

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Elodie Vanessa Pestana Rodrigues**  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E  
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

julho | 2025



# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Elodie Vanessa Pestana Rodrigues**

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

ORIENTAÇÃO

Adérita Cristina Pereira Fernandes





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 2024-2025

**Elodie Vanessa Pestana Rodrigues**

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

**Orientação: Professora Doutora Adérita Cristina Pereira Fernandes**

Funchal e UMA, julho de 2025



**“Ninguém se educa sozinho. Precisamos dos outros para nos educarmos. A pedagogia é tudo menos facilitismo. É conseguir que os alunos trabalhem mais, e não menos, mas que o façam com sentido, emoção e curiosidade.”**

(Nóvoa, 2023)



## Agradecimentos

---

“Permite-te sonhar, segue e confia.

O mundo precisa que o eduques”

(Elodie Rodrigues)

O ato de agradecer é visto como uma obrigatoriedade nos cânones da boa educação, um homólogo da humildade, muitas vezes praticado sem qualquer sentimento envolvido. Tenho muito a quem agradecer, principalmente a mim mesma por nunca ter desistido, mas, antes de tudo isso, vem o ato de pedir perdão, tão ou mais sentido, àqueles a quem agradeço.

A ti, meu Francisco, peço-te perdão pela infância que te roubei, por todos os momentos que precisaste de mim, que eu estava lá presente, mas não estava para ti. Hoje, vejo a falta que eu te fiz (e que falta tu me fizeste!) e as sequelas que isso deixou em ti, deixou em nós. Cresceste no meio das minhas frustrações, da minha falta de tempo, impaciência, intolerância, tudo em prol de poder dar-te um futuro melhor, mas será que esse futuro materialista compensará os défices causados pela minha ausência? Muito de ti é a falta de mim no período de crescimento mais marcante da tua vida e, por isso, meu filho, peço-te desculpa.

Sorte foi o pai incrível que te acompanhou sempre e nunca te largou a mão. Muita da minha culpa se esvaneceu na certeza de que tu estarias lá pelos dois e por isso ser-te-ei eternamente grata. Se eu consegui chegar até aqui, foi porque os dois caminhamos juntos e fizemos acontecer, tal como em tudo ao longo destes dezoito anos.

Agradeço, também, a todos aqueles que sempre me incentivaram a continuar. À Filipa, que foi a minha almofada em todos os momentos, aquela presença que me manteve sã no meio do caos. Ao Vítor, por ter sido o principal impulsionador para que mergulhasse nesta aventura e à minha família que me ampararam quer emocional, quer financeiramente.

Aos meus colegas que fizeram este percurso comigo, em especial à Anna-Maria pelas noites sofridas que nos levaram à exaustão, mas que foram os melhores momentos que levo da licenciatura. Espero que a vida seja boa contigo porque mereces. À Sara Freitas que foi a minha outra metade quando tudo parecia impossível, até estar feito.

Às crianças do Estágio Pedagógico em contexto Pré-Escolar, que me lembraram como é possível ser feliz no simples e quão frágil e poderoso o ser humano consegue ser e aos

alunos do 2.º ano do Estágio Pedagógico em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que me acolheram com um amor desmedido e fizeram com que tudo parecesse fácil. O mérito é todo vosso e tenho muito orgulho por todas as vossas conquistas.

À educadora cooperante, por me ter encantado com o seu jeito e amor pela profissão. Uma energia sem igual, que enalteceu o melhor de mim e desafiou-me sempre a fazer mais e melhor.

À professora cooperante, por ter sido casa. Agradeço por ter-me transmitido a segurança de que precisava nos momentos que saíam da minha zona de conforto e por acreditar no meu trabalho e nas minhas ideias. Fez-me crescer a todos os níveis.

A todos os docentes da Universidade da Madeira que me acrescentaram conhecimento e foram condescendentes com a minha situação pessoal e profissional.

À minha orientadora de estágio Professora Doutora Gorete Pereira, agradeço por tantas coisas. Por valorizar o meu trabalho e exigir, nas entrelinhas, que eu fosse a minha melhor versão. Por ser o meu exemplo de profissionalismo e rigor, ao mesmo tempo que era a pessoa mais compreensiva do mundo e por todas as palavras de aconchego e motivação que faziam com que pensasse sempre para além do óbvio.

Um especial agradecimento à minha orientadora de estágio e de relatório de mestrado Professora Doutora Adérita Fernandes. Precisaria de mais um capítulo neste relatório só para tentar descrever o ser maravilhoso que é. “Consigo perfeitamente calçar os seus sapatos” ficará para sempre na minha memória e foi tudo aquilo que precisei, naquele momento, para seguir em frente. A sua empatia, a palavra certa no momento certo, fizeram com que muitas vezes limpasse as lágrimas e encontrasse forças, quanto mais não fosse para não a desiludir (e espero ter conseguido!). Tudo acontece por acaso e estou grata ao universo por tê-la colocado no meu caminho, pois é uma profissional exímia, altruísta, que pensa e age fora da caixa, o caminho que quero seguir.

Não posso terminar sem agradecer a mim mesma por toda a resiliência. Fui estudante, trabalhadora, mãe, esposa, filha, amiga, gestante, fui de todos menos de mim própria e, mesmo assim, procurei sempre entregar nada menos do que aquilo que eram os meus padrões de qualidade. Estar feito não bastava e isso, por vezes, dificultou a minha vida em muito. Entreguei-me de corpo e alma, fiz coisas que nunca imaginei que seria capaz. Mereço tudo aquilo que me foi dito e proporcionado. Mas só assim o foi porque vocês estiveram lá para mim. Obrigada!

## Resumo

---

Observar, registrar, refletir para saber agir faz parte do cotidiano de qualquer profissional que priorize uma prática de qualidade. Com efeito, o presente relatório é o legado de um percurso de aprendizagens e desenvolvimento de competências *in loco* com o propósito de obter o grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do documento procura-se demonstrar a correlação existente entre os três momentos que o integram (Enquadramento Teórico, Enquadramento Metodológico e Prática Pedagógica) e que culminaram na partilha reflexiva das experiências vividas quer na Educação Pré-Escolar, quer no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A intencionalidade educativa confere eficácia à aprendizagem, quando apoiada por metodologias ativas, como a metodologia de Trabalho de Projeto, e conceitos pedagógicos que se centram na criança/aluno. De igual modo, as políticas educativas vigentes reforçam o compromisso da escola (e de todos os agentes educativos) em proporcionar aprendizagens interdisciplinares, significativas e diferenciadoras.

Foi com base nestes pressupostos que se ambicionou adotar uma postura inovadora perante o ensino, fazendo uso da metodologia de Investigação-Ação para mitigar problemáticas identificadas nos dois grupos de alunos, sendo que ambas convergiram na aprendizagem da leitura e escrita, desde a sua abordagem inicial até à sua aprendizagem formal.

Todavia, perante cenários de aprendizagem desafiadores como aqueles vividos durante o Ensino Remoto de Emergência, houve a necessidade de toda a comunidade educativa se adaptar a essa nova realidade, para que não se comprometesse o sucesso das aprendizagens.

O documento que se enuncia é, portanto, o compêndio das experiências educativas tidas ao longo dos dois anos que compõem a formação inicial para a docência.

*Palavras-chave:* Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho de Projeto; Investigação-Ação; Aprendizagens Eficazes; Reflexão Crítica.



## Abstract

---

The processes of observation, documentation, and critical reflection before acting is an integral part of the daily routine of any professional committed to high-quality educational practice. The present report describes the outcomes of a path of experiential learning and professional development undertaken *in loco*, with the aim of obtaining the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching (1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education).

Throughout the report, the interconnection between its three core components (Theoretical Framework, Methodological Framework, and Pedagogical Practice) is highlighted, culminating in a reflective analysis of the experiences conducted in two educational contexts: Preschool Education and the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education.

Intentional educational planning significantly enhances learning outcomes, especially when supported by active methodologies such as Project-Based Learning, and pedagogical approaches that place the child at the centre of the learning process. In this context, current educational policies further reinforce the role of schools (and all educational stakeholders) in promoting interdisciplinary, meaningful, and inclusive learning experiences.

Guided by these principles, this project aimed to adopt an innovative approach toward teaching, employing Research-Action as a methodology to address the challenges identified within both groups. In both cases, the work converged around the processes of reading and writing acquisition, from early exposure to formal instruction.

Nevertheless, challenging learning environments, such as those encountered during Emergency Remote Teaching, demanded that the entire educational community adapt to a new reality to not compromise the quality of learning.

This report, thus, constitutes a comprehensive record of the educational experiences and professional growth developed over the two years of initial teacher training.

*Keywords:* Preschool Education; Primary School Education (1<sup>st</sup> Cycle); Project-Based Learning; Research-Action; Effective Learning; Critical Reflection.



## Sumário

---

<b>Agradecimentos</b> .....	V
<b>Resumo</b> .....	VII
<b>Abstract</b> .....	IX
<b>Sumário</b> .....	XI
<b>Índice de Figuras</b> .....	XV
<b>Índice de Gráficos</b> .....	XIX
<b>Índice de Quadros</b> .....	XXI
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM</b> .....	XXIII
<b>Lista de Siglas</b> .....	XXV
<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I</b> .....	3
<b>Capítulo 1   O Currículo ao Serviço de Aprendizagens Efetivas</b> .....	5
1.1   A Organização e Gestão Curricular em Portugal à luz dos Normativos Legais.....	7
1.2   Quais os Atributos Inerentes à Profissão de Docente para uma Educação de Qualidade? .....	12
<b>Capítulo 2   Intencionalidade Pedagógica: Um Caminho para Aprendizagens Eficazes</b> 17	
2.1   Potenciar Aprendizagens Significativas por meio da Interdisciplinaridade .....	18
2.2   A (des)uniformização da Educação: Diferenciar para Incluir.....	20
2.3   Desconstruindo o Mundo com a Metodologia de Trabalho de Projeto .....	23
2.4   Importância do Ensino Experimental das Ciências na EPE e no 1.º CEB.....	26

<b>Capítulo 3   A Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Que Importância Assume no Desenvolvimento do/da Criança/Aluno?</b> .....	31
3.1   A Oralidade, o Espaço e o Tempo como elementos convidativos à Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar .....	33
3.2   Da Abordagem Informal à Iniciação da Leitura e Escrita Formal no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	36
3.3   Ensino Remoto de Emergência: Quais as repercussões na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita Formal? .....	39
<b>PARTE II</b> .....	43
<b>Capítulo 4   Investigação-Ação: Uma Metodologia Reflexiva sobre a Ação Educativa ..</b>	45
4.1   A Génese da Metodologia de Investigação-Ação .....	45
4.2   Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados .....	47
4.2.1   Observação Participante.....	48
4.2.2   Diários de Bordo .....	48
4.2.3   Registos Fotográficos.....	49
4.2.4   Entrevistas Informais .....	49
4.3   Método de Análise e Tratamento de Dados .....	49
4.4   Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar .....	51
4.4.1   Enquadramento do Problema .....	51
4.4.2   Questão de Investigação.....	52
4.4.3   Estratégias de Intervenção.....	53
4.4.3.1   Promover a Oralidade através do Contacto com Materiais, Locais e Contextos de Leitura e Escrita .....	53
4.4.3.2   Abordagem à Leitura e Escrita por meio da Ludicidade.....	57

4.4.3.3   Gestão do Espaço .....	60
4.4.3.4   Gestão do Tempo .....	61
4.4.4   Avaliação dos Resultados .....	63
4.5   Projeto de Investigação-Ação em Contexto do 1.º CEB.....	64
4.5.1   Enquadramento do Problema .....	65
4.5.2   Questão de Investigação.....	66
4.5.3   Estratégias de Intervenção.....	66
4.5.3.1   Gestão do Tempo .....	66
4.5.3.2   Utilização de Diferentes Métodos de Leitura.....	68
4.5.4   Avaliação dos Resultados .....	79
<b>PARTE III</b> .....	<b>81</b>
<b>Capítulo 5   Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar</b> .....	<b>83</b>
5.1   Enquadramento do Ambiente Educativo .....	83
5.2   Trabalho de Projeto: “A Farinha” .....	84
5.2.1   Fase I: O início .....	85
5.2.1.1   Questão do Projeto .....	86
5.2.2   Fase II: O que sabemos? O que queremos saber?.....	86
5.2.3   Fase III: Onde fomos pesquisar?.....	87
5.2.3.1   Vamos fazer o pão.....	88
5.2.3.2   Vamos à horta .....	92
5.2.3.3   Os Moinhos: construção de um cata-vento .....	95
5.2.4   Fase IV: O que ficamos a saber?.....	97
5.2.4.1   Divulgação do projeto “A Farinha” .....	99

