.

## 5.2. - Caraterização da Instituição Educativa

A Instituição encontra-se situada na freguesia de São Martinho no concelho do Funchal. Esta Instituição Educativa abrange diferentes estratos sociais. Inicialmente, a escola era dedicada ao 1.º CEB e Pré-Escolar. Contudo, ocorreu uma fusão com outros dois infantários no ano letivo de 2016/2017, resultando na composição de três edifícios.

O Edifício Principal, que decorreu o meu estágio, compreende diferentes espaços: o espaço interior onde consta gabinete de direção, sala de apoio pedagógico, salas de estudo, sala de TIC, biblioteca, reprografia, cozinha, salão polivalente, sala de educação pré-escolar, secretaria, refeitório, bar, salas de aulas do 1.º ciclo, sala de professores/educadores, sala de expressão musical e dramática, sala de expressão plástica e sala de apoios; E no espaço exterior encontra-se o parque infantil, o campo polidesportivo, a horta pedagógica e os pátios semicobertos.

O Projeto Educativo da Escola intitulado “Escola em Valores: Crescer com resiliência, liberdade e equidade”, que decorre de 2020 a 2024. O subtema a desenvolver com o 1.º ano é: “Cumprir regras/Descobrir valores”.

## 5.2.1. - Caraterização da Sala

A sala de aula é concebida como um espaço propício para facilitar aprendizagens significativas, oferecendo uma variedade de materiais que promovem boas aprendizagens. De acordo com Silva & Lopes (2015b) “a qualidade do clima de sala de aula é um importante determinante do desempenho escolar dos alunos. Estes aprendem melhor quando têm uma perceção positiva do ambiente de sala de aula” (p. 100).

Na instituição, as salas são partilhadas entre turmas, com a ocupação variando entre os primeiros e segundos anos no turno da manhã e os terceiros e quartos anos no turno da tarde. Alterações na disposição das mesas exigem negociação entre os docentes que partilham o mesmo espaço físico.

Esta sala (Figura 46) é partilhada com uma turma do 3.º ano, é uma sala ampla, confortável e ambiente agradável. Possuí janelas que ajudam na iluminação, armários onde se colocam os cadernos, manuais e outros tipos de materiais, placares com calendário e aniversários, alfabeto em cima do quadro, dois quadros pretos, um quatro interativo, mesas dos alunos, cadeiras e secretária do professor (Figura 47).

**Figura 46**

*Planta da sala.*

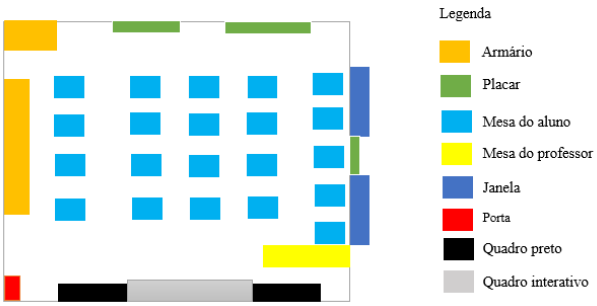


**Figura 47**

*Organização Espacial da Sala.*

## 5.2.2. - Rotina Diária

A rotina diária da sala do 1.º ano demonstrava uma estruturada bem definida e organizada. Na tabela 4, apresento a rotina diária desta sala, incluindo o horário das atividades extracurriculares. A gestão do tempo era caraterizada pela flexibilidade, sendo ajustada conforme as necessidades dos alunos.

**Tabela 4**

*Horário do 1.º ano.*

| Horário do 1.º ano | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Manhã/Tarde** | Segunda-Feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| **Manhã** | - **Português** (8h15-10h15)<br>- **Matemática** (10h15-10h45) 11h15-12h15)<br>- **TIC** (12h15-13h15) | - **Matemática** (8h15-10h15)<br>- **Estudo do Meio** (10h15-10h45) (11h15-12h15)<br>- **Português** (12h15-13h15) | - **Matemática** (8h15-8h45)<br>- **Inglês** (8h45-9h45)<br>- **Matemática** (9h45-10h45)<br>- **Português** (11h15-12h15)<br>-**Estudo do Meio** (12h15-13h15) | - Português<br>- Matemática<br>- Música<br>- Estudo do Meio | - Estudo do Meio<br>- Português<br>- Matemática<br>- Educação Física |
| **Tarde** | - Clube Xadrez<br>- Artes Visuais | - TIC<br>- Educação Física<br>- Estudo | - Biblioteca<br>- Artes Visuais<br>- Clube Nós e o mundo | - Estudo<br>- Clube Guardiões do Planeta | - OTL<br>- Inglês<br>- Artes Visuais |

### 5.2.3. - Caraterização do Grupo

A turma do 1.º ano era composta por 21 alunos, 12 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Em termos comportamentais, a turma geralmente apresentava atitudes e valores satisfatórios. No entanto, alguns alunos demonstravam propensão para distração e tendiam a ser bastante comunicativos durante as aulas. Destacava-se que três alunos precisavam um tempo adicional para a conclusão das tarefas, embora ao longo do período tivessem demonstrado melhorias na eficiência da realização das mesmas.

## 5.3. - Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PPII, planifiquei diversas atividades, considerando as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades e as necessidades e interesses do grupo.

Em seguida, apresento três temas importantes desta prática abordados com o intuito de promover cooperação, interesse, curiosidade e momentos de aprendizagens.

### 5.3.1. – Dominó dos números

O jogo do dominó dos números foi realizado em 26 de abril de 2022, quando dividi a turma em seis grupos de três membros cada. Antes de distribuir o dominó que preparei, introduzi a atividade explicando que realizaríamos um jogo semelhante ao dominó, mas com números.

Os grupos se reuniram, e distribuí um conjunto de peças de dominó para cada grupo, garantindo que todos os membros tivessem a mesma quantidade de peças para começar, ou seja, três peças por membro, totalizando doze peças por grupo. Essas peças continham números e barrinhas, proporcionando uma revisão sobre as dezenas, as unidades e uma dúzia (Figura 48).

**Figura 48**

*Jogo do dominó.*

Observou-se uma interação muito positiva entre os membros dos grupos. Os alunos estavam entusiasmados e manifestaram interesse em repetir o jogo. Apenas dois grupos enfrentaram dificuldades ao procurar o número 12, pois o par do número 12 correspondia a uma dúzia.

## 5.3.2. – Medidas de comprimento

O tema das medidas de comprimento é um conteúdo de 1.º ano. Este tema foi trabalhado na minha sexta semana de intervenção, no dia 18 de maio de 2022.

Iniciei o tema mostrando uma balança, uma fita métrica e um copo de medida, e expliquei que estas três ferramentas são utilizadas para medir o comprimento, proporcionando uma abordagem prática e visual para os alunos compreenderem o conceito de medidas de comprimento.

Após esta introdução, distribuí os livros e orientei os alunos a abrirem na página 138, onde encontrariam a primeira pergunta relacionada ao peso e altura. Para realizar as medições (Figura 49), organizei a turma de forma eficiente. Assumi a responsabilidade de pesar os alunos, utilizando a balança como instrumento, enquanto a professora cooperante ficou encarregada de medir a altura dos alunos com o auxílio da fita métrica. Com o objetivo de otimizar o processo, estabelecemos uma ordem organizada. Iniciei chamando os alunos pelo lado direito, enquanto a professora cooperante chamava pelo lado esquerdo. Os alunos registavam as suas medições nos manuais, participando ativamente na prática. Durante o tempo de espera para serem chamados, os alunos foram incentivados a resolver os restantes exercícios no livro.

**Figura 49**

*Medição aos alunos.*

Seguidamente, explorámos diversas medidas de comprimento presentes no manual. Durante esta etapa, cada aluno foi convidado a mencionar o nome de uma medida específica e a explicar a sua utilidade prática, permitindo que os alunos relacionassem as medidas de comprimento a situações do quotidiano. Um exemplo deste exercício foi quando um aluno destacou que o calendário serve para visualizar e acompanhar os dias e os meses.

Depois, introduzi aos alunos outras medidas práticas como o palmo, o pé e os passos, destacando estas unidades de medidas no nosso quotidiano. Para promover a participação ativa, dividi a turma em grupo, atribuindo a cada grupo uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E e F) para decorar e identificar o seu grupo. Antes de distribuir as tarefas, perguntei individualmente sobre as letras atribuídas, no intuito de perceber se decoraram os grupos.

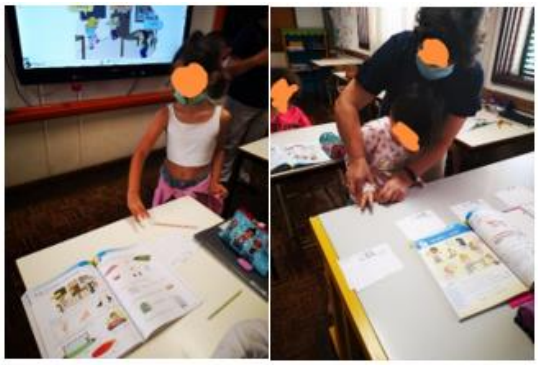
Posteriormente, distribuí as tarefas, explicando as instruções para cada grupo. Mencionei que dois grupos foram designados para trabalhar com a unidade de medida do palmo, especificando que um grupo deveria medir o comprimento da mesa do professor, enquanto o outro grupo focaria na medição do comprimento da mesa do aluno. Depois, expliquei que os dois grupos designados para utilizar a unidade de medida do pé também tinham tarefas específicas. Um grupo ficou responsável de medir a distância desde a mesa do professor até à porta, enquanto o outro grupo deveria medir a distância do quadro preto até ao outro quadro preto. Para os dois grupos que ficaram com a unidade de medida do passo, também atribuí tarefas distintas, sendo que um grupo foi responsável por medir a distância desde a porta até à sala de arrumações, enquanto o outro grupo ficou encarregado por medir a distância desde a varanda ao lado da porta do 1.º C até à porta da sala. Os quatro primeiros grupos realizaram suas atividades na sala de aula. Chamei,

por vez, cada grupo à frente para preencher uma tabela contendo seus nomes e os nomes dos colegas de grupo.

Iniciei chamando os grupos A e B, os quais, simultaneamente, preencheram a tabela e iniciaram as suas medições (Figura 50). Durante esta etapa, ajudei o grupo que media a mesa do aluno com a unidade de medida do palmo, enquanto a professora cooperante ajudava o grupo que media a mesa da professora com a mesma unidade de medida. Para superar essa questão, tanto eu, quanto a professora cooperante ajudámos os alunos a superar suas dificuldades, agarrando nas mãos dos mesmos, de forma a realizar corretamente o movimento.

**Figura 50**

*Medição com a unidade de medida o palmo.*



Na sequência, convidei os grupos C e D a preencherem a tabela com seus nomes e os nomes dos colegas de grupo, dando início às suas medições. Dada a proximidade das duas tarefas, optou-se por realizar cada grupo de cada vez. Neste contexto, ajudei o grupo que media a distância desde a mesa do professor até à porta, enquanto a professora cooperante ajudava o grupo que media a distância de um quadro preto ao outro quadro preto. Ambos os grupos utilizaram a unidade de medida do pé para suas medições. Apenas dois alunos apresentaram dificuldades em alinhar corretamente os pés, requerendo intervenção para ajustar a execução da medição.

**Figura 51**

*Medição com a unidade de medida o pé.*

Prosseguindo, convidei os grupos E e F a preencherem a tabela com seus nomes e os nomes dos colegas de grupo, iniciando as suas medições. Devido à proximidade das duas tarefas, a opção foi realizar uma de cada vez. Assumi a responsabilidade de acompanhar os dois grupos no exterior da sala, enquanto a professora cooperante permaneceu com os restantes grupos na sala de aula. Durante essa fase, os restantes alunos concentraram-se na resolução dos exercícios das páginas 140 e 141 do manual.