5.3   O Potencial da Comunidade Educativa na Construção de Aprendizagens	
Significativas.....	102
5.4   Refletir sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.....	107
<b>Capítulo 6   Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pedagogia em Tempo de Pandemia Covid-19.....</b>	<b>111</b>
6.1   Enquadramento do Ambiente Educativo .....	111
6.2   Viver o #EstudoEmCasa: Ano letivo 2019-2020.....	112
6.3   O Regresso à Sala de Aula: Ano letivo 2020-2021.....	114
6.3.1   Momentos de Aprendizagem .....	114
6.3.1.1   Os dígrafos -nh e -lh: Um caso para <i>A ovelhinha preta</i> .....	115
6.3.1.2   O Jardim dos sons: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr .....	120
6.3.1.3   À descoberta dos Sentidos .....	124
6.4   Refletir sobre a Prática Pedagógica II no 2.º A.....	129
<b>Capítulo 7   Estágio Pedagógico no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....</b>	<b>133</b>
7.1   Momentos de Aprendizagem .....	133
7.1.1   Cuida bem dos dentes.....	133
7.1.2   Adjetivos qualificativos: Como é o teu demónio? .....	139
7.1.3   A árvore dos duendes .....	146
7.2   Refletir sobre a Prática Pedagógica III no 2.º A .....	152
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>155</b>
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>157</b>
<b>Referências Normativas.....</b>	<b>169</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> <i>Articulação entre níveis de decisão curricular</i> .....	6
<b>Figura 2</b> <i>Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar</i> .....	8
<b>Figura 3</b> <i>Organização do Referencial Curricular para o Ensino Básico e Ensino Secundário</i> .....	9
<b>Figura 4</b> <i>Competências de um profissional de ensino</i> .....	13
<b>Figura 5</b> <i>Saberes Profissionais para a Docência</i> .....	14
<b>Figura 6</b> <i>Questões orientadoras na elaboração de uma planificação</i> .....	17
<b>Figura 7</b> <i>Igualdade e Equidade – Conceitos Distintos</i> .....	21
<b>Figura 8</b> <i>Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto</i> .....	24
<b>Figura 9</b> <i>Intervenientes no processo de aprendizagem experimental</i> .....	29
<b>Figura 10</b> <i>Componentes da aprendizagem da leitura</i> .....	36
<b>Figura 11</b> <i>Espiral de Ciclos da Investigação-Ação</i> .....	47
<b>Figura 12</b> <i>Hora da leitura</i> .....	54
<b>Figura 13</b> <i>Uma família, uma história</i> .....	54
<b>Figura 14</b> <i>Construção do cenário</i> .....	55
<b>Figura 15</b> <i>Dramatização "A Lenda de São Martinho"</i> .....	55
<b>Figura 16</b> <i>Reconto "A lenda de São Martinho"</i> .....	56
<b>Figura 17</b> <i>Visita à Biblioteca Municipal do Funchal</i> .....	57
<b>Figura 18</b> <i>Letra "E"</i> .....	58
<b>Figura 19</b> <i>Letra "I"</i> .....	58
<b>Figura 20</b> <i>Letra "O"</i> .....	58
<b>Figura 21</b> <i>Ordenar as letras</i> .....	59
<b>Figura 22</b> <i>Formar palavras</i> .....	59
<b>Figura 23</b> <i>Capa do Livro de Receitas</i> .....	59
<b>Figura 24</b> <i>Receita de Pão</i> .....	59
<b>Figura 25</b> <i>Cartões com palavras</i> .....	59
<b>Figura 26</b> <i>Cartões com letras</i> .....	59
<b>Figura 27</b> <i>Exploração do quadro</i> .....	59
<b>Figura 28</b> <i>Área da Biblioteca (antes)</i> .....	60
<b>Figura 29</b> <i>Área da Biblioteca (depois)</i> .....	60
<b>Figura 30</b> <i>Exploração escrita</i> .....	61

<b>Figura 31</b> <i>Quadro das Presenças</i> .....	62
<b>Figura 32</b> <i>Acolhimento Direitos da Criança</i> .....	67
<b>Figura 33</b> <i>Leitura grande grupo</i> .....	70
<b>Figura 34</b> <i>Leitura pequeno grupo (filas)</i> .....	70
<b>Figura 35</b> <i>Leitura a pares</i> .....	70
<b>Figura 36</b> <i>Leitura Ping-Pong</i> .....	72
<b>Figura 37</b> <i>Construção dos materiais</i> .....	73
<b>Figura 38</b> <i>Dramatização “Lenda de São Martinho”</i> .....	73
<b>Figura 39</b> <i>Cartões com ilustração integrada</i> .....	75
<b>Figura 40</b> <i>Cartões com ilustração separada</i> .....	75
<b>Figura 41</b> <i>Ordenar sílabas</i> .....	75
<b>Figura 42</b> <i>Substituição de palavras por imagens</i> .....	76
<b>Figura 43</b> <i>Palavras-chave a negrito</i> .....	77
<b>Figura 44</b> <i>Texto em etiquetas autocolantes</i> .....	77
<b>Figura 45</b> <i>Preenchimento de lacunas</i> .....	78
<b>Figura 46</b> <i>Ordenar palavras</i> .....	79
<b>Figura 47</b> <i>Interações dos diferentes intervenientes no sistema educativo</i> .....	84
<b>Figura 48</b> <i>Confeção de pizzas</i> .....	85
<b>Figura 49</b> <i>O que sabemos? O que queremos saber?</i> .....	87
<b>Figura 50</b> <i>Ciclo do Pão (2009)</i> .....	88
<b>Figura 51</b> <i>Visita à padaria</i> .....	90
<b>Figura 52</b> <i>Registo da atividade Vamos fazer o pão</i> .....	91
<b>Figura 53</b> <i>Partilha do pão</i> .....	91
<b>Figura 54</b> <i>Exploração da terra</i> .....	93
<b>Figura 55</b> <i>Plantar as sementes de trigo</i> .....	93
<b>Figura 56</b> <i>Cronologia Ciclo de vida do Trigo</i> .....	94
<b>Figura 57</b> <i>Pintura com berlindes</i> .....	95
<b>Figura 58</b> <i>“Velas de arte”</i> .....	96
<b>Figura 59</b> <i>Brincar com o cata-vento</i> .....	96
<b>Figura 60</b> <i>O que ficamos a saber?</i> .....	97
<b>Figura 61</b> <i>Construção dos cartazes</i> .....	100
<b>Figura 62</b> <i>Apresentação dos cartazes</i> .....	101
<b>Figura 63</b> <i>Exposição do Projeto “A Farinha”</i> .....	102
<b>Figura 64</b> <i>Visita aos Bombeiros Municipais do Funchal</i> .....	104

<b>Figura 65</b> <i>Cartaz alimentação saudável e não saudável</i> .....	105
<b>Figura 66</b> <i>Pesquisa realizada pelas crianças conjuntamente com os familiares</i> .....	106
<b>Figura 67</b> <i>Participação da família no Projeto “A Farinha”</i> .....	106
<b>Figura 68</b> <i>Horário #EstudoEmCasa para o 1.º ano de escolaridade de segunda a quarta-feira</i> .....	113
<b>Figura 69</b> <i>Exercícios referentes às unidades de medida não convencionais</i> .....	117
<b>Figura 70</b> <i>Jogo Que som sou eu?</i> .....	119
<b>Figura 71</b> <i>Jogo Juntar Sílabas</i> .....	121
<b>Figura 72</b> <i>Brincando com o br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr</i> .....	122
<b>Figura 73</b> <i>Exploração do trava-línguas</i> .....	123
<b>Figura 74</b> <i>Jardim dos Sons</i> .....	123
<b>Figura 75</b> <i>Registo no caderno: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr</i> .....	124
<b>Figura 76</b> <i>Kit do cientista</i> .....	125
<b>Figura 77</b> <i>Registo para o caderno – Órgão dos Sentidos</i> .....	127
<b>Figura 78</b> <i>Mapa de conceitos - Poema</i> .....	127
<b>Figura 79</b> <i>Atividade Poeta por um dia!</i> .....	128
<b>Figura 80</b> <i>Cartaz sobre os cinco sentidos</i> .....	129
<b>Figura 81</b> <i>Como lavar os dentes: passo a passo!</i> .....	134
<b>Figura 82</b> <i>Pista de carros</i> .....	135
<b>Figura 83</b> <i>Caça ao Intruso</i> .....	136
<b>Figura 84</b> <i>Rubrica “À conversa com a Dra. Rita Pequenezza” em sala de aula</i> .....	137
<b>Figura 85</b> <i>Mapa de conceitos dentição</i> .....	138
<b>Figura 86</b> <i>Jogo do STOP</i> .....	138
<b>Figura 87</b> <i>Como é o teu demónio?</i> .....	140
<b>Figura 88</b> <i>Reunião dos conjuntos com classes gramaticais</i> .....	140
<b>Figura 89</b> <i>Interseção dos conjuntos com classes gramaticais</i> .....	142
<b>Figura 90</b> <i>Ambientes onde vivem as plantas</i> .....	143
<b>Figura 91</b> <i>Protocolo da experiência</i> .....	144
<b>Figura 92</b> <i>Semear o trigo</i> .....	144
<b>Figura 93</b> <i>Evolução do trigo</i> .....	144
<b>Figura 94</b> <i>Preparação, dramatização e exposição da Lenda de São Martinho</i> .....	145
<b>Figura 95</b> <i>Exposição Dia Internacional dos Direitos da Criança</i> .....	146
<b>Figura 96</b> <i>Tabuada do 3</i> .....	148
<b>Figura 97</b> <i>Bingo da Tabuada do 3</i> .....	149

<b>Figura 98</b> <i>Atividade Experimental: Porque mudam as folhas de cor no outono?</i> .....	150
<b>Figura 99</b> <i>Friso cronológico: A árvore dos duendes</i> .....	151

## Índice de Gráficos

---

<b>Gráfico 1</b> <i>Respostas referentes à cor da farinha</i> .....	98
<b>Gráfico 2</b> <i>Respostas referentes à origem da farinha</i> .....	98
<b>Gráfico 3</b> <i>Respostas referentes à utilidade da farinha</i> .....	99



## Índice de Quadros

---

<b>Quadro 1</b> <i>Caraterísticas da Investigação-Ação</i> .....	46
<b>Quadro 2</b> <i>Cronograma alusivo às fases da I-A – EPE</i> .....	51
<b>Quadro 3</b> <i>Cronograma alusivo às fases da I-A – 1.º CEB</i> .....	64



## Índice de Conteúdos do CD-ROM

---

### **Pasta A – Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio em Formato Word

Relatório de Estágio em Formato PDF

### **Pasta B – Prática Pedagógica I**

Apêndice 1 | Contextualização da Prática Pedagógica I na EPE

Apêndice 2 | Planificação - 1.<sup>a</sup> Semana - de 14 a 16 de outubro de 2019

Apêndice 3 | Planificação - 2.<sup>a</sup> Semana - de 21 a 23 de outubro de 2019

Apêndice 4 | Planificação - 3.<sup>a</sup> Semana - de 28 a 30 de outubro de 2019

Apêndice 5 | Planificação - 4.<sup>a</sup> Semana - de 4 a 6 de novembro de 2019

Apêndice 6 | Planificação - 5.<sup>a</sup> Semana - de 11 a 13 de novembro de 2019

Apêndice 7 | Planificação - 6.<sup>a</sup> Semana - de 25 a 27 de novembro de 2019

Apêndice 8 | Planificação - 7.<sup>a</sup> Semana - de 2 a 4 de dezembro de 2019

Apêndice 9 | Planificação - 8.<sup>a</sup> Semana - de 9 a 11 de dezembro de 2019

Apêndice 10 | Diários de Bordo – PP I

Apêndice 11 | Autorização para Recolha de Imagens – PP I

Apêndice 12 | Poster - Caracterização da Instituição – Educação Pré-Escolar

### **Pasta C – Prática Pedagógica II (Ensino Remoto de Emergência)**

Apêndice 13 | Contextualização das Práticas Pedagógicas II e III no 1.º CEB

Apêndice 14 | Análise Crítica - 1.<sup>a</sup> semana - 11 e 13 de maio de 2020

Apêndice 15 | Planificação E@D - 2.<sup>a</sup> semana - de 18 a 20 de maio de 2020

Apêndice 16 | Análise Crítica - 3.<sup>a</sup> semana - 25 e 27 de maio de 2020

Apêndice 17 | Planificação E@D - 4.<sup>a</sup> semana - de 1 a 3 de junho de 2020

Apêndice 18 | Análise Crítica - 5.<sup>a</sup> semana - 8 de junho de 2020

Apêndice 19 | Planificação E@D - 6.<sup>a</sup> semana - de 15 a 17 de junho de 2020

**Pasta D – Prática Pedagógica II (Ensino Presencial)**

Apêndice 20 | Diário de Bordo - 7.<sup>a</sup> semana (Observação) - de 21 a 23 de setembro de 2020

Apêndice 21 | Planificação - 8.<sup>a</sup> Semana - de 28 a 30 de setembro de 2020

Apêndice 22 | Planificação - 9.<sup>a</sup> Semana - de 6 a 7 de outubro de 2020

Apêndice 23 | Planificação - 10.<sup>a</sup> Semana - de 12 a 14 de outubro de 2020

Apêndice 24 | Diários de Bordo – PP II

Apêndice 25 | Autorização para Recolha de Imagens – PP II e PP III

**Pasta E – Prática Pedagógica III**

Apêndice 26 | Planificação - 1.<sup>a</sup> Semana - de 26 a 28 de outubro de 2020

Apêndice 27 | Planificação - 2.<sup>a</sup> Semana - de 2 a 4 de novembro de 2020

Apêndice 28 | Planificação - 3.<sup>a</sup> Semana - de 9 a 11 de novembro de 2020

Apêndice 29 | Planificação - 4.<sup>a</sup> Semana - de 16 a 18 de novembro de 2020

Apêndice 30 | Planificação - 5.<sup>a</sup> Semana - de 23 a 25 de novembro de 2020

Apêndice 31 | Planificação - 6.<sup>a</sup> Semana - 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020

Apêndice 32 | Planificação - 7.<sup>a</sup> Semana - 7 e 9 de dezembro de 2020

Apêndice 33 | Planificação - 8.<sup>a</sup> Semana - de 14 a 16 de dezembro de 2020

Apêndice 34 | Diários de Bordo – PP III

## Lista de Siglas

---

**AE:** Aprendizagens Essenciais

**AEC:** Atividade Extra Curricular

**AFC:** Autonomia e Flexibilidade Curricular

**CEB:** Ciclo do Ensino Básico

**CNE:** Conselho Nacional de Educação

**DGE:** Direção-Geral da Educação

**DGS:** Direção-Geral da Saúde

**DL:** Decreto-Lei

**DLR:** Decreto Legislativo Regional

**E@D:** Ensino a Distância

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

**EPE:** Educação Pré-Escolar

**ERE:** Ensino Remoto de Emergência

**I-A:** Investigação-Ação

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

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

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

**PP I:** Prática Pedagógica I

**PP II:** Prática Pedagógica II

**PP III:** Prática Pedagógica III

**TAF:** Tarefa de Avaliação Formativa

**TIC:** Tecnologias de Informação e Comunicação



## Introdução

---

Por vezes, nem nos damos conta do fortúnio que é poder viver nos dias que correm. Não será necessário recuarmos tantos anos assim para constatar que estamos perante a Era do facilitismo, onde tudo é tomado como garantido, sem sequer nos questionarmos a que custo.

Hoje, temos a sorte de poder deslumbrar o fascínio das tecnologias, o acesso à mais ínfima das informações, o evoluir constante das coisas e até mesmo de nós próprios, da nossa maneira de pensar e ver o mundo. Evoluímos do mundo do autoritarismo, para o mundo da permissividade (por vezes levada ao extremo), do mundo da objetividade, para o mundo do pensamento (“e se...”), tudo em detrimento de uma evolução abismal daquilo que se entende, hoje, por Educação. Ora, não seria então de esperar que a prática pedagógica também ela evoluísse? Creio que sim, e é precisamente neste ponto que o presente relatório procura ser o reflexo das aprendizagens vivenciadas no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ministrado na Universidade da Madeira.

Com a pretensão de demonstrar a articulação de alguns pressupostos teóricos e metodológicos emergentes com a *praxis*, este relatório encontra-se organizado em três partes fundamentais, nomeadamente o Enquadramento Teórico, o Enquadramento Metodológico e, por fim, a Prática Pedagógica, sendo esta sustentada pelas duas primeiras partes.

O **Enquadramento Teórico** subdivide-se em três capítulos. O **Capítulo 1** evidencia a evolução e organização curricular tendo por base os normativos legais do sistema educativo português. Destaca-se, ainda, a figura do professor/educador de infância enquanto gestor operacional desse mesmo currículo, com vista a uma educação de qualidade. No **Capítulo 2** aborda-se a intencionalidade pedagógica como pedra basilar na promoção de aprendizagens eficazes, em que a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, a diferenciação pedagógica, o trabalho projeto e o ensino experimental assumem uma particular importância dada a influência que exerceram no decorrer das práticas. O **Capítulo 3** explora a importância da aprendizagem da leitura e escrita no desenvolvimento da criança, desde a sua abordagem na Educação Pré-Escolar (EPE) até à sua aquisição formal no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). De igual modo, é feita uma análise às repercussões que advieram do Ensino Remoto de Emergência (ERE) imposto pela situação pandémica Covid-19, nesta aprendizagem em específico.

A segunda parte do relatório diz respeito ao **Enquadramento Metodológico**. Desta forma, é no **Capítulo 4** que se encontra descrita a metodologia de Investigação-Ação (I-A) por se tratar de uma metodologia que incita à evolução da ação do docente por meio da reflexão daquilo que é a sua intervenção pedagógica. Com isto, para além da elucidação acerca dos seus métodos, instrumentos e técnicas, são, igualmente, apresentados neste capítulo dois projetos de I-A que tinham como pretensão solucionar dificuldades identificadas nos grupos/turmas na qual foi feita a intervenção pedagógica, através da implementação de diferentes estratégias.

A última parte deste documento cinge-se à componente de **Prática Pedagógica**, em que, ao longo de três capítulos, são retratados os estágios pedagógicos realizados na EPE e no 1.º CEB. No **Capítulo 5** partilha-se a ação pedagógica realizada na EPE, num infantário situado na Freguesia de São Martinho. Após um breve enquadramento do ambiente educativo de forma a contextualizar as atividades realizadas tendo em conta as especificidades do grupo e do próprio meio, apresenta-se o Trabalho de Projeto “A Farinha” desenvolvido conjuntamente com o grupo, assim como um conjunto de atividades comunitárias que potenciaram a construção de aprendizagens significativas. À semelhança dos restantes capítulos que compõem a terceira parte deste relatório, finaliza-se com uma reflexão crítica sobre a prática, com o intuito de não só rever aquilo que foi bem feito, mas também constatar as fragilidades que tenhamos de melhorar. Os capítulos 6 e 7 são o reflexo de duas práticas com incidência numa escola de 1.º CEB pertencente à Freguesia do Caniço, com a particularidade de terem decorrido na mesma turma, mas em diferentes anos letivos (1.º A e 2.º A). Como tal, o **Capítulo 6** inicia-se com a caracterização do ambiente educativo, seguindo-se os momentos de aprendizagem. Contudo, estes encontram-se subdivididos em dois grandes momentos: o Viver o #EstudoEmCasa e o Regresso à Sala de Aula. Já o **Capítulo 7** contempla apenas algumas aprendizagens com a descrição de três sequências didáticas.

Finaliza-se o presente relatório com uma síntese reflexiva – **Considerações Finais** – de todo este percurso académico que agora chega ao fim, na certeza de que novos caminhos serão traçados, com novas aprendizagens, novas experiências, mas que na bagagem levo comigo conhecimento que só me fez evoluir enquanto profissional e, acima de tudo, enquanto pessoa com pensamento crítico daquilo que é o mundo que me rodeia.

**PARTE I**

---

**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## Capítulo 1 | O Currículo ao Serviço de Aprendizagens Efetivas

Historicamente, as mudanças de paradigmas sociais, mais recentemente “a globalização, a revolução digital e a expansão da sociedade do conhecimento” (Cohen & Fradique, 2018, p. 10), exigem que o meio se adapte e evolua de acordo com essa transformação, seja no contexto político, económico, tecnológico e educacional, e é precisamente neste último aspeto que nos iremos focar doravante.

Atualmente, assistimos a uma massa escolar cada vez mais heterogénea, pelo que ir ao encontro das necessidades de cada um se torna prioritário, principalmente quando aquilo que se pretende é garantir que haja uma qualidade educativa de sucesso para todos, sabendo que a esse “todos” já não serve mais um currículo estático, centralizado, organizado a partir de um único padrão, um “Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único (...) totalmente inadaptado à diversidade dos alunos de uma escola de massas.” (Formosinho, 2007, p. 17). É devido a esta realidade diversa que o currículo, do modo como se encontrava concebido até à data, não poderia continuar mais, pelo que houve a necessidade de se projetar um novo, ajustado à luz dos novos imperativos educacionais.

Assim, e ainda que haja uma panóplia de interpretações relativamente ao seu conceito, entende-se por currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7).

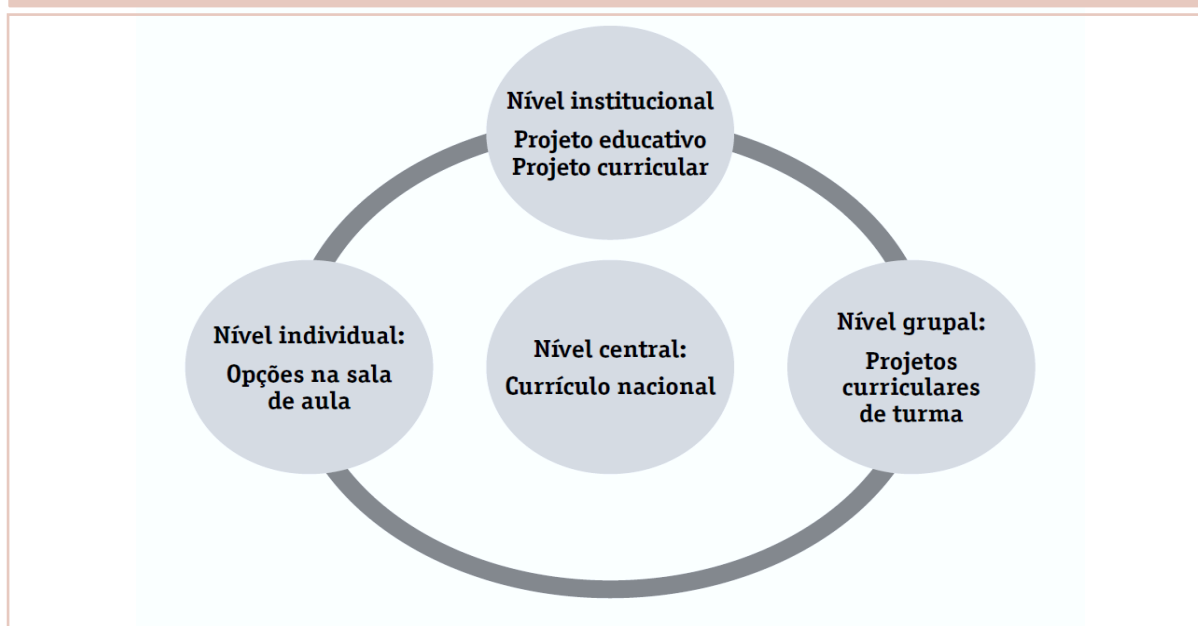
Esta nova conceção de currículo, que vem abandonar a ideia de ser meramente um conjunto de programas nacionais baseados na separação das disciplinas, impõe uma nova responsabilidade acentuada às escolas e aos docentes (professores e educadores), pois permite-lhes entrar neste binómio de gestão curricular, em que o nível central continuará a emanar decisões e orientações sobre o currículo, contudo abre-se um novo caminho para uma gestão curricular cada vez mais centrada nas escolas. Partindo disto, a sua responsabilidade incidirá, sobretudo, em organizá-lo no sentido de potencializar uma multiplicidade de situações de aprendizagem que sejam problematizadoras, que integrem os diversos saberes disciplinares, tendo em consideração aquilo que são os seus contextos e os interesses e necessidades dos seus intervenientes (Palmeirão & Alves, 2017).

A Figura 1 na página seguinte explana de que modo é feita a articulação dos diferentes níveis de decisão curricular, a quem compreendem responsabilidades distintas. A nível central (macro) incumbe o estabelecimento do currículo nacional, indicando quais as aprendizagens comuns a promover nas escolas. Essa adaptação do currículo nacional ao contexto escolar é

assumida pelo nível institucional (meso) através da elaboração de instrumentos de gestão educativa como o projeto educativo e o projeto curricular. A implicação dos docentes surge no nível grupal (meso), cujo objetivo será o de criar o projeto curricular de turma, e ao nível individual (micro), que compreende o conjunto de decisões que são tomadas dia a dia e individualmente na sala de aula, de acordo com as necessidades de cada criança/aluno (Roldão & Almeida, 2018).

**Figura 1**

*Articulação entre níveis de decisão curricular*



*Nota:* Retirado de Roldão & Almeida, 2018, p. 20.

Neste sentido, debruçar-nos-emos, primeiramente, acerca do modo como está organizado o currículo ao nível central, tendo por base os normativos legais do sistema educativo português, seguindo-se uma breve constatação de quais as qualidades que deverá ter o professor/educador de infância para operacionalizar nos níveis individual e grupal.

## **1.1 | A Organização e Gestão Curricular em Portugal à luz dos Normativos Legais**

O sistema educativo português em vigor tem como primeiro alicerce jurídico a Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, denominada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). É no artigo 2.º da presente lei que vemos ser reconhecido o direito à educação e à cultura a todos os portugueses, sendo da responsabilidade do Estado “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva [sic] igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.” (p. 3068), com o intuito de se formar cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários (...)” (p. 3068). Passados 37 anos, constatamos que os princípios gerais desta lei continuam muito atuais naquilo que seria o propósito do Estado ao promover a educação aos seus cidadãos.

Neste seguimento, e organizado o sistema educativo em educação pré-escolar (caráter facultativo, dos 3 anos até à idade de ingresso no ensino básico), educação escolar (ensino básico, secundário e superior) e educação extraescolar (atividades de alfabetização e de aperfeiçoamento profissional) (Artigo 4.º da Lei 46/86), estabeleceu-se ainda a universalidade, a obrigatoriedade e a gratuitidade no ensino básico, cujas idades ficariam compreendidas dos 6 aos 9 anos. Todavia, a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, veio revogar o então artigo 6.º da LBSE, aumentando a escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens com idades entre os 6 e os 18 anos.

Entenda-se por universalidade do ensino o dever de o Estado garantir a existência de uma rede de educação que permita o ingresso de todas as crianças e jovens previstas na escolaridade obrigatória, sendo que a grande alteração trazida pela Lei n.º 85/2009, a par do alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos, foi o facto de se estender essa universalidade (e não obrigatoriedade) à educação pré-escolar a partir dos 5 anos, entretanto alterada pela Lei n.º 65/2015 para a partir dos 4 anos de idade.

Embora não esteja abrangida pela obrigatoriedade da lei, a educação pré-escolar encontra-se regulamentada pela Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar), onde estão inscritos um conjunto de princípios gerais, organizacionais e pedagógicos que irão servir de base para a elaboração de um documento orientador na prática docente denominado por Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Despacho n.º 522097). Nele, como o seu próprio nome indica, estão traçadas um conjunto orientações

que procuram ajudar o educador, em colaboração com a restante equipa educativa, na construção e gestão do currículo para o pré-escolar.

Contudo, isto leva-nos a pensar onde se enquadram as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos, dado a que a própria Lei-Quadro faz referência no artigo 2.º que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (p. 670). Efetivamente, existe uma lacuna no que diz respeito a esta faixa etária, o que levou à elaboração da Recomendação n.º 3/2011 que adveio de um estudo realizado em torno das necessidades destas crianças e que culminaram em onze recomendações de natureza diversa, desde a educação (0-3 anos) como direito e não como necessidade social, à formação docente e reconfiguração do papel do Estado. Importa referir que o facto de os serviços para a infância dos 0 aos 3 anos, em Portugal continental, serem tutelados pelo Ministério do Trabalho, Solidariedade e Serviço Social, já diz muito relativamente à postura do próprio Estado relativamente a esta questão do prestar apoio social aos pais ao invés de se falar em educação para esta faixa etária. Contrariamente, na Região Autónoma da Madeira este nível etário é da tutela da Secretaria Regional da Educação, estando mesmo legislado, em contexto regional, pelo Decreto Legislativo Regional (DLR) n.º 16/2006/M, que determina os princípios, objetivos e normas comuns quer para as creches, quer para os jardins de infância.