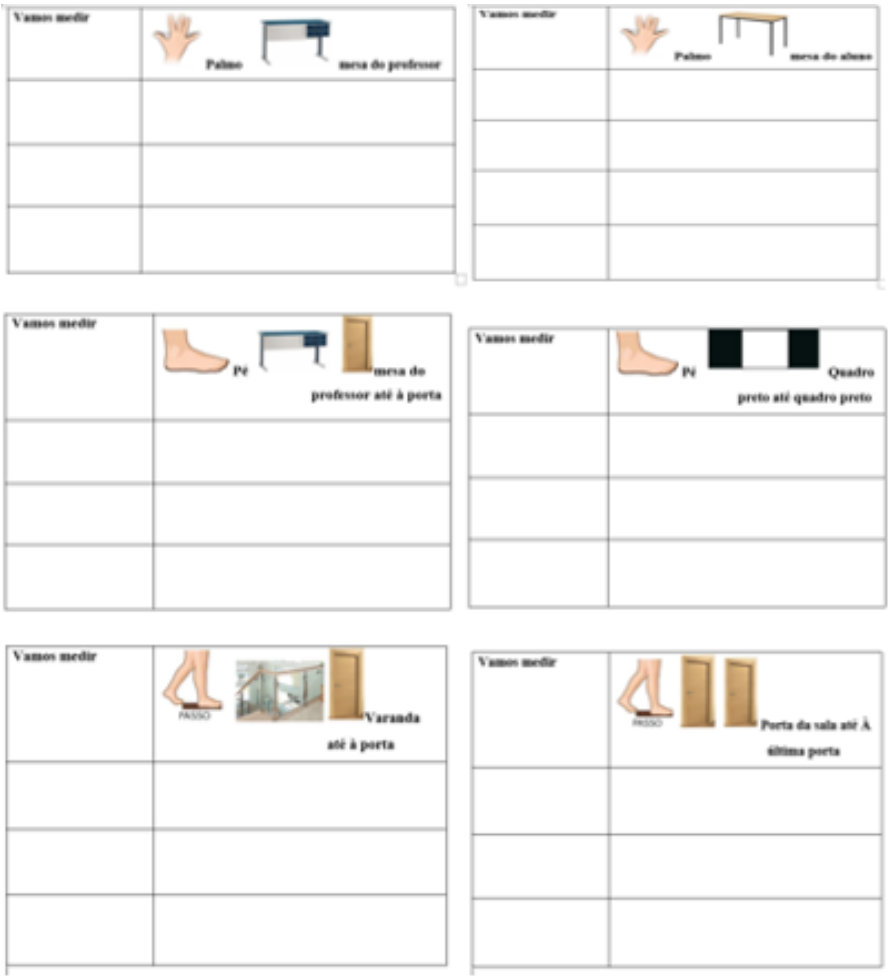
**Figura 52**

*Medição com a unidade de medida o passo.*

É relevante destacar que todos os grupos registaram os seus resultados em uma tabela (Figura 53) designada para essa finalidade.

**Figura 53**

*Tabelas de medição.*




Depois, cada grupo teve a oportunidade de se apresentar na frente da turma, compartilhando as suas medições e indicando a medida com maior e menor comprimento entre os membros do grupo. Aproveitando a apresentação dos grupos, questionei os alunos sobre as discrepâncias nas medições, isto é, questionei-os sobre a razão de algumas medidas apresentarem medidas maiores e outras menores, mesmo utilizando as mesmas unidades de medida. Essa discussão levou à conclusão de que as medições podem variar.

## 5.3.3. Área

O tema “Áreas” é um conteúdo de 1.º ano. Este tema foi abordado no dia 30 de maio de 2022. No manual, havia vários exercícios sobre este conteúdo, e considerei importante realizá-los de uma forma mais dinâmica, de modo que os alunos pudessem compreender melhor o tema através da manipulação prática.

Antes da aula iniciar, preparei no chão, com fita adesiva, quatro figuras às quais dei o nome de A, B, C e D. Essas figuras estavam afastadas umas das outras, de modo que os alunos consigam estar nas figuras.

Posteriormente, com os alunos na sala de aula, expliquei-lhes que no chão estão representadas quatro figuras (Figura 54).

**Figura 54**

*Figuras A, B, C e D.*

Primeiramente, solicitei aos alunos que escrevessem a data de hoje nos seus cadernos de matemática. Enquanto isso, escrevia no quadro os quatro grupos, um grupo para cada figura.

Após todos terem escrito a data, distribuí quadrados brancos para cada grupo, com o intuito de eles preenchessem as figuras desenhadas no chão. Cada grupo se dirigiu para a figura em questão. Quando os grupos terminavam de preencher as suas figuras, perguntava quantos quadrados brancos tinham utilizado e, em seguida, pedia-lhes que se sentassem. Repeti esse procedimento com todos os grupos.

Depois de todos os grupos estarem sentados, expliquei que o quadrado branco corresponde à unidade de medida e a quantidade de quadrados usados para preencher cada figura representa a área. O objetivo principal desta atividade era mostrar visualmente como medir a área de uma figura, ajudando os alunos a entenderem o conceito de área de uma maneira mais eficaz.

A fim de evitar confusão, dividi a turma em pares após a atividade anterior, garantindo que os alunos não estivessem todos no chão. Solicitei que cada dupla copiasse todas as figuras desenhadas no chão para seus cadernos. Inicialmente, notei que alguns alunos não estavam a copiar as figuras exatamente iguais às que estavam no chão. Em vez disso, estavam criando outras figuras com a mesma área, mas que não eram idênticas.

E isso, não era o meu objetivo, uma vez que queria compará-las, de forma a ver semelhanças e diferenças. Portanto, pedi aos alunos que copiassem exatamente como estavam representadas no chão para os seus cadernos (Figura 55).

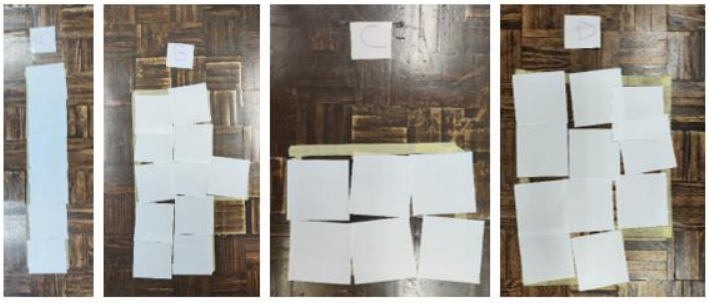
**Figura 55**

*Registo da figura A para os cadernos.*

Posteriormente, perguntei quantos quadrados havia em cada uma das figuras. Os alunos observaram que a figura A e a figura C tinham 6 quadrados cada, enquanto as figuras B e D tinham 11 quadrados (Figura 56).

**Figura 56**

*Figuras preenchidas pelos quadrados brancos.*



De seguida, expus que as figuras A e C são semelhantes, visto que ambas têm uma área igual a 6 quadrados, enquanto as figuras B e D também o são, possuindo ambas uma área de 11 quadrados.

No final da aula, solicitei que colorissem as figuras. Deviam utilizar o vermelho para evidenciar a área com 6 quadrados e a cor verde para destacar a área de 11 quadrados, deixando as figuras A e C em vermelho e as figuras B e D em verde. Tal possibilitou aos alunos visualizarem as áreas das figuras e compreenderem como esta pode ser utilizada para comparar e classificar diferentes formas.

## 5.4. - Projeto de Investigação-Ação

### 5.4.1- Enquadramento do problema

Com base na minha observação, constatei que os alunos apresentavam dificuldades no desenvolvimento da leitura. Estas dificuldades eram expectáveis, uma vez que os alunos ainda estavam no processo de aprendizagem das letras. Em conversa com a professora cooperante, partilhei os problemas que identifiquei e juntas formulámos uma questão que ajudaria a abordar esses problemas. O meu objetivo ao realizar esta prática foi encontrar estratégias que pudessem motivar os alunos a ler, acreditando que, através disso, eles poderiam melhorar as suas capacidades de leitura, adquirir vocabulário e, desenvolver capacidades de escrita.

### 5.4.2. - Questão de Investigação-Ação

Com base nas observações realizadas e nas discussões com a professora cooperante, formulámos uma questão que aborda as dificuldades enfrentadas pelo grupo de alunos em relação à leitura. A questão de IA centrou-se em **"Como potenciar a leitura na turma do 1.º ano?**"

Esta questão visa compreender não apenas as dificuldades de leitura dos alunos, mas também encontrar soluções práticas que os possam motivar a ler de forma mais fluente.

### 5.4.3. - Revisão Preliminar Sobre o Tema Deste Estudo

#### 5.4.3.1. - Importância da leitura

A leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na integração das pessoas na sociedade, como afirmam Silva e Câmara (2016). Segundo Souza (1992), citado por Silva e Câmara (2016), a leitura é o ato de compreender conceitos, influenciado por fatores pessoais, contextuais e circunstanciais, levando a uma compreensão única da realidade. Os livros são ferramentas valiosas que permitem às crianças explorar emoções e se envolver em histórias, influenciando seus comportamentos e atitudes. As ilustrações desempenham um papel fundamental como estímulo visual para as crianças.

Moreira (2014) destaca a importância de estabelecer uma rotina para a hora da leitura na sala de aula, com foco na seleção de livros do Plano Nacional de Leitura. O professor deve apresentar um livro de forma envolvente, despertando a curiosidade e incentivando a leitura. Para tornar a experiência de leitura mais eficaz, é essencial que o

professor siga três etapas: antes, durante e depois da leitura. Antes de começar a ler, mostrar a capa pode estimular a imaginação dos alunos com base no título e na imagem. Durante a leitura, o professor deve se esforçar para manter o interesse dos alunos na história. Após a leitura, questionar os alunos sobre as suas preferências na história pode incentivar a reflexão sobre o que mais gostaram e o que menos gostaram e como mudariam o final da história.

É fundamental permitir que os alunos escolham os livros que desejam ler, como recomenda Rombert (2020). O professor deve facilitar o acesso a diferentes tipos de texto, de modo a cativar os alunos e despertar o prazer pela leitura. As histórias são importantes para a compreensão da leitura e da escrita, para descodificar palavras que não conhecem e é através da leitura que os alunos conseguem adquirir novos vocabulários. Viana e Teixeira (2002) explicam que aprender a ler envolve a descodificação de palavras, identificação de palavras e a atribuição de significado ao texto. Ao ler histórias, os alunos aprendem novas palavras. Cruz (2020) enfatiza que o objetivo final da leitura é a compreensão do significado, destacando a importância de descodificar palavras e entender o que está sendo lido. “os professores utilizam questões para orientar e monitorizar a aprendizagem das crianças (...) pois responder a questões: Dá às crianças um propósito para lerem; orienta a atenção das crianças para aquilo que estão a aprender;” (p. 152).

Ferreira (2020) alude que o professor desempenha um papel crucial como mediador da leitura, cultivando o interesse dos alunos pela leitura e destacando todas as possibilidades que ela oferece. A leitura em voz alta pelo professor não apenas mantém os alunos atentos, mas também destaca elementos textuais, como a ironia. A expressividade na leitura é essencial para envolver os alunos e incentivá-los a ler com gosto.

### 5.4.4. - Estratégias de Intervenção

Um dos principais objetivos nesta prática era desenvolver estratégias específicas para abordar a questão que foi formulada anteriormente. Durante essa prática, implementei uma única estratégia, que consiste em utilizar histórias como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Para esta estratégia, elaborei quatro atividades que complementam esta estratégia:

## Primeira atividade - Exploração de letras.

No dia 3 de maio de 2022, comecei a implementar a primeira atividade. Inicialmente, distribuí uma história chamada “O Xerife que comia Xuxu” (Figura 58) a cada aluno, do livro *Letrinhas em Histórias* (Figura 57). Este livro contém pequenos excertos relacionados a cada letra do alfabeto. O objetivo desta história era ensinar a letra “X” aos alunos.

**Figura 57**

*Livro: Letrinhas em Histórias.*

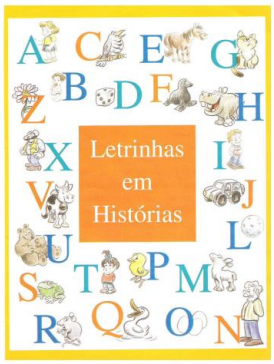
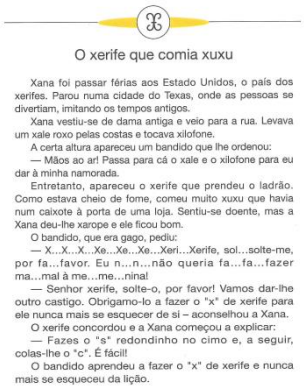



**Figura 58**

*História da letra “X”.*



O xerife que comia xuxu

Xana foi passar férias aos Estado Unidos, o país dos xerifes. Parou numa cidade do Texas, onde as pessoas se divertiam, imitando os tempos antigos.

Xana vestiu-se de dama antiga e veio para a rua. Levava um xale roxo pelas costas e tocava xilofone.