Por tudo isto, reconheceu-se a necessidade de se encarar a educação de uma forma unificada e sequenciada, desde o nascimento até à idade adulta, pelo que as OCEPE de 1997 foram sujeitas a uma revisão de modo a contemplar a educação dos 0 aos 3 anos, dando origem às OCEPE de 2016 (Despacho n.º 9180/2016). Não se limitando a alterações ao nível do conteúdo, a nomenclatura de alguns domínios e subdomínios foi alvo de modificação, muito embora se mantivessem as três áreas de conteúdo primordiais descritas na Figura 2.

**Figura 2**

*Áreas de Conteúdo na Educação Pré-Escolar*



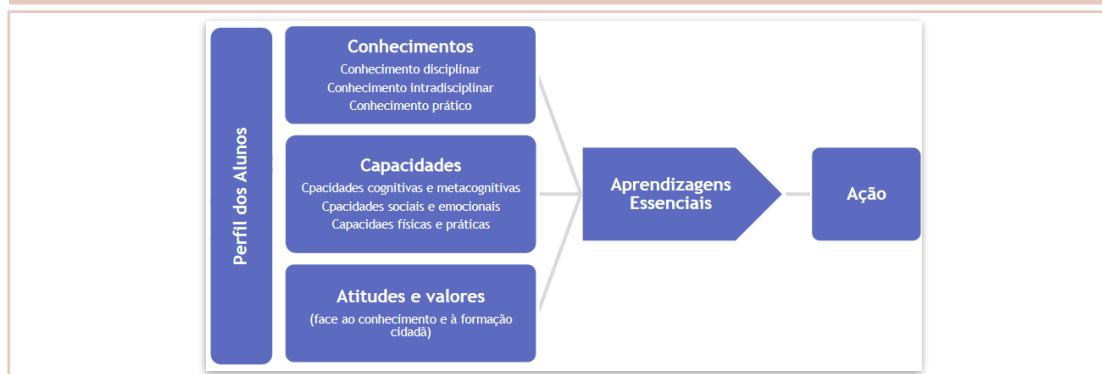
*Nota: Retirado de Silva et al., 2016, p. 7.*

Paralelamente, também se percebeu que o currículo do ensino básico e secundário, tal como estava idealizado, não corresponderia mais às atuais exigências da sociedade, resultantes da globalização, da multiculturalidade e do rápido desenvolvimento económico e tecnológico, acentuados pelo crescente insucesso escolar. Deste modo, o debate em torno de o que se aprende e como se aprende fez com que se desafiasse a escola para que esta “ensine algo mais, não no sentido de maior quantidade de conteúdos, mas tornando relevantes as aprendizagens escolares, dando-lhes significado crítico e criativo, na e para a vida.” (Despacho n.º 9311/2016, p. 22564). Assim, através do referido despacho, é criado um grupo de trabalho com o objetivo de traçar um perfil de base humanista, que procure não só formar pessoas autónomas e responsáveis como também cidadãos ativos. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, este documento orientador de todo o processo de desenvolvimento curricular tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017, p. 8). Aquilo que se pretende para a ação educativa e, conseqüentemente, que um aluno alcance ao final dos 12 anos de escolaridade obrigatória está explanado nos Princípios, na Visão, nos Valores e nas Áreas de Competências que integram este perfil e será o ponto de partida na redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), surge um outro elemento do Referencial Curricular (Figura 3), as Aprendizagens Essenciais (AE), que, expressando a tríade Conhecimento, Capacidades e Atitudes orientadas pelo PASEO, deverão corresponder àquilo que se pretende que todos aprendam, embora com diversos níveis de aquisição (Roldão, Peralta & Martins, 2017).

**Figura 3**

*Organização do Referencial Curricular para o Ensino Básico e Ensino Secundário*



*Nota:* Retirado de Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 9.

Assim, as AE consistem num conjunto de documentos curriculares orientadores, definidos para cada ano e área disciplinar, que indicam quais os conhecimentos, as capacidades e atitudes a adquirir por todos os alunos de acordo com as competências previstas no PASEO (Despacho n.º 5908/2017).

Com vista a promover um ensino de qualidade assente no princípio de uma escola inclusiva, que garanta que todos os alunos possam atingir o seu potencial máximo através de aprendizagens efetivas e significativas (Pereira *et al.*, 2018), foi implementado de forma voluntária e em regime de experiência pedagógica, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, definido pelo Despacho n.º 5908/2017, que visava possibilitar uma gestão flexível e contextualizada do currículo por parte das escolas e dos docentes, tendo por base as AE para efeitos de planificação, concretização e avaliação do ensino e da aprendizagem (Artigo 11.º).

Findo o ano letivo 2017-2018 vimos ser homologadas as AE através do Despacho n.º 6944-A/2018, bem como publicados dois decretos-lei (DL) fundamentais que vieram legislar e tornar efetiva a nova política educativa adotada em Portugal. Assim, o DL n.º 55/2018 de 6 de julho veio revogar o anterior DL n.º 139/2012 de 5 de julho e visa estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, evidenciando quais

os princípios orientadores para a sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (Artigo 1.º, p. 2929).

Na sequência deste pressuposto, o currículo, tal como se encontra agora definido, procura a igualdade de oportunidades, a congruência e sequencialidade das aprendizagens em articulação entre os diferentes ciclos e níveis de ensino, a promoção de uma lecionação interdisciplinar, e tudo isto é possível de se concretizar através da autonomia e flexibilidade que foi conferida às escolas de adequarem o currículo à sua realidade contextual, possibilitando aos professores uma gestão e organização mais flexível da sua prática tendo como finalidade o previsto no PASEO (DL n.º 55/2018, Artigo 4.º). Neste sentido, as escolas dispõem de uma gestão de até 25% do total da carga horária definida nas matrizes curriculares-base<sup>1</sup> do ensino básico e secundário, podendo ser atribuída uma gestão superior a 25% no desenvolvimento de

---

<sup>1</sup> Consultar Anexo I do DL n.º 55/2018 de 6 de julho.

planos de inovação curricular, de acordo com termos regulamentados pela Portaria n.º 181/2019 (DL n.º 55/2018, Artigo 12.º, ponto 3).

A autonomia e flexibilidade curricular (AFC) veio, então, clarificar a visão de uma Escola que problematiza situações decorrentes do quotidiano, mobilizando os saberes das mais diversas disciplinas, de forma a suscitar aprendizagens significativas e contextualizadas. Nesta perspetiva, os docentes, entendidos por Ariana Cosme (2018) como interlocutores qualificados da ação pedagógica, assumem uma posição ativa na gestão curricular de modo a potenciar a relação dos alunos com o património cultural.

O DL n.º 54/2018 de 6 de julho veio revogar o anterior DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, e é nele que estão estabelecidos os princípios e as normas que garantem a inclusão. Deste modo, pretende-se promover

uma escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (...) adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno (...) para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. (p. 2918)

Assim, princípios como a Educabilidade universal, a Equidade, a Inclusão, a Personalização, a Flexibilidade, a Autodeterminação, o Envolvimento parental e a Interferência mínima estão patentes no presente DL e servem de base orientadora para a educação inclusiva, vindo trazer uma nova visão, um novo caminho, na promoção de uma educação com base na inclusão, na equidade e na igualdade de oportunidades.

De entre os vários princípios, medidas e recursos determinados pelo DL n.º 54/2018, entretanto alterado pela Lei n.º 116/2019, destaca-se o abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais, em detrimento do princípio de que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão nos seus diferentes níveis (universais, seletivas e adicionais) são para todos os alunos, com a finalidade de promover a participação e a melhoria das suas aprendizagens e permitir o acesso ao currículo de forma ajustada às potencialidades e dificuldades de cada um (Pereira *et al.*, 2018).

No que respeita à Região Autónoma da Madeira, a adaptação do DL n.º 54/2018 e do DL n.º 55/2018 é feita através do DLR n.º 11/2020/M, revogando assim o anterior DLR n.º

33/2009/M. Este decreto pauta pela ambição de se desenvolver e se implementar “uma nova conceção organizacional da escola mais autónoma, tornando-a aliciante, inclusiva e motivadora (...) assumindo na sua centralidade a promoção do sucesso educativo e a melhoria contínua das aprendizagens e qualificações dos alunos (...)” (DLR n.º 11/2020/M, p. 7).

Este novo enquadramento jurídico veio proporcionar uma outra abordagem curricular, redefinindo os papéis quer dos docentes, quer dos próprios alunos, ao mesmo tempo que prevê que a “Escola, deixe de ser um espaço fechado em si próprio, insular face aos problemas e desafios do mundo em que vivemos, para se afirmar antes como um espaço gerador de novas possibilidades de compreender e de agir neste mesmo mundo” (Trindade, 2018, p. 21).

## **1.2 | Quais os Atributos Inerentes à Profissão de Docente para uma Educação de Qualidade?**

Em Portugal, a profissão de educador de infância e de professor do 1.º CEB encontra-se regulada por um DL específico, que traça um perfil geral daquilo que será esperado que estes desenvolvam ao longo da sua prática enquanto profissionais de educação.

Assim, o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto define um conjunto de referenciais que são comuns quer ao educador de infância, quer ao professor do ensino básico ou secundário, que passam por deliberações no que respeita a quatro dimensões, nomeadamente a Dimensão profissional, social e ética, a Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Ademais, é dada continuidade à delineação deste perfil no DL n.º 241/2001 de 30 de agosto, onde se apresentam especificidades de desempenho profissional para cada uma destas valências (educador de infância e professor do 1.º CEB) para além daquelas ditas como gerais, especificidades essas que dizem respeito à conceção, ao desenvolvimento e à integração do currículo.

Neste seguimento, um docente deverá, então, estar dotado de um conjunto de competências que lhe permita atuar profissionalmente de forma exímia, contudo, e antes de nos debruçarmos acerca das suas funções e aptidões, é fundamental cingirmo-nos ao atributo mais básico e essencial, ou seja, o gosto pelo ensino. Como poderemos ambicionar que as nossas crianças/alunos tenham gosto em aprender, em descobrir o mundo à sua volta, se os próprios docentes não lhes transmitem ou, mais grave, não sentem essa paixão? Enquanto a Escola for vista pela sua obrigatoriedade, quer aos olhos dos alunos, quer aos olhos dos professores, nunca

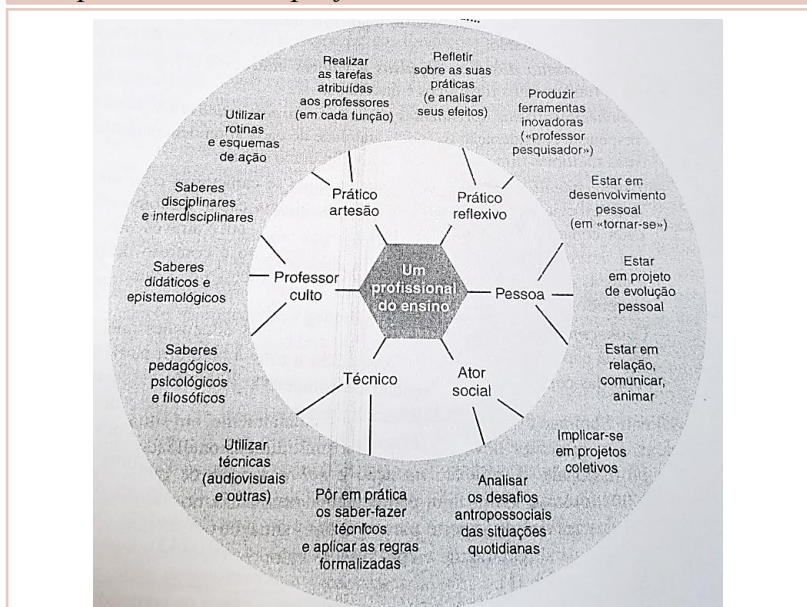
poderá ser um local prazeroso, motivador, que incuta a vontade de querer saber o porquê das coisas e de se refletir sobre comportamentos, atitudes e situações do dia a dia.

Para Lopes & Silva (2011), um bom professor é aquele que não só domina o conteúdo que está a ensinar, como também conhece os seus alunos e os processos de ensino-aprendizagem. Todavia, acrescenta que “deve também ter ou desenvolver o gosto pelo ensino – o aspeto artístico do seu papel que lhe deve possibilitar envolver os alunos, motivá-los para o conteúdo, estimulá-los, inspirá-los e ainda, e fundamentalmente, comunicar-lhes paixão pela aprendizagem” (p. XV), uma vez que, tudo isto, exerce uma influência direta no desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

Atualmente assistimos a uma necessidade inequívoca de um docente multifacetado, capaz de se adaptar não só a diferentes contextos ou situações, como também flexível no seu modo de agir dentro da sala de aula, quando o *feedback* que recebe não vai ao encontro daquilo que se tinha proposto fazer. “Saber, por exemplo, quando apresentar uma lição formal e quando deixar os alunos descobrir coisas por si próprios, quando ser exigente e quando fazer poucas exigências, quando encorajar ou fazer críticas (...)” (Lopes & Silva, 2011, p. XV). Um profissional com capacidade de improvisação e que comporta em si mesmo um conjunto de aptidões (Figura 4) que o tornam competente<sup>2</sup> no desenvolver do seu papel enquanto docente.