A certa altura apareceu um bandido que lhe ordenou:

— Mãos ao ar! Passa para cá o xale e o xilofone para eu dar à minha namorada.

Entretanto, apareceu o xerife que prendeu o ladrão. Como estava cheio de fome, comeu muito xuxu que havia num caixote à porta de uma loja. Sentiu-se doente, mas a Xana deu-lhe xarope e ele ficou bom.

O bandido, que era gago, pediu:

— X...X...X...Xe...Xe...Xe...Xeri...Xerife, sol...solte-me, por fa...favor. Eu n...n...não queria fa...fa...fazer ma...mal à me...me...nina!

— Senhor xerife, solte-o, por favor! Vamos dar-lhe outro castigo. Obrigamo-lo a fazer o "x" de xerife para ele nunca mais se esquecer de si – aconselhou a Xana.

O xerife concordou e a Xana começou a explicar:

— Fazes o "s" redondinho no cimo e, a seguir, colas-lhe o "c". É fácil!

O bandido aprendeu a fazer o "x" de xerife e nunca mais se esqueceu da lição.

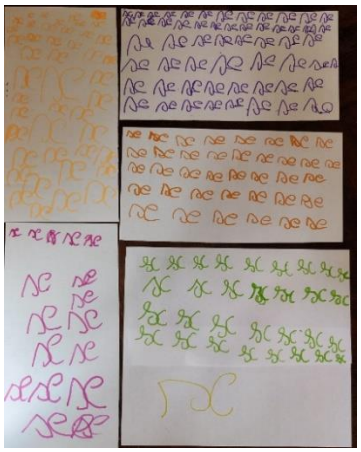
Em seguida, procedi com a leitura expressiva da história, com o objetivo de envolver os alunos e captar a sua atenção. Após a leitura, fiz algumas perguntas orais, tais como: “Qual é o título do texto?”, “Para onde a Xana foi passar férias?”, “Em que cidade parou?”, “O que vestiu a Xana”, “A certa altura, quem apareceu?”, “E depois quem apareceu e o que fez”, “Qual foi o castigo do ladrão?”. É importante destacar que os

alunos demonstraram um bom entendimento da história, respondendo de maneira correta às perguntas que foram feitas.

Depois, solicitei a cada aluno que lesse uma frase da história do "X". Notei que a maioria dos alunos apresentavam dificuldades na leitura. Surpreendentemente, houve dois alunos que revelaram dificuldades no acompanhamento da leitura do texto. Terminado a leitura do texto, distribuí uma folha em branco a cada aluno e pedi que desenhassem a letra "X" mencionada na história: "Fazes o "s" redondinho no cimo e, a seguir, colas-lhe o "c"". Eles tiveram a liberdade de escolher a cor de feltro que gostariam de usar para fazer a letra. Ao desenhar a letra (Figura 59) ajudou os alunos a visualizar a letra "x" de uma maneira mais criativa e envolvente.

**Figura 59**

*Desenho da letra "x" por alguns alunos.*



Fiquei satisfeita ao notar que os alunos estavam entusiasmados e alegres com a atividade, especialmente porque já haviam expressado o desejo de usar os marcadores de feltro na aula anterior. Enquanto circulava pela sala, mencionei que a forma do "s" tem de estar mais arredondada para se juntar ao "c". Destaquei que essa maneira específica de escrever o "x" era utilizada apenas em palavras que continham essa letra no meio.

Após esse momento, distribuí a cada aluno uma folha com as letras "x" minúsculas e maiúsculas, com o objetivo de praticar a letra contornando e escrevendo-a. Cada aluno colou a sua folha no caderno como parte desse exercício de treinamento da letra "x". Em seguida, utilizei o texto para orientar os alunos a explorar as palavras que continham as sílabas "xa", "xe", "xi", "xo", "xu". Pedi que circundassem essas palavras a vermelho no texto: "Xana", "Texas", "xale", "xarope", "xerife", "xerifes", "xilofone",

“roxo”, “caixote” e “xuxu”. Dei-lhes um tempo procurarem as palavras e depois lemos essas palavras em conjunto.

Durante a atividade, expliquei que embora a palavra “Texas”, contenha a letra “x”, pronunciamos “cs”. Mencionei que mais tarde iriam aprender que a letra “x” pode ter outros sons, como este. Além disso, referi que a palavra “xale” é equivalente a “xaile”. Distribuí uma tabela que continha as sílabas “xa”, “xe”, “xi”, “xo”, “xu”, para que os alunos pudessem organizar as palavras circundadas.

Posteriormente, escrevi no quadro as palavras que foram circundadas, uma em cada linha, para realizar a divisão silábica de todas as palavras. Os alunos escreveram nos seus cadernos, seguindo a instrução de deixar uma linha em branco entre cada palavra. A divisão silábica foi realizada em conjunto, com a ajuda das palmas para marcar as sílabas, e os alunos também foram solicitados a indicar o número de sílabas em cada palavra, identificando se era monossílabo, dissílabo, trissílabo ou polissílabo. Todos os alunos participaram nas palmas e responderam corretamente quanto ao número de sílabas em cada palavra.

Por fim, pedi aos alunos que ilustrassem o texto. Conforme terminavam, distribuí uma ficha de exercícios para ordenar palavras com a letra “x” e também um crucigrama.

## Segunda Atividade: Leitura de histórias.

Durante a minha PPII, implementei a segunda atividade ao longo de várias aulas. No dia 9 de maio de 2022, escolhi a história da Carochinha como ponto de partida.

Iniciei a aula apresentando a história, mostrando a capa e questionando aos alunos o que eles pensam que aconteceria na história, com base nas imagens da capa. A partir das imagens, os alunos mencionaram palavras como “bruxa”, “hipopótamo”, “abelha” (Diário de Bordo, 9 de maio).

Em seguida, distribuí uma ficha de leitura, com o objetivo de preencherem a ficha de acordo com a exploração da capa. Depois de concluirmos a fase “antes de ler”, procedi à leitura da obra de forma expressiva, exibindo as imagens ao longo da narrativa. Ao terminar a leitura, mostrei novamente as imagens, e os alunos tiveram de explicar o que aconteceu em cada uma delas. Realizei algumas questões sobre o texto, como “Qual é o título do texto” e “O que a Carochinha encontrou no chão? entre outras (Diário de Bordo, 9 de maio). Nesse momento, um aluno chegou e não teve a oportunidade de ouvir a história, nem o resumo dela. Então, pedi a um aluno que contasse a história, e fez muito bem, mencionando todos os detalhes importantes.

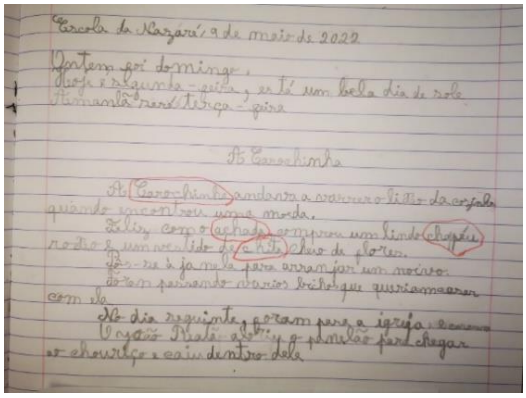
Depois, acabaram por preencher a ficha de leitura, depois de ler, na qual constavam informações sobre as personagens e um espaço para desenharem a parte da história que mais gostaram.

Em seguida, distribuí um exercício no qual os alunos ordenaram parte do texto. Dei-lhes algum tempo para resolverem o exercício e, passado alguns minutos, corrigi o exercício. É importante destacar que os alunos não encontraram dificuldades em realizar a ordenação das partes do texto.

Posteriormente, pedi aos alunos que copiassem o texto do exercício de ordenar para o caderno. Enquanto circulava pela sala, observei que muitos alunos enfrentaram dificuldades em identificar o que constituía um paragrafo e o que não era. Outros conseguiram copiar o texto rapidamente. Em seguida, dei instruções aos alunos para que circundassem as palavras (Figura 60) que continham as sílabas “cha”, “che”, “chi”, “cho”, “chu” e as copiassem para os seus cadernos.

**Figura 60**

*Cópia e circundação das palavras.*



Em seguida, distribuí uma folha na qual os alunos preencheram uma tabela com as palavras anteriores. No entanto, não havia nenhuma palavra que tivesse a sílaba “chu” nas palavras circundadas, então desafiei os alunos a pensarem em duas palavras que tivesse essa sílaba.

Por fim, realizámos a divisão silábica de todas as palavras listadas na tabela. Isso envolveu separar as palavras em sílabas, ajudando os alunos a entender a estrutura silábica de cada palavra.

**Terceira atividade - Momento dedicado à leitura.**

Durante o mês de maio de 2022, comecei a implementar a terceira atividade em todas as aulas, com o objetivo de incentivar os alunos a desenvolverem o hábito da leitura e a aprimorarem suas habilidades de leitura e escrita.

Num primeiro momento, distribuí as histórias que numa aula escolheram. Expliquei que, para ler uma história, é importante fazê-lo em voz baixa. À medida que os alunos liam, eu movia-me pela sala para ajudá-los com as palavras que eles não conseguiam ler ou com as quais tinham dificuldades de compreensão. Quando terminavam de ler, registava os nomes dos alunos no quadro.

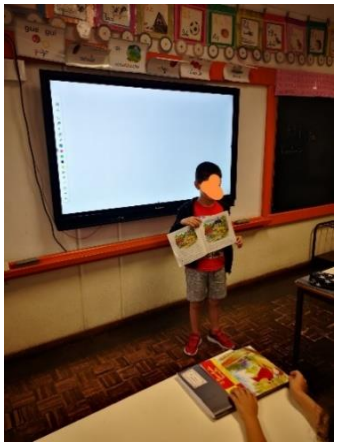
Em seguida, esses alunos liam novamente a história em voz baixa, com a finalidade de escolher um deles para apresentar a história sem ler. Aqueles que afirmavam ter lido a história duas vezes, eram convidados a contar-me a história com o intuito de entender se estariam preparados para apresentá-la.

Depois, selecionei um aluno e distribuí uma ficha de leitura, na qual teria de preencher a parte do antes de ler, onde preencheram o título, o nome do autor, o nome do ilustrador, o nome da editora e o número de páginas.

Posteriormente, recolhi as histórias e pedi ao aluno escolhido para apresentar a história à turma. Durante as apresentações, o aluno que estava a apresentar mencionava o título e mostrava as imagens enquanto contava a história. Cinco alunos fizeram as suas apresentações na minha companhia, compartilhando as histórias: “A Casinha do Açúcar”, “Os Três Porquinhos”, “A Polegarzinha”, “O Patinho Feio” e “A Bela Adormecida”. Dos cinco alunos, dois apresentaram bem a história sem qualquer ajuda, indicando todos os pormenores necessários da história e os restantes três alunos tiveram dificuldades em contar a história. Eles esqueciam partes da história, mas com um pouco de ajuda, seja por meio de palavras ou perguntas, conseguiam continuar a narrativa.

**Figura 61**

*Apresentação da história de um aluno.*

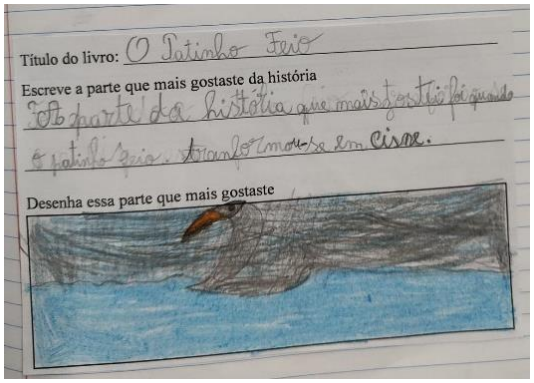


Na etapa seguinte, o aluno que estava apresentando a história fazia perguntas aos colegas, com o objetivo de verificar se estes tinham compreendido a história e se estavam a prestar atenção.

Em seguida, entreguei uma ficha (Figura 62) aos outros alunos, na qual deveriam escrever o título da história, uma frase sobre o momento que mais gostaram, e criar uma ilustração desse momento.

**Figura 62**

*Exemplo de uma ficha preenchida.*

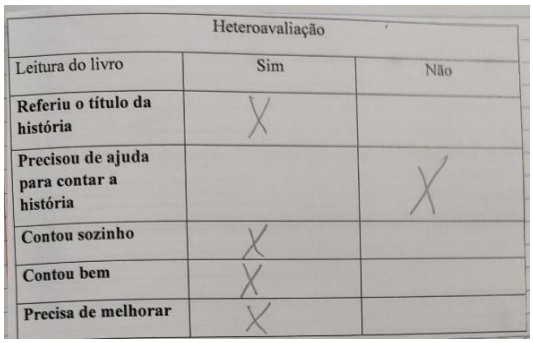



Entretanto, o aluno que estava a apresentar continuou a preencher a sua ficha de leitura, agora na fase do “depois de ler”, na qual teria de mencionar as personagens e desenhar a parte que mais gostou. No que diz respeito às frases, a maioria dos alunos sabia o que escrever, porém cometia muitos erros, necessitando de ajuda para a correção adequada das frases. Após terminarem as frases, alguns alunos as liam em voz alta para toda a turma.

Num momento posterior, distribuí fichas de autoavaliação e heteroavaliação (Figura 63). A avaliação dos colegas (heteroavaliação) foi realizada em grande grupo, onde cada aluno preencheu sua tabela tendo em consideração a apresentação do colega que contou a história. Estas tabelas foram posteriormente coladas nos cadernos. E, antes de colar as fichas nos cadernos, os alunos escreveram a data.

**Figura 63**

*Exemplo de uma heteroavaliação realizado por um aluno.*



| Heteroavaliação | | |
|---|---|---|
| Leitura do livro | Sim | Não |
| **Referiu o título da história** | X | |
| **Precisou de ajuda para contar a história** | | X |
| **Contou sozinho** | X | |
| **Contou bem** | X | |
| **Precisa de melhorar** | X | |

## Quarta atividade – Atividades de colagem e narrativa visual.

No dia 30 de maio de 2022, dei início à implementação da quarta atividade.

Inicialmente, recapitulei a história da “Polegarzinha”, exibindo as imagens aos alunos. Ao visualizaram as imagens, conseguiram contar a história sem necessidade de assistência.

Posteriormente, distribuí uma folha contendo uma pergunta: “Quem foi que a Polegarzinha encontrou que era do seu tamanho?”. Embora os alunos tenham respondido inicialmente “o príncipe”, expliquei que queria respostas mais completas. Foi então que uma aluna respondeu: “A Polegarzinha encontrou o príncipe” (Diário de Bordo, 30 de maio). Aproveitando a resposta da aluna, comecei a escrever no quadro a resposta completa, acrescentando a informação de que o príncipe era do tamanho dela.

Após isso, distribuí uma ficha contendo várias imagens da história, cada uma acompanhada por uma legenda, e solicitei aos alunos que recortassem as imagens para posterior colagem nos seus cadernos. Os alunos realizaram o recorte de forma independente. Em seguida, concedi um tempo para que organizassem as imagens na sequência correta dos acontecimentos da história.

Durante a correção, pedi a cada aluno que lesse em voz alta a sequência, ou seja, um aluno lia a primeira imagem, o outro aluno lia a segunda, assim sucessivamente até

chegarmos à última imagem. A leitura em voz alta permitiu que todos os alunos verificassem se a ordem estava correta antes de colar as imagens em seus cadernos. Para evitar erros, verifiquei cada caderno e apliquei cola líquida nas imagens, possibilitando que os alunos as colassem em seus cadernos, criando uma sequência que refletisse a ordem dos acontecimentos na história "A Polegarzinha" (Figura 64).

**Figura 64**

*Alunos a recortar os acontecimentos da história.*

## 5.5. - Fases do Projeto de Investigação-Ação

O projeto de IA decorreu ao longo de duas semanas de observação e oito semanas de intervenção pedagógica. Na tabela 5, apresento o cronograma com as fases de IA que foi complementada ao longo das semanas.

A realização deste projeto implicou a implementação das três fases, com o objetivo de envolver todas as partes interessadas, desde a observação até à execução das atividades. Para garantir o sucesso do projeto, é crucial que o professor siga os procedimentos estabelecidos.

Na tabela 5, encontra-se detalhado o cronograma com as fases de IA que foram complementadas ao longo das semanas. Importa ressaltar que as primeiras duas semanas de abril não estão assinaladas, uma vez que coincidiram com a interrupção das férias da Páscoa dos alunos.

Saliento que em conversa com a Professora Cooperante, esta demonstrou interesse em dar continuidade a este projeto de investigação, como forma de responder à questão inicialmente colocada.

**Tabela 5**

*Cronograma das Fases do projeto.*

| | | Duração | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Fases** | **Procedimentos** | **Mês** | **março** | | | **abril** | | | | **maio** | | | **junho** |
| | | **Semana** | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 1.ª | 2.ª | 3.ª | 4.ª | 1.ª |
| **Planear** | Observação e recolha de dados | | | | | | | | | | | | | |
| | Identificação do problema | | | | | | | | | | | | | |
| | Definição de estratégias | | | | | | | | | | | | | |
| **Ação** | Operacionalização | | | | | | | | | | | | | |
| | Recolha e análise de dados | | | | | | | | | | | | | |
| **Reflexão e Avaliação** | Avaliação do processo | | | | | | | | | | | | | |

## 5.6. - Avaliação da Implementação do Projeto

Antes de avaliar os resultados de um projeto, é essencial verificar se realmente alcancei os objetivos iniciais propostos. Em seguida, é necessário avaliar se alcancei os objetivos e se estes respondem à pergunta. Também é importante conferir se as estratégias e atividades que usei correspondem a esses objetivos pretendidos e verificar quais os resultados obtidos.

Após essa análise inicial, podemos determinar se os resultados foram realizados ou não e se algo não estava como planeado. Se verificar que os resultados não atenderam às expetativas, então volto ao ciclo inicial e realizo ajustes até alcançar os objetivos pretendidos.

Ao longo da PP II, consegui dinamizar atividades que incentivassem os alunos a mostrarem interesse pela leitura. Apesar de ter notado melhorias significativas nos hábitos de leitura de alguns alunos, essa melhoria não foi uniforme para todos, pois alguns demonstravam dificuldades na leitura. Neste sentido, é evidente que o problema inicial não foi completamente resolvido. Seria necessário desenvolver e implementar mais atividades, além de potencialmente dedicar mais tempo para trabalhar individualmente com os alunos cujo progresso na aprendizagem não foi tão evidente. Para obter mais resultados, a professora cooperante comprometeu-se a continuar o trabalho dos momentos de leitura ao longo do ano para responder à questão inicial formulada. Já no segundo ano irá dar continuidade às fichas de leitura e também continuará a trabalhar nos momentos de leitura.

## 5.7. - Reflexão Crítica à Prática Pedagógica II

A presente reflexão visa realizar uma análise crítica da minha experiência na PPII, com o objetivo de identificar áreas em que esta se revele menos eficaz e perspetivar melhorias no meu desempenho futuro enquanto docente. Durante a minha PPII, adquiri conhecimentos e experiências que tiveram um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional, permitindo-me expandir horizontes e aprofundar os meus conhecimentos.

As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante, revelando-se fundamentais para um melhor conhecimento dos alunos, da instituição de ensino e da comunidade educativa. Durante esse período, estabeleci conversas informais com a Professora Cooperante e identifiquei algumas necessidades e interesses dos alunos. Estas informações foram cruciais na elaboração das planificações e das estratégias pedagógicas.

É importante notar que a minha PPII ocorreu em conformidade com as medidas de segurança relacionadas à pandemia de COVID-19, o que incluiu a obrigatoriedade do uso de máscaras na sala de aula. Ao longo das semanas, as restrições foram atenuando, permitindo-nos prescindir do uso das máscaras. Essa mudança foi significativa, visto que o uso da máscara por vezes dificultava a comunicação oral e auditiva que era essencial no contexto de sala de aula.

Durante esta prática, vivenciei tanto aspetos positivos como desafios dignos de nota. Entre os aspetos positivos, destaco a construção de uma relação sólida com a Professora Cooperante, que me proporcionou uma sensação de conforto e autonomia ao implementar atividades e estratégias ao longo do estágio. Contudo, enfrentei desafios decorrentes da falta de tempo disponível, que por vezes limitou a exploração completa de determinados conteúdos. Além disso, deparei-me com diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos e, em algumas situações, fui direcionada para a adoção de métodos de ensino mais tradicionais, fazendo uso de manuais e cadernos como principais recursos pedagógicos.

No que diz respeito aos momentos de aprendizagem procurei criar experiências mais envolventes do que simplesmente recorrer ao manual. No entanto, era a necessidade de consolidar o conteúdo através de exercícios do manual no fim das atividades. Realizei atividades como a germinação de sementes (feijão, milho e grão), a preparação de brigadeiros, jogo dos números e jogo do dominó, que visavam a cooperação e o interesse dos alunos. Adaptei exercícios do manual em atividades práticas que proporcionaram

aprendizagens mais significativas, como determinar a área de quatro figuras representadas no chão e a exploração do comprimento, utilizando o palmo, o pé e o passo. Outra atividade consistiu na utilização de uma caixa com diversos materiais para os alunos identificarem as cores, os cheiros e os sons dos materiais.

No âmbito do projeto de IA, acordou-se a necessidade de solucionar o problema relacionado com a motivação dos alunos para a leitura, especialmente porque se tratava de alunos do 1.º ano que estavam a iniciar a sua familiarização com as letras. A questão central abordada no projeto foi: **"Como potenciar a leitura na turma do 1.º ano?**".

Para abordar esta questão, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de incentivar a leitura e estimular o interesse dos alunos. Essas atividades incluíram: 1- Exploração de letras: Sempre que os alunos aprendiam uma letra nova ou um dígrafo, apresentava-se uma história relacionada com a letra ou dígrafo em questão; 2- Leitura de histórias: Lia-se uma história, exploravam-se as imagens e realizavam-se perguntas. Introduziu-se uma ficha de leitura, na qual os alunos preenchiam informações do livro, como o título, o autor, a editora e o número de páginas. Após a leitura, os alunos preenchiam as personagens e desenhavam a parte que mais gostaram da história; 3- Momentos dedicados à leitura: onde os alunos tiveram a oportunidade de escolher uma história, lê-la em silêncio e, posteriormente, apresentá-la quando se sentissem preparados. Durante as apresentações, os alunos não puderam ler a história, mas sim recontá-la, e no fim, fazer perguntas aos colegas; 4- Atividades de colagem e narrativa visual: os alunos recontavam as histórias através de uma sequência de imagens referentes a uma história apresentada noutro dia.

Estas atividades revelaram-se eficazes para motivar os alunos a lerem mais, a explorarem histórias de maneira mais profunda e a partilharem o que estavam a ler em casa.

Concluindo, estas atividades foram eficazes na promoção do aumento do interesse pela leitura, na exploração mais aprofundada das histórias e na capacidade de os alunos partilharem as suas experiências de leitura em casa. As atividades realizadas em diversos momentos de aprendizagem, apesar de não fazerem parte do projeto IA, desempenharam um papel importante na aprendizagem dos alunos, uma vez que estimularam a colaboração, despertaram o interesse e a curiosidade.

# Capítulo 6 - Prática Pedagógica III

A PP III desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo 2022-2023 decorreu no 3.º ano, sob a orientação da Professora Cooperante, perfazendo um total de 120 horas, sendo que as duas primeiras semanas foram destinadas à observação e as restantes semanas para a intervenção. Esta intervenção aconteceu no turno da tarde, entre as 13h15 e as 18h15. Teve início no dia 10 de outubro de 2022 e terminou a 7 de dezembro de 2022.

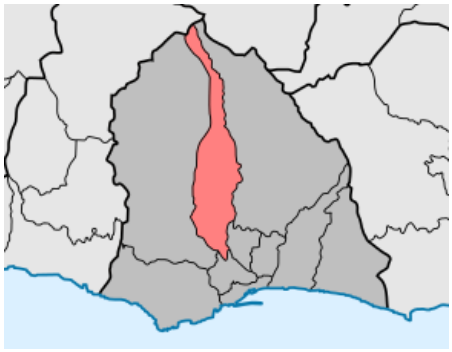
Neste capítulo apresento a caraterização do meio envolvente, da Instituição Educativa, da sala e do grupo, assim como a descrição da rotina diária. De seguida, apresento a descrição de três atividades desenvolvidas durante esta prática, que diferentemente do que foi feito na PPI e PPII, nesta prática não foi necessário definir uma questão-problema. Durante as semanas de observação, apontei as dificuldades identificadas na turma, com o objetivo de orientar uma PP centrada nos alunos, tendo em conta os seus objetivos e interesses. Por fim, exponho o projeto com a Comunidade Educativa e a minha reflexão sobre toda a PPIII.