**Figura 4**

*Competências de um profissional de ensino*



*Nota:* Retirado de Mesquita. 2013. p. 25.

<sup>2</sup> Entenda-se por competência como “um *saber agir* pertinente perante uma situação concreta, que permite *mobilizar* todos os saberes, e não aplicá-los isoladamente” (Le Boterf, 1994, 1997, 2000, citado por Mesquita, 2013, p. 36).

O papel de um profissional de ensino passa, primeiramente, pela função de ensinar. Ainda que esta terminologia gere alguma controvérsia devido à sua associação a um método de ensino tradicional e redutor daquilo que é a concepção de aluno, ensinar significará sempre fazer aprender (Roldão, 1999, 2004, 2009) e “não só *ensinar* significa *fazer aprender*, como *fazer aprender alguma coisa a alguém*” (Roldão, 1999, p. 114).

Trata-se de um fazer aprender que se distancia do impingimento e da debitação dos conteúdos, para um fazer aprender “pelo questionamento, pela pesquisa, pela narrativa, pela exposição, pela exemplificação, pela experiência, pela leitura orientada, sempre o professor é professor porque *ensina*, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender* (Roldão, 1999, p. 114).

Com isto em mente, o docente necessita de mobilizar um conjunto de saberes específicos em torno da sua ação educativa com vista a aprendizagem dos alunos. De acordo com Gauthier *et al.* (2006, citados por Mesquita, 2013, p. 21), podemos distinguir seis tipos de saberes profissionais para a docência (Figura 5).

**Figura 5**

*Saberes Profissionais para a Docência*



Acreditava-se que, na generalidade das situações, os saberes disciplinares, aqueles que dizem respeito aos conteúdos científicos, ou seja, a matéria propriamente dita, e os saberes curriculares, nomeadamente, o programa, seriam suficientes para se definir um docente competente. Hoje, sabemos que o saber educativo é muito mais do que isso. Integra em si os

saberes relativos à dinâmica escolar em torno de toda atividade pedagógica (saberes das Ciências da Educação), os saberes que advieram do ver fazer na caminhada enquanto estudantes (saberes da tradição pedagógica), os saberes fruto das experiências que são vivenciadas ao longo da carreira docente (e da vida) e os saberes da ação pedagógica que atribuem validade científica às ações dos docentes, ou seja, que conferem intencionalidade pedagógica aos seus atos, fator esse que os distingue de um cidadão comum (Mesquita, 2013).

Como já fora referido anteriormente, compete, também, aos docentes a gestão do currículo, ajustando-o à sua realidade. Numa primeira fase, deverão ser, então, selecionados os conteúdos e definidos os objetivos para que, depois, se proceda à implementação do currículo através da aplicação de estratégias que potenciem a aprendizagem dos alunos (Roldão, 1999).

Ao longo de todo o processo, e assumindo-se como uma outra função dos docentes, importa que se proceda à avaliação das aprendizagens, e devido *feedback* ao aluno, através de mecanismos que permitam acompanhar a tarefa, com o intuito de se conseguir perceber se ocorreu ou não uma alteração daquilo que o aluno já sabia, para aquilo que se espera que este acrescente ao seu conhecimento (Roldão, 2004). Esta comunicação entre professor e aluno deverá ser feita de forma clara, de modo a não suscitar dúvidas quer na delimitação das tarefas, quer nos momentos subsequentes de acompanhamento, exemplificação, explicação e avaliação. Para tal, torna-se imprescindível que haja uma relação professor-aluno de confiança e respeito, onde estes últimos sintam que as suas opiniões e sentimentos são ouvidos e tidos em consideração pelo docente, o que, por sua vez, irá se refletir numa melhoria dos níveis de rendimento escolar e bem-estar, quer para os alunos que se sentirão motivados e felizes, quer para os docentes que conseguirão suprimir comportamentos emocionalmente instáveis que colocariam em causa o bom funcionamento da sala de aula (Lopes & Siva, 2011).

Um dos caminhos para se estabelecer essa relação próxima com aluno passa por, primeiramente, tomar consciência de que cada aluno é único na sua maneira de ser, pensar e, sobretudo, de aprender e é essa singularidade que deverá levar o docente a agir de forma diferenciada, procurando “tornar a *educação efectiva [sic] e de qualidade para todos* – num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos factos, mas em que esses *todos* são cada vez mais diferentes” (Roldão, 1999, p. 117).

Por considerarmos esta heterogeneidade como um fator prioritário no dia a dia de um docente, é fundamental que este assuma uma postura reflexiva e investigativa em torno da sua ação pedagógica, de modo a conseguir chegar a todos equitativamente. O facto de reconstruir a sua ação com base no questionamento e na procura de novos saberes, levará a que este se

consciencialize da importância que o desenvolvimento profissional contínuo assume na carreira docente, quando o intuito é a melhoria das suas competências e, conseqüentemente, o aperfeiçoar a sua prática, de modo a “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino (Day, 2001, p. 16).

Todos os aspetos até agora mencionados vão ao encontro daquilo que se espera de um profissional de ensino, para que este se encontre em condições plenas de poder proporcionar uma educação de qualidade a todos aqueles que partilharem com ele esta caminhada.

## Capítulo 2 | Intencionalidade Pedagógica: Um Caminho para Aprendizagens Eficazes

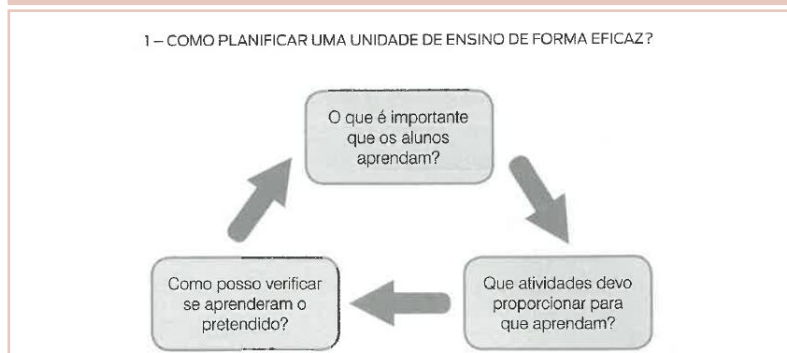
De acordo com as OCEPE (2016), a intencionalidade educativa permite ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (p. 13), ou seja, saber para onde vai, o que vai fazer e como vai fazer, de modo a promover aprendizagens eficazes. Para tal, o docente tem à sua disposição um instrumento crucial, a planificação, que lhe permite não só orientar a sua prática, como também refletir sobre a mesma, garantindo assim que haja uma ligação entre aquilo que pretende ensinar e o modo como as crianças vão aprender.

O ato de planificar exige uma destreza mental incalculável, uma vez que mobiliza uma série de elementos a ter em consideração, como os conteúdos, os objetivos e competências, a escolha dos métodos e estratégias, a gestão do tempo e do espaço, a avaliação, tudo isto tendo como elementos-chave as crianças e os alunos (Silva & Lopes, 2015). Imaginar, prever, antecipar situações prováveis de acontecer são aspetos que têm de ser pensados ao ínfimo pormenor para que o docente se sinta amparado e confiante no decorrer da sua prática, sendo certo que não há maior aprendizagem do que aquela que advém do planificar, pôr em prática essa planificação e aprender com os erros e imperfeições que constatamos no fim do dia através do *feedback* dos alunos.

Para que esta gestão se traduza em aprendizagens significativas, torna-se fundamental que o docente planifique a sua ação tendo em conta três questões orientadoras fundamentais (Figura 6), cujas decisões serão determinantes na aprendizagem das crianças/alunos.

**Figura 6**

### *Questões orientadoras na elaboração de uma planificação*



*Nota:* Retirado de Silva & Lopes, 2015, p. 5.

Com isto em mente, vejamos, ao longo deste capítulo, alguns princípios que fundamentaram as muitas planificações no decorrer da *praxis*, onde as palavras relacionar, diferenciar, concretizar, experimentar e refletir tiveram um peso significativo, quando o pretendido seria proporcionar aprendizagens eficazes e duradouras.

## 2.1 | Potenciar Aprendizagens Significativas por meio da Interdisciplinaridade

Entenda-se aprendizagem como sendo a construção do conhecimento que cada indivíduo realiza, através de processos cognitivos, quando codifica, organiza, transforma e interpreta a informação recolhida (Caballero & Moreira, 2011). Perante uma nova informação, poderemos distinguir dois cenários possíveis: a inexistência de qualquer conhecimento prévio referente à mesma temática e, aqui, estamos perante uma aprendizagem puramente mecanicista e a existência de algum conhecimento prévio, o que irá ativar uma série de ligações na estrutura cognitiva do indivíduo, que ao integrar essa nova informação estará a lhe atribuir um significado. Aqui, estamos perante uma aprendizagem com significado.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel converge com os pressupostos defendidos pelas correntes construtivistas e cognitivistas da aprendizagem, que vêem a interação que o sujeito exerce sobre os objetos e o ambiente que o rodeia como o principal impulsionador do processo de aprendizagem, tornando-o um ser ativo que procura compreender e conhecer o mundo (Praia, 2000).

Como tal, o psicólogo afirma que se trata de uma aprendizagem dinâmica ao nível cognitivo, através da qual as informações vão sendo armazenadas de forma organizada e hierarquizada na estrutura cognitiva complexa do indivíduo, onde as novas informações irão interagir com as ideias-âncora (*subsumers*), ou seja, com os conhecimentos prévios existentes, dando origem a novos conceitos, ideias mais abrangentes, através do princípio da assimilação (Caballero & Moreira, 2011). Ausubel, referido por Caballero & Moreira, 2011, diz-nos, ainda, que “*Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, diría lo siguiente: El factor aislado más importante que influye en el aprendizaje, es aquello que el aprendiz ya sabe. Averígüese esto y enséñese de acuerdo com ello*” (p. 431). Dito isto, toda a sua teoria se baseia no facto de a aprendizagem ocorrer a partir daquilo que já consta na nossa estrutura cognitiva, aquilo que já conhecemos, pelo que a construção do conhecimento de cada indivíduo funciona de um modo muito próprio, de forma individualizada, onde as experiências prévias de cada pessoa serão fundamentais para a aprendizagem de novos conteúdos (Moreira, 2000).

Na aprendizagem significativa a/o criança/aluno é um elemento ativo na construção do seu conhecimento, aprendendo com o questionamento, ao invés das respostas; com a experimentação, a partir de materiais educativos diversificados; aprende que o significado reside nas pessoas e não nas palavras; e que a aprendizagem ocorre através da sua pré-disposição para aprender, onde a sua motivação e a relevância do novo conhecimento torna-se num ponto fulcral para a sua aprendizagem.

Com isto, o professor terá de assumir uma postura flexível perante o ensino, de modo a adotar estratégias diferenciadas, dando assim significado às tarefas propostas. São exemplos disso os organizadores prévios, os mapas de conceitos, chuva de ideias (*brainstorming*) e os diagramas em V (ou V de Gowin), que vão permitir averiguar aquilo que os alunos já sabem, para que a aprendizagem se baseie em algo com significado (Moreira, 2000).

Um dos caminhos para proporcionar aprendizagens significativas passa pela dinamização de atividades de natureza interdisciplinar. Para Cosme (2018), a interdisciplinaridade é a estratégia que melhor proporciona aprendizagens significativas aos alunos, uma vez que, através dela, estes conseguem ir buscar a outras áreas significados para as novas aprendizagens. Esta é “um meio através do qual se criam mais e melhores possibilidades de promoção de aprendizagens significativas, as quais se encontram associadas a desafios, experiências e vivências autênticas, social e culturalmente plausíveis e exequíveis” (p.35).

Do mesmo modo que a vida não se encontra compartimentada, o sistema educativo também não deveria fomentar essa ideologia de fragmentação da educação por disciplinas, impossibilitando a troca de conhecimentos entre si. Se aquilo que se pretende é o desenvolvimento integral do indivíduo, nada mais certo será permitir uma interligação dos vários domínios do conhecimento para que se perceção com maior nitidez o panorama global daquilo que nos rodeia e não de uma forma fracionada (Pombo, 2011; Barbosa, Araújo & Ferreira, 2016). Trata-se, então, de romper com o caráter estanque da disciplinaridade, reconhecendo que só assim será “possível transitar de desafios educativos artificiais e culturalmente desfasados para desafios que se caracterizam por valorizar a pertinência social e cultural do trabalho de aprendizagem que se realiza nas escolas” (Trindade, 2018, p. 25).

A interdisciplinaridade pode ser, então, definida como uma “colaboração entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência que conduz a integrações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade de trocas, tendo como resultado final o enriquecimento recíproco” (Piaget, 1972, referido em Pombo, 2004, p. 32).

Assim, esta acontece quando, para um mesmo problema/assunto, se criam inter-relações entre duas ou mais disciplinas, em que cada uma dá o seu contributo consoante sejam os seus domínios conceptuais, a sua visão perante o objeto em estudo e os seus métodos de investigação e aplicação científica, tendo em vista o mesmo propósito (Pombo, 2006). Com isto, podemos constatar que a interdisciplinaridade não anula a singularidade de cada disciplina, “o que faz é derrubar as barreiras entre disciplinas e evidenciar a complexidade, a globalidade e o carácter fortemente imbricado da maioria dos problemas concretos a resolver.” (Vaideanu, 2006, p. 169).

Como pudemos constatar, falar de interdisciplinaridade é, indiscutivelmente, falar de aprendizagens significativas, pelo que o professor deverá fazer prevalecer na sua prática atividades integradas que levem os alunos a construírem as suas próprias definições das coisas. O facto de o educador de infância/professor de 1.º CEB ser dotado de uma possibilidade de gestão integrada do currículo que em mais nenhum ciclo se verifica, dado que é da sua competência desenvolver várias áreas curriculares, torna ainda mais evidente que sejam adotadas estratégias de ensino que potenciem aprendizagens eficazes ao invés de se apelar à memorização contínua (Alonso, 2002).