## 6.1. - Caraterização do Meio Envolvente

A instituição situa-se no concelho do Funchal, na freguesia de São Roque (Figura 65). Esta escola é uma instituição educativa de caráter público, que acolhe alunos de diversas freguesias e concelhos. Sua posição geográfica abrange uma área que faz fronteira com as freguesias de Santo António, Imaculado Coração de Maria, São Pedro e Monte.

**Figura 65**

*Freguesia de São Roque.*



Esta freguesia possuí diversos recursos e instituições, nomeadamente, residências; Universidade da Madeira; farmácias; supermercados; Biblioteca Pública da Madeira; Associação Recreativa do Galeão; mercado da Penteada; Centros de dia; Lar de Idosos; Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda; Clínica da Penteada; Centro de Reabilitação Psicopedagógica Sagrada Família; Centro de Saúde; Recreio Musical; EB1/ PE de Achada; EB1/ PE de Lombo Segundo; EB1/ PE do Galeão; EB do 2.º e 3.º Ciclos de São Roque; e Quinta de São Roque (Quinta da Universidade).

## 6.2. - Caraterização da Instituição Educativa

A instituição está situada na freguesia de São Roque no concelho do Funchal. Foi inaugurada a 21 de setembro de 2009 e compreende um edifício de dois andares.

No rés-do-chão do edifício, encontramos o refeitório, a secretaria, uma sala de direção, além de três salas de aula destinadas ao Pré-Escolar e uma sala de aula de 1.º ciclo. No primeiro andar, existem quatro salas de aula, uma sala de Expressão Plástica, uma sala de Expressão Musical, instalações sanitárias separadas para alunos e professores e um espaço de convívio reservado aos professores (bar).

Quanto às áreas exteriores, no rés-do-chão, encontra-se um pátio com zonas verdes na entrada da escola. Além disso, do outro lado do edifício, existe uma área de zonas verdes que incluí um parque infantil utilizado exclusivamente pelo Pré-Escolar. No primeiro andar, há um campo utilizado para as aulas de Educação Física e para as atividades recreativas dos alunos. Também há um pequeno espaço coberto adjacente, que não é usado. Quando chove, as crianças vão para a sala de aula.

O Projeto Educativo da Escola é intitulado por “Novos tempos… Novos desafios.”, que decorre de 2020 a 2024.

### 6.2.1. - Caraterização da Sala

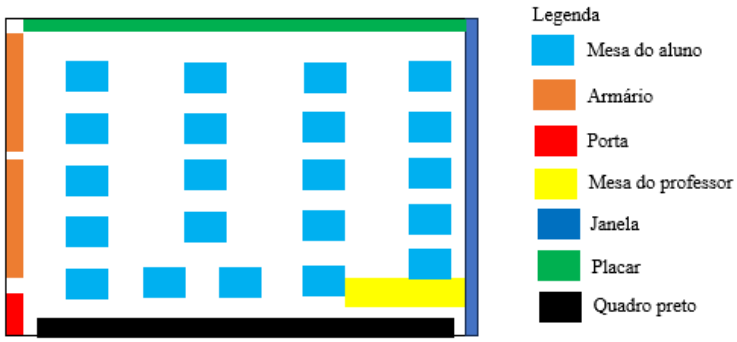
As salas destinadas ao 1.º CEB devem ser configuradas e equipadas, levando em consideração as necessidades e interesses dos alunos. É fundamental que esses espaços sejam acolhedores, proporcionando um espaço propício ao aprendizado. A presença de áreas de armazenamento é importante, pois permite que os alunos organizem e guardem os seus materiais escolares, cadernos e manuais. A sala de aula deve ser um espaço impulsionador de aprendizagens, sendo bem equipada com diversos materiais que facilitam a aquisição de conhecimentos.

No contexto específico da sala do 3.º ano (Figura 66), destaca-se a presença de muita iluminação natural, possibilitando trabalhar em atividades sem a necessidade da luz artificial. A existência de armários proporciona espaço para guardar os cadernos, os manuais e outros materiais essenciais. A disposição incluí placares, dois quadros pretos, mesas para os alunos, cadeiras e uma secretária, promovendo um ambiente funcional e vantajoso ao ensino.

As salas desta escola são partilhadas entre turmas, com os primeiros e segundos anos ocupando o espaço durante o turno da manhã e os terceiros e quartos anos no turno da tarde. Qualquer mudança pretendida pelos docentes requer uma negociação da disposição das mesas, visto que partilham a mesma sala. Esta sala é partilhada com uma turma do 1.º ano que oferece um espaço amplo, confortável e agradável.

**Figura 66**

*Planta da sala.*




## 6.2.2. - Rotina Diária

A rotina diária da sala do 3.º ano encontrava-se bem estruturada e organizada. Na tabela 6 apresento a rotina diária desta turma. A gestão do tempo é de caráter flexível, tendo em conta as necessidades dos alunos.

**Tabela 6**

*Horário do 3.º ano.*

| Horário do 3.º | | | |
|---|---|---|---|
| Horas | segunda-feira | terça-feira | quarta-feira |
| 13:15-14:15 | Música | | |
| 14:15-15:15 | | | |
| 15:15-15:45 | Intervalo | | |
| 15:45-16:45 | | | Inglês |
| 16:45-17:15 | | | |
| 17:15-18:15 | | Educação Física | |

## 6.2.3. - Caraterização do Grupo

A turma do 3.º ano é composta por 19 alunos, com idades entre os 7 e 9 anos. Destes, 12 são do sexo masculino e 7 são do sexo feminino. Esta turma se destaca pela sua natureza ativa, participativa e autónoma, e apresenta uma rica diversidade de vivências.

No que diz respeito às atitudes, valores e comportamentos, a turma destaca-se pela capacidade de cooperação e solidariedade entre os alunos. A maioria realizava as suas atividades de forma autónoma, e prontamente ajudava os colegas sempre que necessário. A turma também se destacava por ser proativa na procura do conhecimento, realizando perguntas pertinentes, e dedicava-se com entusiasmo às atividades propostas.

Destaco quatro alunos que necessitam de um tempo adicional para concluir as tarefas propostas. No entanto, a maioria dos alunos completa as atividades com rapidez e precisão.

## 6.3. - Momentos de Aprendizagem

Ao longo da PP, planifiquei diversas atividades, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais, o Projeto Educativo de Escola, o Plano Anual de Atividades e as necessidades e interesses do grupo.

Em seguida, apresento três temas importantes desta prática abordados com o intuito de promover cooperação, interesse, curiosidade e momentos de aprendizagens.

## 6.3.1. - Frações

O tema Frações é um conteúdo de 3.º ano. Este tema foi trabalhado ao longo de dois dias, especificamente nos dias 24 e 25 de outubro de 2022.

A introdução a esse tema teve uma abordagem singular, com uma senhora de idade desempenhando um papel fundamental. Esta senhora surgiu na sala de aula como parte de uma história do manual intitulada "*A bisa faz anos*." Esse encontro com a avó gerou um diálogo interessante entre os alunos e a personagem, proporcionando uma oportunidade valiosa para os alunos realizarem perguntas e partilharem suas experiências com seus avós. O motivo da visita da senhora idosa à sala de aula estava relacionado com o facto de esse dia ser o seu aniversário. Como tradição, ela trouxe um bolo para comemorar essa ocasião especial. Essa senhora de idade estava a ser representada por mim (Figura 67). E foi a partir desse bolo que o tema das frações foi introduzido de maneira cativante.

**Figura 67**

*Mascarada de avó.*

Algum tempo depois de realizármos a leitura do texto e dos alunos concluírem os exercicios de interpretação e de gramática, voltámos ao bolo que a avó havia deixado. Foi a oportunidade perfeita para explorar o conceito de frações de maneira prática e envolvente. Comecei por explicar que a avó trouxe um bolo para ser partilhado entre todos os alunos. Perguntei aos alunos como deveria cortar o bolo em partes iguais, de modo que todos os alunos conseguíssem comer uma fatia. Os alunos responderam que deveria de cortar em 19 partes, correspondendo ao número total de alunos na turma. No entando, mencionei que tanto a professora cooperante, eu e a professora de apoio também queríamos uma fatia. Um aluno respondeu que devia de cortar 22 fatias. Então, peguei na faca para cortar o bolo em 22 fatias, quando nesse momento, um aluno disse: "Professora

é melhor cortar em 21 fatias, porque não como bolo" (Diário de bordo, 24 de outubro). Posto isto, cortei 21 fatias. E foi aí, que expliquei que uma fração é uma representação da divisão de uma unidade em partes iguais. Nesse contexto, expressámos a situação com uma fração: 1/21. Expliquei que o numerador é o 1 que representa uma fatia que cada aluno recebeu, enquanto que o denominador é o 21, que representa o número total de fatias do bolo disponíveis.

Esta dinâmica ajudou os alunos a compreenderem o conceito de frações de forma concreta, demostrando de uma maneira eficaz, como as frações são usadas no dia a dia e como podem ser representadas matematicamente.

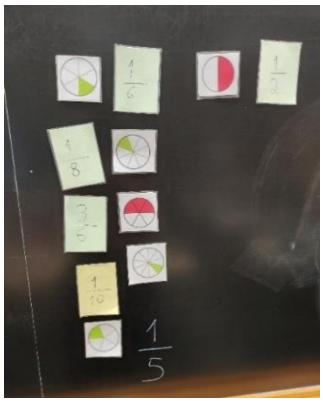
Posto isto, visualizámos um vídeo que relembra o conceito de fração enquanto relação parte-todo, a necessidade de a unidade ser dividida em partes iguais e o significado do numerador e o denominador. Realizámos um diálogo sobre as frações, dando exemplos e realizando perguntas, de modo que os alunos mencionassem as frações.

Em seguida, distribuí a cada aluno uma folha com informações sobre as frações para que eles colassem nos seus cadernos. Escolhi aleatoriamente dois alunos para lerem em voz alta a explicação das frações. Além disso, solicitei a um aluno que distribuísse os cadernos de Matemática aos colegas, de modo que todos os alunos abrissem os cadernos, registassem a data e colassem a folha.

Posteriormente, para consolidar o conhecimento sobre frações de forma prática e interativa, realizámos um jogo da TAF "Tirar do saco". O principal objetivo desse jogo era permitir que os alunos correspondessem as imagens às frações específicas. O jogo começou com os alunos retirando aleatoriamente um cartão de um saco, que continha uma representação visual de uma fração. À vez, os alunos foram ao quadro. Conforme iam ao quadro, incentivava a mostrar a fração representada à turma e colocavam no lugar correto. Durante o jogo, enfrentámos um pequeno contratempo, pois percebemos que uma das frações não estava presente no saco, o que poderia ter gerado confusão. No entanto, resolvi a situação. Solicitei aos alunos que identificassem qual a fração que correspondia à imagem em falta, e em seguida, escrevi a fração indicada pelos alunos no quadro ao lado da imagem (Figura 68). Desta forma, assegurei que os alunos pudessem continuar a jogar de maneira eficaz.

**Figura 68**

*Jogo das frações.*



Num momento seguinte, selecionei um aluno para que distribuísse os manuais de Matemática para seus colegas. Solicitei que todos abrissem seus manuais na página 36 e resolvessem os exercícios dessa página e da página seguinte. No fim, fizemos a correção em conjunto.

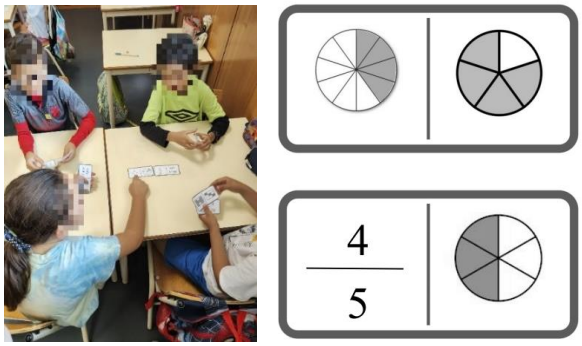
No dia 25 de outubro de 2022, realizámos uma atividade lúdica: dominó das frações em grupos de 4. Os grupos reuniram-se e distribuí o dominó por cada grupo. Mencionei que todos os membros teriam de ter a mesma quantidade de peças para poderem começar. Havia doze peças, ou seja, cada membro do grupo recebeu 3 peças cada, garantindo igualdade nas condições iniciais. Todos os grupos tiveram as mesmas peças.