## **2.2 | A (des)uniformização da Educação: Diferenciar para Incluir**

A nível mundial, a Educação Inclusiva tem vindo a afirmar-se enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Contudo, esta ideologia de “uma escola de e para todos” já há muito que vem sendo cobiçada e legislada por diversos países.

Foi neste contexto que surgiu a Declaração de Salamanca em 1994 da UNESCO, que determinou como princípio fundamental das escolas inclusivas o de “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.” (p. 11), ficando a escola, igualmente, incumbida de “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos” (p. 11).

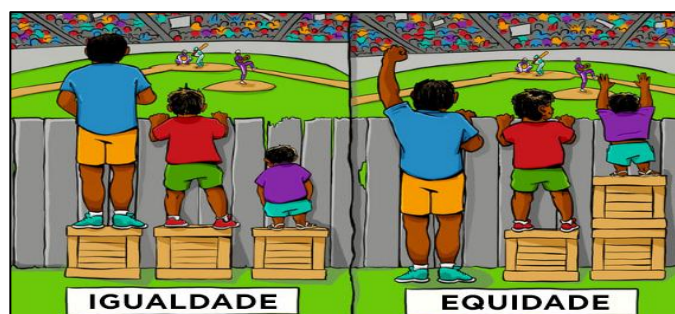
Um outro documento que nos traduz esta forte iniciativa, por parte dos governos, na construção de uma Educação Inclusiva é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas de 2006, ratificada pelo governo português em 2009. Nesta convenção, ficou denotado que todos os Direitos Humanos se aplicam a pessoas com deficiência e, como tal, ao nível educacional, vamos verificar que no artigo 24.º está patente a indicação de que os Estados Partes devem assegurar “um sistema de educação inclusiva a todos

os níveis” (p.11), afirmando na alínea b) do ponto 2 que “as pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem” (p.11).

Quando falamos em Educação Inclusiva, o primeiro princípio que nos surge é o da Igualdade, na certeza, porém, de que todos deveríamos de ter os mesmos direitos e os mesmos deveres. Não obstante, é aqui que o conceito de Inclusão vai mais além e introduz o princípio da Equidade (Figura 7), que se traduz em dar a todos aquilo de que cada um necessita. Por isso, em Educação Inclusiva, mais do que em igualdade falamos em equidade e é esta equidade que tornará a igualdade eficaz.

**Figura 7**

*Igualdade e Equidade – Conceitos Distintos*



*Nota:* Retirado de <https://fundacaonazare.com.br/voz-de-nazare/colunistas/fraternidade-igualdade-equidade/>

Assim sendo, a Escola Inclusiva surgiu como uma exigência e necessidade por parte da sociedade, que instituiu o direito à educação, ao sucesso escolar e à escolaridade obrigatória a todos os seus cidadãos (Morgado, 2003).

Ancorado a esta massificação do ensino, surge o problema da heterogeneidade social e cultural, que levou a grandes níveis de insucesso escolar sobretudo nos finais do século XX, devido ao desajuste das metodologias utilizadas (Roldão, 2003). Na realidade, a escola não foi pensada para responder à diversidade e à diferença, sendo que toda a sua estrutura e funcionamento surge aliada à homogeneidade (Rodrigues, 2007). Urge, por isso, oferecer uma resposta eficaz e adequada a cada um dos alunos, atendendo às suas características, sejam elas “de genre, d’âge, ethnoculturelles, culturelles et socioéconomiques, cognitives, affectives et motivationnelles” (Grenier, 2013, referido por Feyfant, 2016, p. 6). Essa resposta passa pelo papel crucial que o professor assume em diferenciar as suas práticas de modo a que todos os

alunos possam experienciar uma aprendizagem com sucesso, não discriminatória e de qualidade (Cadima, 1997).

Posto isto, a diferenciação pedagógica reside na ação do professor em identificar as necessidades de aprendizagem de cada criança/aluno ou de um pequeno grupo, adequando, deste modo, a sua prática, com o recurso a variados métodos e estratégias de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002). Não se trata de um ensino individualizado, mas sim em disponibilizar vários caminhos para a aprendizagem, permitindo a cada criança/aluno encontrar aquele que mais lhe convém, em cooperação com o professor e restantes pares (Grave-Resendes & Soares, 2002). Por outras palavras, trata-se de ajustar “o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objectivo [sic] da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos” (Niza, 2000, p. 42).

Uma ideia errónea muitas vezes associada à Diferenciação Pedagógica é a de que esta se destina a apoiar apenas os alunos com alguma deficiência ou alunos neurodivergentes<sup>3</sup>. Qualquer criança, em qualquer momento da sua vida escolar, poderá sentir dificuldades, pelo que é necessário que se tenha em conta toda a relação pedagógica para identificar a razão desse insucesso escolar. Posto isto, Morgado (2001), considera oito dimensões que constituem essa relação pedagógica, sendo estas o aluno; o professor; o grupo turma; as metodologias; o currículo e a gestão curricular; as atividades de aprendizagem; a escola; e o meio familiar. Qualquer perturbação numa destas dimensões poderá pôr em causa o sucesso da aprendizagem da/o criança/aluno, pelo que é essencial que se reconheça as suas diferenças e que se entenda que cada uma delas é suscetível de ser diferenciada.

Quando se afirma que a Diferenciação Pedagógica engloba todos os alunos, estamos, de igual modo, a incluir aqueles alunos altamente capacitados, pois, também eles, necessitam de um trabalho diferenciado para que consigam maximizar ainda mais as suas capacidades, sob pena de ficarem desmotivados e de não tirarem partido de todas as suas aptidões (Tomlinson, 2008).

Como tal, o professor, assumindo-se como um organizador do ensino, faz uso da observação, das conversas informais e da própria avaliação formal no início de cada unidade, para determinar quais as necessidades que cada criança/aluno tem e, dessa forma, oferecer diferentes abordagens educativas (Clérigo *et al.*, 2017).

---

<sup>3</sup> Entenda-se por neurodivergente a ideia de que o funcionamento cerebral é composto por uma diversidade no espectro neurológico e não apenas uma forma única, aquela neurotipicamente esperada. Aqui são incluídas e aceites condições como a dislexia, o autismo, o TDAH, entre outros (Redação Exame (2023). *Neurodivergente: o que é, características, exemplos e mais*. Revista Exame. Disponível em <https://exame.com/esg/neurodivergente-o-que-e-caracteristicas-exemplos-e-mais/> (consultado a 05-06-2025).

Em suma, aquilo que se pretende, fazendo uso da diferenciação pedagógica, é “sobretudo o aumento de qualidade e de eficácia e a construção do sucesso educativo numa escola renovada e sem exclusões, preocupada com a formação e a aprendizagem de todos” (Silva, 2000, p. 561). Para tal, é necessário que se proporcione aos docentes formação que vise o aumento de competências no que respeita à organização e gestão da sala de aula, uma vez que se reconhece o desafio que se constitui atender à heterogeneidade perante currículos extensos e imponentes, muito embora a autonomia e flexibilidade curricular tenha vindo abrir portas à diferenciação dos conteúdos.

### **2.3 | Desconstruindo o Mundo com a Metodologia de Trabalho de Projeto**

Falar de Trabalho de Projeto é, inevitavelmente, mergulhar nos pensamentos de John Dewey, teorizados por William Kilpatrick, seu discípulo, em *The Project Method* (1918) (Castro & Ricardo, 2003). Nesta senda, podemos afirmar que esta metodologia tem por base o Movimento da *Progressive Education*, emergente nos Estados Unidos nos finais do século XIX e inícios do século XX, que defende uma participação ativa e centrada no aluno, onde, através da sua interação com a natureza e o meio social, este vai construindo o seu conhecimento (Vasconcelos *et al.*, 2012; Gambôa, 2011).

Além fronteiras, em Inglaterra, esta abordagem por projetos surge mencionada no *Plowden Report* (1967), que defendia a ideia de que a aprendizagem “tem maior probabilidade de ser mais eficaz se tiver origem naquilo que interessa ao aluno, do que naquilo que interessa ao professor” (Silberman, 1970, p. 209, referido por Katz & Chard, 1997, p. 17). Já em Portugal, é a partir da Revolução do 25 de abril de 1974 que surgem as primeiras intenções de propagação desta metodologia, através de um seminário organizado pela Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores em 1978, dirigido aos docentes de todos os graus de ensino. Em paralelo, escolas com influência no Movimento da Escola Moderna (MEM) ou Reggio Emilia, já vinham a incorporar os projetos nas suas metodologias de trabalho (Vasconcelos *et al.*, 2012). Formalmente, é com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 que esta metodologia de aprendizagem ganha sentido, através da integração da Área Escola nos currículos (Castro & Ricardo, 2003).

O Trabalho de Projeto deverá de ter na sua origem um ou mais problemas, ou seja, é essencial que exista uma dúvida sobre um determinado tema ou situação e que essa incerteza seja do interesse dos alunos, para que suscite a curiosidade, a motivação em encontrar uma resposta e gerar novas aprendizagens. Algo que lhes seja familiar, ligado ao mundo que os

rodeia, algo prático e não teorizado, que lhes conceda uma aprendizagem com significado, rompendo com o ensino uniforme e estandardizado (Gambôa, 2011).

Um projeto define-se, então, como:

um estudo em profundidade, um plano de ação sobre uma situação, sobre um problema ou um tema. Distingue-se de uma actividade [sic] tradicional e isolada de ensino-aprendizagem pelo sentido que possui, pela intencionalidade que o orienta, pela organização que pressupõe, pelo tempo de realização que o acompanha e pelos efeitos que produz. Ao contrário de uma actividade [sic] ocasional, o projecto [sic] envolve uma articulação entre intenções e acções [sic], entre teoria e prática, organizada num plano que estrutura essas acções [sic]. (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002, p. 24)

Esse plano obedece a um conjunto específico de etapas que definem o percurso desta metodologia (Figura 8).

**Figura 8**

*Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto*



*Nota: Retirado de Menezes, Fernández & Regaña, 2011, p. 271.*

Embora possamos encontrar na literatura várias conotações e quantidade de fases distintas, todas elas passam por seis grandes momentos.

Num primeiro momento (**Fase I**), é levantado um problema, tema ou questão pelos alunos (ou do interesse dos alunos) e define-se aquilo que já sabemos sobre o tópico (**o que**

**sabemos?**); numa segunda fase (**Fase II**), formam-se os grupos de trabalho e planifica-se o rumo que o projeto irá levar, ou seja, a organização e delimitação dos objetivos, a distribuição de tarefas, a determinação dos instrumentos de trabalho a utilizar, fontes de informação fidedignas, a previsão do tempo do projeto, entre outros aspetos que irão manter os alunos focados e orientados no decorrer da sua investigação (**o que queremos saber?**) (Gregório, 1997).

De seguida, na **Fase III**, dá-se início à concretização do que fora planeado (**onde fomos pesquisar?**). Aqui, os alunos vão em busca da informação, fazem pesquisas, realizam entrevistas, saídas de campo, recolhem todo o material que considerem necessário para que possam passar à **Fase IV**, a fase da reflexão acerca das novas aprendizagens, confrontando-as com as ideias iniciais (**o que ficamos a saber?**), assim como a elaboração de um documento síntese (Many & Guimarães, 2006).

As **Fases V e VI** correspondem, respetivamente, à comunicação e avaliação do projeto. A comunicação dos projetos deverá, numa primeira instância, ser realizada no contexto de sala de aula, para que haja uma troca de saberes entre os diferentes grupos sobre a mesma temática. Posteriormente, é importante “fazer chegar a todos o conhecimento gerado por alguns” (Serralha, 2007, referido por Figueiredo, 2014, p. 133), recorrendo a exposições ou palestras para divulgar as aprendizagens junto da comunidade. No que respeita à avaliação, quer os alunos, quer os professores têm um grau de responsabilidade na mesma. Nesta metodologia, incentiva-se à auto e heteroavaliação, não só entre os grupos, através de critérios previamente definidos, mas também do professor para os grupos, podendo assumir um carácter qualitativo ou quantitativo. Neste último, a avaliação incide, sobretudo, na forma como decorreu o projeto, como por exemplo, na qualidade das fontes de pesquisa utilizadas, no envolvimento de cada aluno no projeto, nas atividades que foram realizadas, assim como nos saberes que foram adquiridos (Vasconcelos *et al.*, 2012).

Este método de trabalho visa atribuir dinâmica à aprendizagem, levando os alunos a recorrer a distintas estratégias e conhecimentos quando observa, investiga, regista, questiona, avalia, comunica, quando estimula as suas competências intelectuais e sociais na procura de respostas, tornando-os mais reflexivos, críticos perante situações enraizadas na nossa sociedade, o que os torna mais capazes na tomada de decisões, na gestão de conflitos e na colaboração com os pares (Meneses, Fernández & Regaña, 2011; Malavasi & Zaccatello, 2018). Aqui, cada criança/aluno contribui para o projeto de acordo com o seu nível de conhecimento, permitindo, assim, que todos tenham interesse na sua aprendizagem.

Além do fator motivação, que só por si já se constitui num elemento facilitador de aprendizagens, outros aspetos, como a interdisciplinaridade dos conteúdos na realização de um projeto e o desenvolvimento do sentido de responsabilidade aluno, são desenvolvidos com vista à aquisição de saberes sólidos e integrados, incumbindo ao ensino a função de fornecer as ferramentas necessárias que o orientem na descoberta das suas inquietações, e é precisamente neste último aspeto que o papel do professor ganha uma nova diretriz.