Os alunos demonstraram entusiasmo ao jogar, inclusive repetindo a atividade. Contudo, algumas dificuldades surgiram, principalmente na correspondência entre as imagens e as frações.

Durante o jogo, observei a participação ativa dos alunos, que não só se envolveram na dinâmica do dominó, mas também trocaram ideias para superar as dificuldades.

**Figura 69**

*Realização do jogo do dominó das frações.*




## 6.3.2. - Vida saudável

**Atividade Experimental "Dissolução"**

Valadares (2006) citado por Correia e Freire (2009) menciona que os alunos "deverão desde muito cedo realizar actividades práticas, manipulando materiais e realizando jogos educativos." (p. 484).

**1.º momento: Vida saudável – cuidados a ter com o nosso corpo**

No dia 24 de outubro, destaquei a importância de adotar um estilo de vida saudável como medida de proteção contra doenças e para manter tanto o corpo como a mente em boas condições. Também expliquei que conforme envelhecemos, é natural que o funcionamento do nosso organismo sofra alterações.

No dia seguinte, 25 de outubro, abordámos a seguinte questão no manual: "O que podes fazer para cuidar da saúde do teu corpo, da tua mente, social e emocional?". Através desta pergunta, incentivei os alunos a refletirem sobre o conceito de cérebro ativo? Os alunos deram como resposta comportamentos fundamentais para manter um cérebro saudável.

Para complementar essa discussão, realizámos um jogo de TAF "Cantos". Em cada canto da sala, coloquei uma palavra "corpo", "mente", "social" e "emocional". Os alunos tiveram a oportunidade de posicionar essas palavras pela sala. Durante esta atividade, eu apresentei alguns comportamentos importantes para cuidarmos da nossa saúde, e os alunos eram estimulados a se levantarem e se dirigirem à palavra que consideravam mais pertinente em relação ao comportamento orientado. Os comportamentos mencionados foram "Dormir; Praticar exercício; Beber água ao longo

do dia; Alimentação saudável; Fazer coisas que gosto; Dar e receber; Ser educado; Agradecer; Não pensar demasiado; Ter confiança em mim e Cumprimentar.” (Diário de Bordo, 25 de outubro). Este jogo (Figura 70) foi muito apreciado pelos alunos, pois foi-lhes permitido movimentar pela sala de forma independente e interativa, tornando o conteúdo divertido e envolvente.

**Figura 70**

*Realização do jogo.*

No dia 26 de outubro, conforme indicado no manual, os alunos responderam à pergunta inicial. “O que podes fazer para cuidar da tua saúde?”, preenchendo nos post-it com comportamentos para cuidarmos da nossa saúde no corpo, na mente, no social e no emocional. Fizemos a correção em conjunto.

No que diz respeito ao corpo, os alunos mencionaram os seguintes comportamentos: “dormir”, “praticar exercício físico” e “beber água”. Para a mente: “dormir”; “fazer uma alimentação saudável”; “praticar exercício” e “fazer coisas que gosto”. No social: “dar”; “receber”; “ser simpático”; “ajudar”; “agradecer” e “ser educado”. Por fim, no emocional: “não pensar muito”; “ter confiança em mim”; “ser assertivo” e “ser positivo”.

**2.º momento- *A viagem do rio***

No dia 14 de novembro, durante a aula de português, introduzi o tema dos rios ao mostrar um desenho de um rio, realizado por mim, em tamanho grande. Iniciei a discussão questionando os alunos sobre o que é um rio e se eles conheciam algum rio na nossa região. Isso levou a um breve diálogo onde concluímos que na Ilha da Madeira não existem rios, mas sim ribeiras. Em seguida, pedi aos alunos que dissessem nomes de ribeiras que conheciam.

Depois, lemos um texto chamado "*A viagem do rio"*, do manual. Primeiro, fiz uma leitura expressiva, e de seguida, cada aluno leu uma frase. Pedi que enumerassem os parágrafos para que eu pudesse realizar perguntas específicas do texto. Este texto descreve o porquê de o rio não desaguar na horizontal, mas aos ziguezagues. Utilizando o desenho que mostrei no quadro no início da aula, eles localizaram as personagens (árvore, rocha, esquilo e flor), conforme a sequência do texto.

Em seguida, resolvemos os exercicios de interpretação em conjunto. Conforme os alunos iam respondendo, ia escrevendo no quadro as respostas ao exercicio. Para preparar os alunos para os exercicios de gramática mencionados na página seguinte, pedi que sublinhassem as palavras no texto que continham as letras "s", "ss" ou "z" de verde.

Após isso, solicitei que os alunos resolvessem a página seguinte e, passei pelos lugares, ajudando-os e corrigindo os exercicios.

Em seguida, escrevi algumas palavras que continham "s", "ss" ou "z" e pedi que os alunos estudassem as palavras para um ditado. As palavras foram retiradas de uma página do manual. Antes do ditado, pedi que eles criassem um título no caderno: "Ditado de palavras com os sons e letras trabalhados" e, então, realizei o ditado das 25 palavras.

De forma a interligar o português com o estudo do meio, discutimos os aspetos em comum entre o rio e o mar com base no desenho inicial do rio que apresentei.

**3.º momento - Dissolução**

Através dos aspetos em comum entre o rio e o mar, abordei a importância da água para a nossa vida e questionei os alunos sobre os efeitos dos refrigerantes na nossa saúde. Em seguida, mostrei um rótulo de um refrigerante, com o intuito de os alunos observarem a informação nutricional e os ingredientes. Levei os alunos a mencionarem que os refrigerantes fazem parte de uma vida não saudável e expliquei que a componente que iríamos utilizar na experiência é o açúcar.

Posto isto, expliquei que íamos realizar uma atividade experimental de dissolução do açúcar na água. Dividi a turma em grupos de 4 elementos, com exceção de um grupo de 3 elementos. Distribuí o protocolo para todos os alunos, o qual foi lido em conjunto, e expliquei as etapas necessárias de um protocolo experimental.

Antes de iniciarmos a atividade experimental, os alunos leram sobre o conceito de dissolução. Destacou-se que a dissolução envolve numa interação entre soluto (açúcar) e solvente (água), resultando em uma solução homogénea ou heterogénea.

Cada grupo recebeu materiais, como um copo transparente, açúcar, água e uma colher de sobremesa. Os alunos foram solicitados a refletir sobre o que aconteceria quando o açúcar fosse misturado com água antes de realizar a experiência, e depois registaram.

Seguidamente, os grupos decidiram quem adicionaria a água, o açúcar e quem mexeria a mistura. A experiência foi realizada seguindo os procedimentos do protocolo, e auxiliei-os conforme necessário.

Após a realização da experiência (Figura 71), os alunos registaram suas observações no protocolo e responderam à conclusão. As respostas foram elaboradas por cada grupo e discutidas em conjunto. Os alunos demonstraram interesse em realizar a atividade e seguiram as etapas corretamente.

**Figura 71**

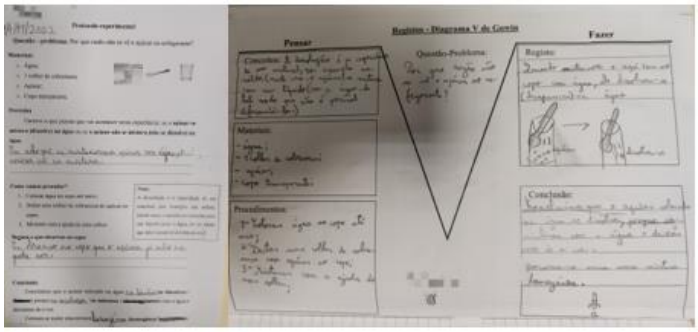
*Realização da experiência.*

Em seguida, um membro de cada grupo distribuiu os cadernos de Estudo do Meio. Escreveram a data e colaram o protocolo por baixo (Figura 72).

Depois distribuí aos alunos um Vê de Gowin. Comecei por explicar o que é um Vê de Gowin e as suas vantagens. Expliquei como deveriam de preencher o Vê de Gowin, em que teriam de preencher os seguintes pontos: questão-problema, conceitos, materiais, procedimentos, registo e conclusão. No registo, referi que poderiam escrever ou desenhar. Os alunos preencheram o Vê de Gowin em grupo (Figura 72). No registo, alguns alunos optaram por desenhar, outros por escrever e outros por desenhar e escrever.

**Figura 72**

*Protocolo e Vê de Gowin preenchidos.*



O principal propósito desta experiência era levar os alunos a uma conclusão fundamental: quando o açúcar é colocado na água, ele se dissolve completamente, tornando-se invisível na solução. A realização da experiência em grupos tinha como intuito motivar os alunos a se envolverem ativamente no processo experimental.

O Ensino Experimental das Ciências desempenha um papel fundamental na educação. Ele permite que os professores conduzam os alunos a uma compreensão mais profunda dos conteúdos através do mexer, de observar, de comparar o que pensaram inicialmente com o que pensaram depois de realizar a experiência e de tirar as suas próprias conclusões (Freire & Correia, 2009).

## 6.3.3. - Orientação Espacial

No dia 7 de novembro, realizámos um jogo de orientação. Para iniciar o jogo, dividi a turma em 6 grupos de 3 elementos. Cada grupo recebeu um mapa e um cartão contendo instruções que os alunos deveriam seguir. Essa estratégia permitiu que cada membro do grupo desempenhasse um papel específico no jogo: um para traçar o mapa, outro para indicar o caminho e o terceiro para verificar se as indicações foram seguidas corretamente.

Inicialmente, observei que dois grupos enfrentaram dificuldades ao iniciar o exercício. No entanto, ao longo do processo, os alunos superaram essas dificuldades e conseguiram concluir o jogo com sucesso. Foi notável ver como alguns grupos até repetiram a atividade, demonstrando um progresso na compreensão das instruções e na execução das tarefas. Os grupos que iam terminando, iam pintando o tracejado no mapa (Figura 73).

**Figura 73**

*Jogo de orientação em grupos.*

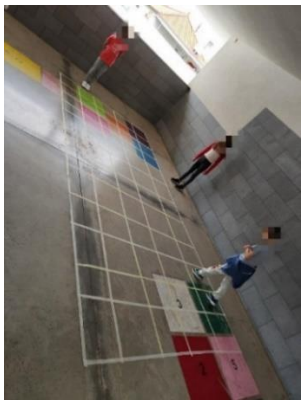
Em seguida, dinamizou-se um jogo ao ar livre com os mesmos grupos, mantendo uma estrutura de jogo semelhante ao realizado na sala de aula, embora o percurso tenha sido completamente diferente. Antes de começar, expliquei as funções que cada aluno iria ter: um ficaria no ponto de partida, outro no ponto de chegada e o terceiro seria responsável pelas orientações do caminho.

Depois, mencionei que no chão estava disposto um mapa, onde o aluno que ficou no ponto de partida teria de seguir as orientações fornecidas pelo colega designado para orientar o trajeto, a fim de alcançar com sucesso o ponto de chegada.

De seguida, os alunos iniciaram o jogo (Figura 74). Este jogo revelou ser divertido e cativante para os alunos. No entanto, observei que alguns alunos estavam com dificuldades na lateralidade. Por exemplo, quando o colega dizia vira à direita, o aluno virava à esquerda. (Diário de Bordo, 7 de novembro). Caso tivesse mais tempo, consideraria repetir o jogo, permitindo que os alunos tivessem a oportunidade de se adaptar a novos grupos. Esta atividade prática é uma maneira eficaz para desenvolver a compreensão espacial e a comunicação entre os alunos.

**Figura 74**

*Jogo de orientação no exterior em grupos.*

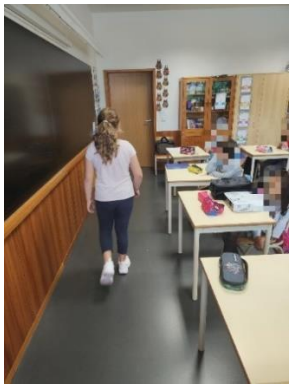


No momento seguinte, regressámos à sala de aula, onde eu escolhi cinco alunos para realizar um trajeto específico até uma mesa, sob a qual havia uma imagem oculta por baixo da mesa.