Um dos muitos desafios que os professores enfrentam atualmente é o de assegurar um equilíbrio entre diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, entre ser um professor instrutor e um professor orientador, adaptando-se a cada momento da aula. No trabalho de projeto, a função do professor incide, sobretudo, em coordenar e acompanhar as/os crianças/alunos ao longo de todo o projeto, em aspetos como a gestão interna de cada grupo, de forma a certificar-se da participação de todos os elementos; garantir que as/os crianças/alunos tenham acesso aos materiais e fontes de informação adequadas; auxiliar nos registos do projeto; incitar à reflexão e avaliação nas diferentes etapas (Many & Guimarães, 2006; Gambôa, 2011); e promover a autonomia das crianças e dos alunos, o que irá permitir que tenha maior disponibilidade para ajudar aqueles que apresentem maiores dificuldades (Gregório, 1997).

Desta forma, a Metodologia de Trabalho de Projeto vem, assim, complementar o processo de ensino-aprendizagem, criando relações entre os conteúdos curriculares com aquilo que são as vivências das/dos crianças/alunos, numa simbiose entre docentes e discentes que cooperam na resolução do mesmo problema, adaptando o nível de dificuldade à medida das suas necessidades. (Katz & Chard, 1997).

### **2.4 | Importância do Ensino Experimental das Ciências na EPE e no 1.º**

#### **CEB**

Antes de imergirmos nos princípios e fundamentos da importância do Ensino Experimental das Ciências na transversalidade do processo de ensino-aprendizagem das/dos crianças/alunos, importa clarificar o significado que se atribui aos conceitos prático, laboratorial e experimental no âmbito das Ciências, nomeadamente, a distinção entre trabalho prático, trabalho laboratorial e trabalho experimental. Assim sendo, entende-se por trabalho prático, toda e qualquer atividade que implique a participação ativa da/do criança/aluno ao realizar a tarefa, podendo ou não ser de tipo laboratorial. Por sua vez, o trabalho laboratorial caracteriza-se por representar um leque de atividades realizadas, em laboratório, com

equipamentos adequados ou noutra local onde não seja colocada em risco a saúde e segurança. Já o trabalho experimental aplica-se a todas as atividades práticas onde ocorra manipulação de variáveis, independente de ser ou não em contexto laboratorial ou de estar implícita a utilização de equipamentos próprios e é sobre este último que nos iremos debruçar doravante (Valadares, 2006).

Assente na Teoria Construtivista e no Sócio/Construtivismo de Vygotsky, onde aquilo que a/o criança/aluno já sabe e a interação que este realiza com o meio são determinantes no seu processo de aprendizagem, “a base do Ensino das Ciências deverá ser o Ensino Experimental, permitindo que os alunos realizem experiências de forma contextualizada e com significado” (Pacheco, 2015, p. 5). Através destas, as/os crianças/alunos detêm uma participação ativa na construção do seu próprio conhecimento, desenvolvendo não só competências nos domínios cognitivos e afetivos, como também no domínio científico e processual (pensamento e terminologia científica) o que, conseqüentemente, levará a uma construção favorável da literacia científica nos alunos (Sousa, 2012; Pacheco, 2015; Martins *et al.*, 2007).

Deste modo, e tendo como ponto de partida situações do quotidiano das/dos crianças/alunos que tenham significado para eles, o trabalho experimental pressupõe três momentos fundamentais que têm de ser tidos em conta após a formulação da questão problemática: o antes, ou seja, previsões daquilo que irá acontecer, o durante, que consiste na própria realização e observação da experiência, e o depois onde há lugar à reflexão e à explicação dos resultados (Sousa, 2012). É através da discussão de ideias entre os alunos que se torna possível suprimir presumíveis dificuldades de aprendizagem existentes, tornando-as muito mais significativas. Com isto, constatamos que as experiências são muito mais do que a mera manipulação de objetos ou de instrumentos. Aquilo que se encontra subjacente a uma atividade experimental, como o observar, o questionar, o prever, o planificar, o interpretar, o refletir, o comunicar e o interagir, é o que realmente gera conhecimento na/no criança/aluno e que será transversal em qualquer área do conhecimento (Martins *et al.*, 2007).

Esta abordagem de ensino-aprendizagem, com base na experimentação, acarreta inúmeras vantagens para as/os crianças/alunos, não só do ponto de vista motivacional, onde, de uma forma lúdica, despertam a curiosidade e o entusiasmo sobre o mundo que os rodeia, como também no desenvolvimento de competências, atitudes e técnicas científicas e laboratoriais, como é o caso do rigor, do raciocínio, da persistência e da capacidade de resolução de problemas.

Contudo, é errôneo pensar que o ensino experimental desenvolve, unicamente, competências ao nível do ensino das ciências. Através de atividades experimentais, estaremos a incitar não só ao desenvolvimento de atitudes de cidadania, como o respeito pela sua vez, pela opinião dos outros e pela cooperação com o restante grupo, mas também noutras áreas do conhecimento como na Matemática, ao nível da realização de cálculos e medições, ou até mesmo da leitura e escrita, uma vez que:

As palavras usam-se para dar sentido às experiências. O importante é que haja a possibilidade de relacionar situações experimentais com a aquisição de vocabulário específico, estabelecendo semelhanças e diferenças entre as palavras que os alunos podem utilizar no seu quotidiano e a linguagem mais científica que representa um conhecimento mais elaborado. (Vários, 2000, referido por Sá e Varela, 2004, p. 36)

Ademais, e tendo por base a classificação das capacidades dadas por Leslie Trowbridge e Rodger Bybee (1990), referidos por Valadares (2006), podemos constatar que, ao nível das capacidades aquisitivas, as/os crianças/alunos irão desenvolver competências como o saber ouvir, observar, pesquisar, inquirir, investigar e recolher dados. No que respeita às capacidades organizacionais, será estimulada a capacidade de registar, comparar, classificar, organizar, planificar e avaliar. Quanto às capacidades criativas, serão promovidas aptidões como o desenvolver planos, arquitetar, inventar e sintetizar. Relativamente às capacidades manipulativas serão trabalhadas através do manuseamento de instrumentos e da própria experimentação, construção, reparação e calibragem. Por último, surgem as capacidades comunicativas que serão obtidas pelo questionar, discutir, explicar, escrever, criticar e ensinar.

Se, como podemos verificar até então, as atividades experimentais são uma mais-valia para o ensino, por que razão se continua a constatar a sua ausência nas práticas dos docentes, especialmente do 1.º CEB? Uma das dificuldades da sua implementação que poderemos, primeiramente, inferir poderá residir no facto de os mesmos não reconhecerem o valor da ciência, dando prevalência a outras áreas do conhecimento. Este pressuposto poderá ter origem na falta de formação de base dos docentes, relativamente ao ensino das ciências e das atividades experimentais, o que os torna inseguros para as colocar em prática. A falta de materiais e equipamentos, bem como o tempo escasso que têm para cumprir todas as componentes dos programas, são outras justificações apresentadas pelos docentes para a não utilização desta metodologia (Pacheco, 2015).

Mais do que realizar atividades experimentais é imprescindível que estas sejam planeadas tendo por base uma intencionalidade pedagógica. Aqui, o docente deve ser capaz de determinar com exatidão aquilo que espera que os alunos assimilem no decorrer dessa mesma atividade, devendo, assim, fazer sentido na sequência das aprendizagens que os alunos têm vindo a realizar. Ou seja, devem partir dos interesses dos alunos é certo, no entanto, deverão também estar enquadradas naquilo que se está a desenvolver pedagogicamente com os mesmos, ou, por outro lado, poderão servir de mote para uma nova temática. Deste modo, entende-se que as atividades experimentais nunca deverão ser realizadas de um modo descontextualizado ou somente num determinado período anual, mas sim ao longo de todo o ano letivo sempre que se mostre pertinente tal concretização.

Posto isto, a figura que se segue (Figura 9) ilustra de que forma a aprendizagem experimental se deverá processar, quer por parte do aluno, quer por parte do professor, uma vez que este último se deverá constituir num facilitador da aprendizagem dos alunos, procurando que sejam estes a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento.

**Figura 9**

*Intervenientes no processo de aprendizagem experimental*

Alunos	Professor
Explicitam as suas ideias e modos de pensar.	Valoriza as ideias; formula questões; concede tempo; procura descodificar o significado das palavras dos alunos.
Comunicam, discutem, argumentam e contra-argumentam em pequeno grupo e em grande grupo.	Estimula a discussão e cooperação circulando pelos grupos; dinamiza a discussão de grande grupo; promove sínteses após um processo de maturação cognitiva.
Reflectem e questionam-se sobre as suas ideias: a) submetendo-as à crítica no confronto com os outros; b) submetendo-as à prova da evidência experimental.	Promove a discussão horizontal; estimula os alunos a relacionarem as suas ideias com os objectos e materiais disponíveis, no sentido de os induzir a planearem e executarem procedimentos práticos/experimentais.
Planifica as suas investigações em pequeno grupo e em grande grupo, e executa os procedimentos com a intencionalidade do plano estabelecido.	Promove o questionamento pertinente que em cada situação e momento fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade, indispensáveis para que os alunos vão evoluindo num contínuo fluxo reflexivo.
Submetem as evidências a intensa reflexão e inventam ideias para resolver questões ou interpretar resultados (criatividade).	Estimula os alunos a apresentarem as suas explicações incitando-os à reflexão individual e de grupo; focaliza a atenção dos alunos em aspectos relevantes das evidências; fomenta a discussão em torno de boas ideias no sentido de as melhorar.
Consolida as aprendizagens através do registo, do relatório oral e escrito e do confronto das suas ideias e expectativas iniciais com as evidências e ideias desenvolvidas.	Ajuda e incentiva os alunos a fazerem registos e relatórios, apontando erros, formulando questões. Solicita que um ou outro aluno apresente à turma a sua síntese e introduz questões e/ou clarificações a ter em conta por todos os alunos.

*Nota:* Retirado de Sá, 2002, p. 48

Educar para uma cidadania ativa e consciente é um dos princípios básicos do Ensino das Ciências. Um dos aspetos pretendidos aquando do desenvolvimento da literacia científica na/no criança/aluno é que este seja capaz de refletir sobre aquilo que o rodeia, tomando melhores decisões cívicas sobre o mundo atual (Acevedo *et al.*, 2005). Neste sentido, torna-se fundamental que esta atitude reflexiva advenha da curiosidade das/dos crianças/alunos sobre os fenómenos naturais, levando-os a questionar e a procurar respostas, tendo por base uma metodologia que lhes permita investigar, experimentar e retirar conclusões sobre os seus resultados. Desta forma, incumbe aos professores e à própria escola, promoverem este tipo de aprendizagem, facultando todas as ferramentas necessárias para tal, bem como assumindo um papel de orientadores perante um ensino por pesquisa e experimentação.

### **Capítulo 3 | A Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Que Importância Assume no Desenvolvimento do/da Criança/Aluno?**

A aprendizagem da leitura e da escrita é indispensável no processo de desenvolvimento dos indivíduos e, atrevo-me a dizer, na própria subsistência de sociedades livres e desenvolvidas. Atualmente, esta afirmação não nos choca e constitui-se numa verdade absoluta. Choca-nos, sim, é saber que este dado adquirido, até há bem pouco tempo (séculos XIX e XX), estaria disponível apenas a uma elite específica determinada pelo género e pelo estatuto social, não só em Portugal, como por todo o Mundo. Ainda hoje, convivemos com realidades onde o acesso à educação não é para todos, muito devido aos interesses políticos e ideologias enraizadas em sociedades fechadas, que reconhecem que o acesso à informação traduzir-se-ia numa arma dos cidadãos contra o Estado.

Em Portugal, e de acordo com os dados estatísticos dos Censos 2021, 3,08% da população com mais de 10 anos de idade, o correspondente a 292.809 habitantes, são analfabetos, sendo que 198.393 são mulheres. Com isto, conseguimos visualizar a discrepância existente entre géneros, muito devido ao papel atribuído à mulher até finais do século XX, mulher essa “domesticada” pelos homens apenas para as lides da casa e procriação, pelo que não seria do interesse que estas assumissem um papel preponderante na sociedade em geral. Contudo, se tivermos em atenção os 5,23% apurados nos Censos de 2011, importa referir que a taxa de alfabetização tem vindo a decrescer, muito devido à obrigatoriedade legal imposta pelo Estado para a frequência escolar, conforme referido no início deste Relatório de Estágio, mas também no incremento de políticas de educação de adultos com a criação de programas educacionais que visam, essencialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita (Cavaco, 2018).

A leitura e a escrita são atividades que mantêm uma estrita relação de interdependência, pois uma boa leitura conduz a uma escrita estruturada e, por seu lado, uma boa escrita permite a consolidação ortográfica das palavras o que contribui para uma leitura mais eficiente (Direção-Geral da Educação, s.d.). Estas ferramentas constituem-se imprescindíveis no percurso académico dos indivíduos, uma vez que, num paradigma onde se procura que o aluno tenha uma participação ativa na construção do seu conhecimento, este necessita destes dois alicerces para se apropriar e potenciar muitas outras aprendizagens. Porém, não é só no que diz respeito ao desenvolvimento académico que reconhecemos a importância destas duas competências. Estas encontram-se implícitas no desenvolvimento social da/do criança/aluno quando aquilo que se pretende alcançar à saída da escolaridade obrigatória é o exercício de uma cidadania plena na atual Sociedade de Informação e Conhecimento; estão patentes no

desenvolvimento económico, pois permitem o acesso a melhores oportunidades ao nível profissional; e encontram-se presentes no desenvolvimento emocional, dado a que proporcionam momentos de lazer como a leitura de um livro, a visualização de um filme em outra língua que não a materna ou, até mesmo, o acesso ao mundo digital, onde a importância da leitura e da escrita assumiram um papel com uma dimensão gigantesca (Viana, Ribeiro & Baptista, 2014; Contente, 2000). Não nos poderemos esquecer, também, a importância que a leitura e a escrita assumem nas crianças cuja língua materna seja a língua gestual, pois são estas duas competências que irão possibilitar o contacto com a comunidade ouvinte, colmatando assim algumas das desigualdades de oportunidades que lhes são inerentes dada a sua especificidade sensorial. Ler e escrever é vital para as crianças surdas, uma vez que permite estar inserida na sociedade na plenitude das suas competências.