Nesta atividade (Figura 75), introduzi conceitos como “um quarto de volta”, noções de lateralidade e a quantidade de passos necessários para chegar ao destino. O procedimento foi o seguinte: os alunos, quando chegavam à mesa designada, perguntavam ao colega, se havia uma imagem escondida sob a mesa dele. Esse colega, então, verificava por baixo da mesa e confirmava a presença da imagem. Com essa confirmação o aluno pegava na imagem e afixava-a no quadro. Esse jogo foi repetido cinco vezes e envolveu os alunos que apresentaram dificuldades durante a realização do jogo anterior. Esta abordagem teve um impacto notável, tornando os alunos mais interessados e dinâmicos.

**Figura 75**

*Jogo de orientação na procura das imagens escondidas.*

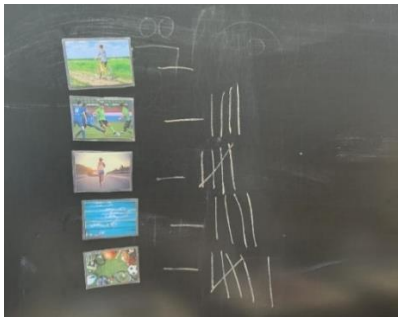


Posteriormente, através das imagens recolhidas, explorámos e identificámos as diferentes atividades físicas, como andar de bicicleta, jogar futebol, correr, nadar entre outros desportos. Essas imagens serviram como um ponto de partida para uma discussão sobre os hábitos regulares de exercicio físico que os alunos realizavam em seus tempos livres.

Solicitei aos alunos que, com base nessas imagens, compartilhassem qual a atividade de exercicio físico que mais faziam regularmente durante seus momentos de lazer. À medida que os alunos mencionavam suas atividades, eu registava com um traço ao lado da imagem correspondente (Figura 76).

**Figura 76**

*Imagens encontradas.*



Seguidamente, organizei os registos numa tabela de frequências em conjunto com os alunos no quadro e posteriormente num gráfico de pontos, também realizado no quadro. Durante este processo, destaquei a importância de incluír um título no gráfico de pontos e de garantir que os pontos tenham a mesma largura e estejam à mesma distância entre si.

Após criar a tabela e o gráfico de pontos, realizei algumas perguntas, tais como: “Qual é o desporto ou que tipo de exercício é mais praticado pelos alunos desta turma?”, “E o menos praticado?”, “Qual é a moda?” (Diário de Bordo, 7 de novembro). Antes de abordar a questão da moda, expliquei que, neste contexto, a moda corresponde ao exercicio físico mais práticado. Os alunos responderam positivamente, demonstrando que são capazes de ler e interpretar o gráfico.

De seguida, solicitei a um aluno que distribuísse os cadernos de Matemática, e pedi que todos registassem a data. Após o registo da data, pedi que copiassem a tabela e o gráfico que estavam no quadro para o caderno. Salientei que no gráfico de pontos, a distância entre os pontos corresponde a 1 quadrícula.

À medida que os alunos passavam para seus cadernos, circulei pela sala, de modo a verificar se estavam copiando corretamente e esclarecendo quaisquer dúvidas que foram surgindo.

No dia 8 de novembro de 2022, comecei por mostrar um cartão grande e dobrado, desafiando a curiosidade e a criatividade dos alunos com perguntas como: “Que surpresa tenho aqui?”, “O que tem neste cartaz? Para que serve?. Os alunos responderam: “é um livro”, “para escrever e pintar”, “carta para outra escola”, “casa”, “desenho bonito”, “calendário”, “quadro”, “jornal gigante”, “carta anónima”, “computador”, “postal”, “árvore de uma família” (Diário de Bordo, 8 de novembro).

Após estimular a criatividade dos alunos, abri o cartão e os alunos em voz alta disseram “labirinto”. Nesse “labirinto” tinha um menino e uma escola. Perguntei aos alunos o motivo de haver um menino e uma escola no labirinto, e um aluno respondeu: “o menino vai seguir o caminho até à escola.” (Diário de Bordo, 8 de novembro).

De seguida, coloquei o cartão no chão e pedi aos alunos que se levantassem e se posicionassem ao redor do cartão. Expliquei o que eles deveriam fazer, primeiro demonstrando o trajeto a ser percorrido no labirinto, e depois permitindo que os alunos o fizessem. Cada aluno teve a oportunidade de realizar o trajeto (Figura 77), utilizando as expressões “um quarto de volta”. Esta atividade foi muito apreciada pelos alunos, que demonstraram entusiasmo em participar. No entanto, devido a restrições de tempo, nem todos puderam participar.

**Figura 77**

*Realização do jogo de orientação.*

Durante o jogo, notei que alguns alunos demonstraram dificuldades na lateralidade. Para ajudá-los a superar, expliquei que o aluno que estava a percorrer a

trajetória deveria levantar a mão na direção para a qual pretendia virar, evitando assim confusões de lateralidade. Essa adaptação proporcionou mais conforto aos alunos.

## 6.4. - Projeto com a Comunidade Educativa

Este projeto teve como base a integração de várias coreografias apresentadas por diferentes anos letivos, juntamente com uma peça de Natal realizada pelo 4.º ano. A conceção e implementação deste projeto envolveu a colaboração de diversas partes, incluindo eu e duas colegas que realizaram suas PP na mesma instituição, bem como as professoras cooperantes e outros docentes. O tema escolhido para a festa de Natal foi "Volta ao Mundo", e o continente atribuído ao 3.º ano para representar foi a Oceânia. O desenvolvimento do projeto teve por base os vários ensaios realizados durante as aulas de música, bem como as atividades lúdicas organizadas por mim e pela minha colega da outra turma do 3.º ano durante os intervalos. Organizamos jogos tradicionais e educativos com o objetivo de tornar os intervalos mais dinâmicos e enriquecedores para as crianças.

Estes jogos iriam ser realizados todos numa gincana no dia da festa de Natal com os alunos e os pais no campo, depois da atuação. Durante a minha PPIII dinamizei seis intervalos, nos quais foram propostos quatro jogos diferentes. No entanto, optámos por não realizar jogos em todos os intervalos, permitindo aos alunos momentos de lazer. Não obrigámos os alunos a participar nos nossos jogos, demos a liberdade de escolher se desejavam jogar ou não.

O primeiro jogo que desenvolvi foi o "jogo da orientação espacial". Este jogo tinha como objetivo os alunos se orientarem no espaço e identificarem as direções. Cada membro do grupo tinha uma função específica, um realizava o trajeto, o outro realizava as indicações do trajeto e o outro escolhia o local de chegada e verificava se o colega estava seguindo o trajeto conforme indicado.

O segundo jogo foi o "jogo da cabra-cega". Este jogo foi inicialmente realizado com as duas turmas, mas posteriormente, a pedido dos alunos, conduzi-o em outros dois intervalos apenas com a minha turma, uma vez que todos queriam ter a oportunidade de ser a cabra-cega. O objetivo deste jogo era permitir que a cabra-cega tentasse apanhar outro colega com os olhos vendados.

O terceiro jogo, denominado "jogo do lenço", tinha como objetivo deixar um lenço atrás de um colega à escolha e sentar-se nesse lugar sem o colega tocar.

O quarto e último jogo foi o “jogo do relógio humano”. Neste jogo, os alunos formaram um relógio com seus corpos, e dois alunos fizeram os ponteiros, de modo que pudessem representar as horas do relógio.

No que diz respeito à Educação Musical, realizámos um total de cinco ensaios durante as aulas de música. O primeiro ensaio teve como objetivo apresentar o vídeo e a música que os alunos iriam realizar, com algumas alterações.

Os restantes quatro ensaios foram realizados simultaneamente com a outra turma do 3.º ano, durante as aulas de música. As duas turmas foram divididas em três grupos. Um grupo ficou com a dança tradicional, outro com a dança hip hop e outro com a parte rítmica utilizando os copos. Foi dado aos alunos a oportunidade de escolherem o que queriam participar. Durante o último ensaio, a professora de Música trouxe informações sobre a roupa que os alunos deveriam trazer.

O dia da festa de Natal (Figura 78), ocorreu no dia 16 de dezembro de 2022, foi um dia importante para a instituição. Este evento contou com a participação de todos os alunos, promovendo a inclusão, garantindo que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar. Além disso, estas atividades permitiram que os alunos interagissem e aprendessem a trabalhar em equipa.

**Figura 78**

*Festa de Natal.*

O plano era realizar uma festa no campo, na presença dos pais. Infelizmente, devido à situação meteorológica desta semana, a direção da instituição optou por realizar o evento nas instalações da cantina, o que impediu a presença dos pais.

No entanto, todas as apresentações foram registadas em vídeo e seriam partilhadas com os pais, garantindo que eles possam desfrutar das apresentações de seus filhos. No final da festa, havia o desejo de realizar uma gincana com a participação dos alunos e seus pais. Infelizmente, essa parte não pôde ser concretizada.

## 6.5. - Reflexão Crítica à Prática Pedagógica III

Após a realização desta prática, é crucial refletir sobre a mesma para identificar os momentos menos bons e os momentos positivos, com o objetivo de melhorar o meu desempenho futuro como docente. Durante a minha PPIII, adquiri conhecimentos e vivenciei situações que desempenharam um papel essencial no meu crescimento profissional, permitindo-me ampliar as minhas perspetivas e aprofundar a minha base de conhecimento.

As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação participante, revelando-se de grande importância para adquirir um conhecimento mais profundo sobre os alunos, a instituição de ensino e a comunidade educativa. Durante esse período, mantive conversas informais com a Professora Cooperante e pude identificar necessidades e interesses dos alunos.

Nesta PP, ainda tivemos de seguir alguns procedimentos relacionados com a pandemia de COVID-19, como desinfetar as mãos ao entrar na sala de aula, mas já não era obrigatório o uso de máscaras. No entanto, o vírus ainda estava presente, e os alunos que contraíam a COVID-19 permaneciam em casa.

Esta prática foi extremamente enriquecedora, proporcionando-me a oportunidade de implementar diversas estratégias pedagógicas com o objetivo de promover a aprendizagem e o envolvimento dos alunos. As minhas estratégias incluíram a criação de materiais educativos, a organização de jogos e a exploração de abordagens dinâmicas. Uma das caraterísticas notáveis da turma foi a rapidez com que os alunos aprendem e a sua disposição para participar ativamente. Isso motivou-me a incorporar jogos em todas as aulas, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico e eficaz.

Ao introduzir o conteúdo sobre frações, comecei por mascarar-me de avó, criando um ambiente dinâmico na sala de aula. Os alunos participaram ativamente, fazendo várias perguntas. Relacionei a dinâmica do disfarce da avó com a história do manual de Português, que mencionava bisavós, estimulando um diálogo sobre as gerações na família. Essa associação entre o meu disfarce de avó e a história do livro proporcionou aos alunos uma oportunidade de refletir sobre as relações familiares e os seus momentos com os avós e bisavós. Utilizei um bolo para ilustrar o conceito de frações, permitindo aos alunos compreenderem de forma prática a aplicação das frações no quotidiano.

Adicionalmente, utilizei jogos como ferramentas educativas, proporcionando aos alunos uma abordagem prática e envolvente sobre os conteúdos aprendidos. O dominó de

frações revelou ser uma ferramenta eficaz para o ensino das frações, tornando o processo mais envolvente e prático. Ao envolver os alunos em uma atividade lúdica e desafiadora, esta atividade proporcionou uma compreensão mais profunda das frações, permitindo que os alunos vissem e manipulassem representações visuais das frações. A realização de jogos de orientação espacial, tanto na sala de aula como no exterior, permitiu aos alunos explorar conceitos de orientação espacial de forma prática e lúdica. Os alunos moveram-se fisicamente pelo espaço. A dificuldade mais sentida foi a lateralidade, mas ao realizar jogos de orientação na prática, os alunos foram colmatando as suas dificuldades. Realizámos um jogo de classe de palavras, no qual os alunos retiravam palavras de um saco e, em seguida, identificavam palavras pertencentes à classe sorteada no texto. Esta atividade fez com que os alunos se envolvessem e colmatassem as suas dificuldades em identificar as palavras.

Dialogámos sobre a importância de um estilo de vida saudável e, através disso realizámos um jogo (TAF - Cantos). Neste jogo, ao mencionar comportamentos específicos, os alunos tinham de escolher o tema que correspondia a esse comportamento. Esta atividade permitiu aos alunos expressar as suas opiniões e movimentar-se pela sala de forma independente e interativa. No âmbito do tema "vida saudável", realizámos uma experiência com o intuito de observar se o açúcar se dissolve na água. Esta experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar o conceito de dissolução. Em grupos, os alunos seguiram todos os procedimentos e refletiram sobre as possíveis consequências da mistura de açúcar e água, antes de registarem as suas observações. Os grupos estavam bem envolvidos na atividade e cada um tinha a sua tarefa. A utilização do Vê de Gowin auxiliou os alunos na organização dos conhecimentos adquiridos durante a atividade experimental. Esta experiência foi importante, uma vez que os alunos em grupo "discutiram" ideias, refletiram e trabalharam em conjunto de forma a alcançar as conclusões.

Outra atividade interessante foi o jogo de leitura "pipoca", onde um aluno lia um trecho do texto, e ao dizer "stop", o próximo aluno continuava a leitura. Esse jogo promoveu a participação ativa e o envolvimento de todos os alunos, ajudando-os a melhorar a sua leitura e a manterem-se atentos ao texto. Levei uma imagem de canguru para orientar os alunos na contagem, seguida de uma representação gráfica da reta numérica em grande escala. Os alunos foram desafiados a preencher essa reta numérica.

Para tornar as aulas mais interativas, utilizei uma variedade de materiais, como material multibásico, ábaco, "cubo das emoções", corações em papel, enigmas, fantoches,

puzzles, quiz, objetos para demonstrar os conceitos de diminutivo e aumentativo, ampulheta (relógio de areia), relógio digital, relógio digital em papel e imagens para discussão e debates em sala de aula. Estas atividades facilitaram a compreensão dos conteúdos.

Desenvolvi um jogo do bingo personalizado por mim, que abordava adição, multiplicação, tabuada do 6 e frações. Esse jogo proporcionou uma maneira divertida de revisão dos conteúdos. Também utilizei jogos com bola, jogos de leitura dos números, atividades de decomposição numérica para reforçar os conceitos aprendidos e dado com diferentes pronomes nas faces.

Para enriquecer a compreensão dos alunos, utilizei recursos visuais, como vídeos, caixa de primeiros socorros e esquemas. Além disso, os alunos realizaram duas dramatizações em grupos. Também explorei imagens representativas do passado meio local da Ilha da Madeira, abordando diversos aspetos culturais e históricos.

Reservei um tempo semanal para as atividades de Artes Visuais, onde os alunos realizaram diversas atividades criativas, como dobragens de animais, criação de kits de primeiros socorros, caricatura da avó, pinturas, desenhos, construção de cartazes e criação de um postal em pop-up.

Em conclusão, todas estas atividades foram planeadas com o objetivo de envolver os alunos, tornando o processo de ensino mais interativo e abrangente. Acredito que essas atividades contribuíram significativamente para o desenvolvimento dos alunos, permitindo-lhes observar os conteúdos de forma mais eficaz.

# Considerações Finais

Após cinco anos, concluo que ser um Educador / Professor implica um compromisso contínuo com a excelência educativa, isto é, o Educador / Professor procura constantemente melhorar a qualidade da educação, adaptando-se às necessidades das crianças / alunos, explorando novas estratégias pedagógicas, identificando os estilos de aprendizagem de cada um, criando um clima positivo na sala de aula e respeitando as crianças / alunos.

Como futura docente, as PP proporcionaram-me a oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do meu percurso académico. Procurei não só implementar práticas interdisciplinares, mas também construir aprendizagens significativas e diversificadas.

As minhas PP foram realizadas com uma abordagem reflexiva, que me auxiliou a estabelecer conexões significativas entre a teoria e as metodologias. A utilização de diferentes metodologias na atuação do docente é essencial para atender às diversas necessidades dos alunos e promover uma aprendizagem mais eficaz. Através dessas reflexões, identifiquei áreas que necessitavam de melhoria, motivando-me a aprimorar as minhas práticas. Em todas as PP, mantive-me motivada e empenhada no processo de ensino-aprendizagem.

Foi igualmente relevante estar em contato com a realidade atual das escolas, interagindo com as crianças / alunos e colaborando com a educadora e as professoras. Estas experiências foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto agente educativa, permitindo-me observar como a educadora e as professoras planificam as suas aulas e adaptar as estratégias de acordo com as necessidades das crianças e dos alunos

Na PP I e PP II adotei a metodologia da IA para identificar problemáticas em cada um dos grupos, visando construir estratégias para ajudar as crianças / alunos a superá-las. Para este projeto foi necessário formular uma questão-problema caraterizadora da problemática, servindo de ponto de partida para a operacionalização do projeto. A PP III centrou-se numa ação pedagógica centrada nos alunos, nomeadamente os jogos educativos. Estes jogos foram implementados em todas as aulas, incentivando a interação e o trabalho em grupo, uma vez que a maioria dos trabalhos era realizado individualmente.

As minhas PP representam um desafio significativo, adaptando-se a cenários educativos únicos, moldados pelo contexto e pelas caraterísticas individuais de cada grupo / turma e de cada criança / aluno. No contexto de EPE criou-se atividades práticas

e diversificadas. No 1.º CEB proporcionou-se uma variedade de atividades através de abordagens interdisciplinares.

Em todas as PP desenvolvidas, enfrentei limitações devido à pandemia do coronavírus. Esta situação afetou a capacidade de crianças / alunos trabalharem em grupo e partilharem objetos / materiais, sendo necessário a higienização das mãos e dos materiais.

Em conclusão, estes cinco anos representam uma fase enriquecedora na minha vida, marcada por desafios superados e conquistas alcançadas. Durante este período, adquiri saberes, competências, experiências e valores essenciais para o meu crescimento pessoal, social e profissional. Encerro esta etapa com gratidão e entusiasmo, ansiosa por continuar a aprender e contribuir para a construção de um futuro promissor.

## Referências

André, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções.* Editora Pergaminho.

Bento, A. M. V. (2011). *As etapas do processo de investigação: Do título às referências bibliográficas.* Coleção Ideias em Prática.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto Editora.

Boal-Palheiros, G. (2014). *A Importância da Música no Desenvolvimento e na Educação das Crianças*. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11437/1/CAPL_Gra%C3%A7a%20Boal-Palheiros_2014.pdf

Bolarinho, P. A. (2018). A Educação para Valores na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. **https://core.ac.uk/download/pdf/223029336.pdf**

Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Editora Guerra e Paz, Editores, S.A.

Carvalho, R. A. (2013). *Promover os valores no pré-escolar: a partilha, o respeito e a cooperação.* [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências.] Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9347/1/Relatorio_Raquel_Carvalho.pdf

Céspedes, A. (2014). *Educar as Emoções*. (C. Gândara, Trad.). Editora Presença (2008).

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação.* Porto Editora.

Cosme, A., Ferreira. D., Sousa. A., Lima. L., & Barros. M. (2020). *Avaliação das Aprendizagens*. *Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Cosme, A., Lima. L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, Métodos e Situações de Aprendizagem. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.

Coutinho, C., P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Edições Almedina.

Correia, M. Freire, A. (2009). *XIII Encontro Nacional de Educação em ciências: Perspetivas de professores sobre o ensino experimental das ciências no 1.º Ciclo.* (484-492). Instituto Politécnico de Castelo Branco.

https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/4017/1/Comunicaoemencontro-2-10.pdf

Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender.* Pactor.

Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência.* Publicações Europa-América.

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula.* Porto Editora.

Ferreira, D. A. S. (2020). *Leitura em Voz Alta: perceções e práticas de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciência]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34185/1/Daniela%20Ferreira.pdf

Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único.* Edições Pedagogo.

Franco, P. (2020). *Trabalhar as Emoções na Educação Pré-Escolar.* [Tese de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/34191/1/Patr%c3%adcia%20Franco.pdf

Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional.* Editores Temas e Debates.

Gomes, M. (2011). *A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos Conceitos, Estratégias e Práticas.* Universidade Aberta. https://www.researchgate.net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas

Gouveia, F., & Cosme, A. (2021). Avaliação Formativa: uma avaliação ao serviço da aprendizagem. *Revista Diversidades. Avaliação das aprendizagens, n.º* 59, 24-27. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/33436/1/Revista_Diversidades_59%2C%202021.pdf#page=24

Jares, X. R. (2007). *Técnicas e Jogos Cooperativos para Todos as Idades*. Coleção práticas pedagógicas. Edições ASA.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2010). *O Professor faz a Diferença. Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos.* Lidel.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020a). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*: Um guia prático para o Professor. Pactor.

Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020b). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Pactor.

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*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Máximo- Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino básico*. *Competências Essenciais.* Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (alvarovelho.net)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Educação Artística – Música*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Educação Física*. Direção-Geral da Educação. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_educacao_fisica.pdf

Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020*).* V Encontro Internacional de Formação: *Na formação inicial de professores, a investigação-ação revelada pelos relatórios de estágio.* pp. 607-619. Instituto Politécnico de Bragança.

Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional.* Porto Editora.

Moreira, I. (2014). *Motivação para a leitura...* [Tese de Mestrado, Instituto Superior Politécnico Gaya]. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf

Moreira, P. (2016). *Emoções e Sentimentos Ilustrados - Para trabalhar com crianças entre os 4 e os 10 anos.* Porto Editora.

Oliveira - Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação.* Porto Editora.

Oliveira – Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. Porto Editora.

Oliveira – Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança.* Porto Editora.

Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão da Cultura Visual*. *Saber & Educar*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf

Pinto, J. (2020). *Educar no Presente ... Preparar o Futuro: A Gestão de Conflitos na Educação Pré-Escolar*. [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra]. Repositório Comum. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/33219/1/JOANA_MARGARIDA_PINTO.pdf

Pocinho, M. D. (2007). *A Música na relação Mãe -bebé*. Instituto Piaget.

Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar- Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores.* in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, *Revista Noesis*, n.º 71, 24-29. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino*. *O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Rombert, J. (2020). *Escrever direito por linhas tortas*. Manuscrito.

Santos, M. N. F. C. (2007). *As Expressões Artísticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma abordagem à luz da inovação pedagógica*. Universidade da Madeira. [Tese de Mestrado, Universidade da Madeira]. https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1610/1/MestradoNatalinaSantos.pdf

Serrazina, L. (2017). Planificação do ensino e aprendizagem da matemática. In GTI (Ed.), *A prática dos professores: Planificação e discussão coletiva na sala de aula.* APM (Associação de Professores de Matemática). https://www.researchgate.net/profile/Lurdes-Serrazina/publication/319879388_Planicacao_do_ensino_e_aprendizagem_da_Matematica_1_Lurdes_Serrazina/links/59bfdca9a6fdcca8e56fcc3c/Planicacao-do-ensino-e-aprendizagem-da-Matematica-1-Lurdes-Serrazina.pdf

Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, professor, pergunto. 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação.* Pactor.

Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, professor, pergunto*. *18 Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente.* Pactor.

Silva, I. L., Maques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Silva, J., & Câmara. C. (2016). *A influência da leitura na formação da criança.* Centro universitário Católico de Quixadá. Retirado de: https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/8484/7068

Sousa, A. (2009). Investigação em Educação. Livros Horizonte.

Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação.* Porto Editora.

Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

Wikipédia (2023). *São Martinho (Funchal).* São Martinho (Funchal) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)

## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 240/2014. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: I Série, n.º 129/2018. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M da Assembleia Legislativa. (2020). Diário da República: I Série, n.º 146/2020. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-legislativo-regional/11-2020-139052181

Despacho n.º 5220/1997 do Ministério da Educação. (1997). Diário da República: II *Série*, n.º 178/1997. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho n.º 9180/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2016). Diário da República: II Série, n.º 137/2016. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9180-2016-74981262

Despacho n.º 9311/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II Série, n.º 139/2016. https://files.dre.pt/2s/2016/07/139000000/2256422564.pdf

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II Série, n.º 128/2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II Série, n.º 138/2018. https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf

Despacho n.º 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Diário da República: II Série, n.º 129/2021. https://files.dre.pt/2s/2021/07/129000001/0000200003.pdf

Despacho n.º 8209/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Diário da República: II Série, n.º 161/2021. https://files.dre.pt/2s/2021/08/161000000/0011500116.pdf

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. Diário da República: I Série, n.º 237/1986. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418

Lei n.º 5/1997 da Assembleia da República. Diário da República: I Série A, n.º 34/1997. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219

Portaria n.º 235-A/2018 da Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Diário da República: I Série, n.º 162/2018. https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/235-a-2018-116154369

Portaria n.º 181/2019 da Educação. Diário da República: I Série, n.º 111/2019. https://files.dre.pt/1s/2019/06/11100/0295402957.pdf