Ler não significa apenas descodificar o código escrito, mas também compreendê-lo e é neste último que reside o objetivo de uma boa leitura, o de permitir extrair informações que nos sejam úteis no nosso dia a dia. Para tal, o ato de ler implica a ativação de três processos essenciais: processos fonológicos, relacionados com a correspondência grafema (unidade visual) e fonema (unidade sonora), processos ortográficos, que permitem visualizar a palavra no seu todo ao invés de sílaba a sílaba, e processos semânticos que dizem respeito à compreensão das palavras (Viana & Teixeira, 2002).

De igual modo, a escrita não poderá ser limitada à escrita repetida de letras do alfabeto desprovida de significado, por isso, importa que esta aconteça tendo em consideração aquilo que são os interesses da criança (Viana, Cruz & Cadime, 2014).

Como vimos, é inquestionável a importância que o ato de ler e escrever assume na vida de um indivíduo, pelo que a Escola tem aqui um papel fundamental em promover o gosto e motivação por esta aprendizagem desde os primeiros anos de escolaridade que se iniciam ainda em contexto de creche, uma vez que esta ocupará um lugar crucial no currículo do 1.º CEB (Viana, Martins & Coquet, 2002). Assim, programas como o Plano Nacional de Leitura (PNL) e as Bibliotecas Escolares permitem que as crianças tenham contacto com uma diversidade de materiais literários escolhidos em função do seu interesse e da sua faixa etária, o que irá favorecer não só a aprendizagem formal destas duas competências, como também a criação de hábitos regulares de leitura e escrita (Pereira, Cosme & Malato, 2021; Contente, 2000; Viana, Ribeiro & Baptista, 2014).

Contudo, esta aprendizagem não se finda com a conclusão do 1.º CEB. Trata-se de um processo evolutivo complexo que envolve competências linguísticas, cognitivas e emocionais,

que têm na sua gênese a linguagem oral e vão-se aprimorando com a introdução da sua aprendizagem formal e continuamente ao longo da vida.

De seguida, vejamos, então, como se desenvolve a aprendizagem da leitura e da escrita, quer numa perspetiva de abordagem em idade pré-escolar, quer na sua aprendizagem formal no 1.º CEB, assim como que influência exerceu o período de confinamento subjacente à Pandemia Covid-19 nesta aprendizagem em específico.

### **3.1 | A Oralidade, o Espaço e o Tempo como elementos convidativos à Abordagem da Leitura e da Escrita na Educação Pré-Escolar**

O desenvolvimento da linguagem constitui-se num “processo complexo e fascinante em que a criança, através da interação com os outros, (re)constrói, natural e intuitivamente, o sistema linguístico da comunidade onde está inserida” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 11), extraíndo as regras da língua falada nessa comunidade muito antes de se iniciar o seu ensino formal.

Este desenvolvimento é caracterizado por diferentes níveis que têm início ainda dentro do útero materno com a designada Linguagem Interior, que é nada mais do que a construção do pensamento acerca das experiências vividas. O nível que se segue (Auditivo Recetivo) é o que representa a capacidade de compreender as palavras que lhes são faladas, ainda antes de as conseguir pronunciar. Quando uma criança compreende o que lhe está a ser dito e consegue verbalizar para comunicar com significado, passamos para o terceiro nível, o Auditivo Expressivo. Saindo do campo da linguagem oral, o quarto nível de desenvolvimento da linguagem corresponde à fase da leitura (Visual Recetivo), onde a criança é capaz de decifrar e compreender a linguagem escrita. Por fim, o quinto nível, e o mais complexo, diz respeito à capacidade de exprimir ideias recorrendo à expressão escrita (Visual Expressivo) (Cruz, 2020).

Neste seguimento, a aprendizagem da leitura e da escrita só deverá ter lugar quando estiverem dominadas as competências linguísticas relacionadas com a linguagem oral ao nível da fonologia, da sintaxe e do vocabulário, uma vez que estas são o alicerce que sustentam quer a leitura, quer a expressão escrita (Pereira, 1995; Cruz, 2020; Ferraz, 2020).

Posto isto, à chegada à Educação Pré-escolar, as crianças são dotadas de um percurso linguístico considerável. Todavia, é nos três anos subsequentes que irão adquirir e consolidar as regras básicas de morfologia, bem como aumentar a complexidade frásica através da absorção, em grande número, de novos vocábulos que é característico deste período (Sim-Sim,

Silva & Nunes, 2008). Este aumento do conhecimento lexical é importante, pois irá permitir que as crianças possam aceder ao sentido de um texto com maior facilidade, uma vez que já compreendem um vasto número de palavras.

Por este motivo, uma criança com um vocabulário rico, não só terá um maior domínio ao nível da retórica o que, por sua vez, fará dela uma criança socialmente mais confiante e comunicativa, como também será fundamental quer na aprendizagem da leitura, quer no desenvolvimento da escrita (Duarte, 2008). Neste sentido, é conferido ao jardim de infância a responsabilidade de promover situações que permitam enriquecer as interações linguísticas das crianças, através da criação de ambientes educativos estimulantes, ricos em experiências de literacia, lugares onde as “crianças que desde cedo estão envolvidas na utilização da linguagem escrita, e que vêem [sic] outros a ler e a escrever, vão desenvolvendo a sua perspectiva [sic] sobre o que é a leitura e a escrita (...)” (Mata, 2008, p. 14). Ao estarem em contacto e manusearem livros, revistas, rótulos de produtos, lista de compras, entre outros, as crianças estão a adquirir conhecimentos acerca do ato de ler e escrever, como a sua finalidade ou o seu modo de operacionalizar. No entanto, esse contacto com a linguagem escrita terá de ser feito através de uma abordagem informal e lúdica, desenvolvendo nas crianças o gosto, o prazer e hábitos de leitura e escrita, ao invés da presunção de se querer uma precocidade naquilo que se entende ser a leitura e a escrita convencional (Silva *et al.*, 2016; Viana, Cruz & Cadime, 2014).

A leitura de histórias é das atividades mais completas ao dispor do educador não só para potenciar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo e o espírito crítico das crianças, mas também para trabalhar competências essenciais que estarão na base da aprendizagem da leitura e escrita, como a consciência fonológica, o vocabulário e a compreensão daquilo que foi lido através do diálogo com as crianças.

“Um “pequeno leitor envolvido” deve ter rotinas, onde o contacto com a leitura e o livro sejam um elemento essencial.” (Mata, 2008, p. 71). Como tal, o educador deverá proceder à organização do tempo de modo a incluir nas rotinas da sala um momento específico para que se ouçam e se criem histórias, em locais calmos, estimulando assim a concentração e o imaginário; deverá estabelecer tempos para escutar aquilo que as crianças têm a dizer, aquilo que são as suas emoções, os seus medos, as suas dúvidas, conversar com elas dando-lhes tempo para pensar, refletir, para desenvolverem a sua linguagem oral e o seu raciocínio; deverá, ainda, proporcionar situações em que se ouçam canções, lengalengas, rimas, trava-línguas, para que as crianças tenham “prazer em brincar com as palavras, inventar sons e descobrir as relações

entre essas mesmas palavras” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p. 35), ou não fossem os jogos de consciência fonológica e de vocabulário os mais apreciados pelas crianças.

No que respeita aos espaços, é importante que o educador integre na área da biblioteca diferentes tipos de livros, com diferentes funções, como por exemplo enciclopédias, dicionários, herbários, livros de histórias, de poemas, livros criados pelas próprias crianças no âmbito de algum projeto e incitar à sua exploração e utilização. De igual modo, criar espaços destinados à culinária ou ao faz-de-conta permite que as crianças permaneçam em contacto direto com diferentes formas de escrita e de comunicação oral, como receitas, rótulos dos produtos, pequenas dramatizações, que, de uma forma natural e intencional, conseguem estimular a curiosidade pelas funções da língua na sua vertente oral e escrita (Mata, 2008).

Torna-se iminente que a criança tenha um espaço onde possa explorar as suas formas de escrita, quer seja através de um desenho ou de uma escrita preliminar de letras, até porque a aprendizagem do “nome próprio tem um papel muito importante e são, muitas vezes, as letras do seu nome as primeiras que a criança começa a identificar, a tentar reproduzir e a saber o nome ou valor sonoro.” (Mata, 2008, p.38). O facto de o nome próprio ter um grande valor afetivo e sentido de pertença para a criança, faz com que este seja essencial na abordagem à escrita na EPE, devendo mesmo de constituir-se no ponto de partida para a iniciação da escrita convencional, pois permitirá que a criança se sinta motivada para a aprendizagem formal que se iniciará no 1.º CEB.

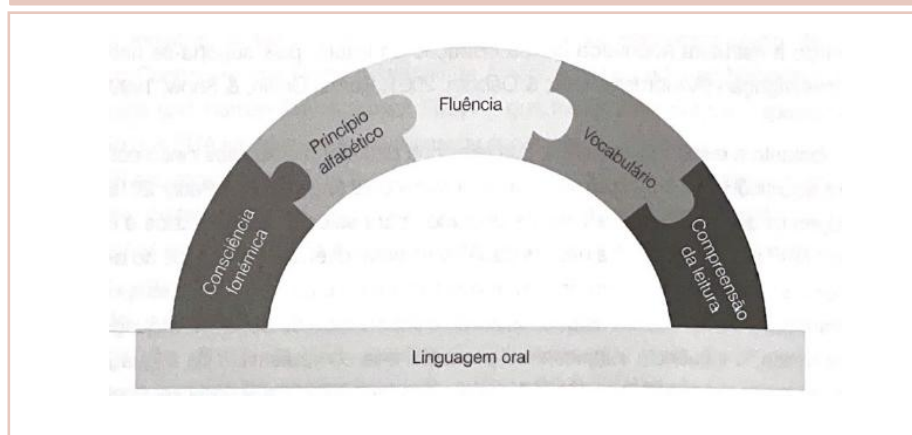
Como pudemos constatar, a abordagem à leitura e à escrita em idade pré-escolar, nos moldes descritos anteriormente, é fundamental para o sucesso da sua aprendizagem formal, não devendo, porém, de se constituir numa antecipação das aprendizagens que naturalmente irão acontecer no ciclo de estudos seguinte.

### 3.2 | Da Abordagem Informal à Iniciação da Leitura e Escrita Formal no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Como vimos anteriormente, um dos componentes da leitura que serve de alicerce para toda a sua aprendizagem é a linguagem oral. Todavia, esta aprendizagem compreende, ainda, outros cinco componentes (Figura 10), os designados *Fab Five* apontados pelo *National Reading Panel*<sup>4</sup>, que, de uma forma sequenciada, representam a estrutura adequada para o ensino da leitura (Cruz, 2020).

**Figura 10**

*Componentes da aprendizagem da leitura*



*Nota:* Retirado de Cruz, 2020, p. XX.

Antes das crianças ingressarem no 1.º CEB já passaram por um longo período, onde seria suposto que fosse desenvolvido um conhecimento fonológico, através de atividades que envolvessem, por exemplo, a identificação e manipulação de sílabas ou as rimas. Isto porque, aquando da entrada no 1.º ano, esta competência revela-se extremamente facilitadora na iniciação da leitura e da escrita, uma vez que auxilia as crianças a alcançarem a **consciência fonémica**, ou seja, ajuda a adquirirem a “competência para identificar e manipular os sons individuais (i.e., fonemas) das palavras” (Cruz, 2020, p. 15), competência essa essencial para uma boa aprendizagem da leitura, mas que, dado à sua difícil perceção pelas crianças, não é recomendado nos anos pré-escolares (Ferraz, 2020).

<sup>4</sup> Este órgão foi criado em 1997 pelo governo dos Estados Unidos da América com o objetivo de desenvolver um referencial, assente numa investigação extensiva, acerca do modo como se processa a aprendizagem da leitura, indicando como deveria ser aplicada nas salas de aula. Daqui resultou o relatório apresentado no ano 2000 designado por *Teaching Children to Read*.

Neste sentido, torna-se importante que se inicie o ensino explícito e sistemático (do mais simples para o mais complexo) dos sons em simultâneo com os das letras de modo a que consigam perceber mais facilmente a relação existente entre os 35 fonemas e as 26 letras que constituem a Língua Portuguesa. A esta relação denominamos por **princípio alfabético** (Cruz, 2020).

Trabalhadas as competências de descodificação, estas precisam de estar de tal forma automatizadas e integradas para que a atenção e a memória do leitor estejam exclusivamente libertas para aceder ao significado. Ou seja, quanto mais automático for o reconhecimento das palavras, menos energia cognitiva terá de se utilizar na descodificação, focando-se apenas na compreensão do que está a ser lido (Sim-Sim, 2007). A competência que permite ler um texto “de forma precisa, rápida e com ritmo e expressividade adequados” (Cruz, 2020, p. 91) é a **fluência**. Precisa, pois a precisão na leitura permite o acesso ao significado, rápida, uma vez que a velocidade revela o grau de automatismo da descodificação, e com ritmo e expressividade, dado a que a prosódia é que vai dar sentido ao texto, evidenciando, por exemplo, se estamos a fazer uma pergunta ou se estamos a realizar um diálogo ao modificarmos o tom de voz.

O **vocabulário** é um outro componente de extrema importância para se chegar ao fim último da leitura, a compreensão. Tal como a fluência, quanto maior for o léxico de uma criança, menos tempo estará a despender para encontrar o significado individual de cada palavra, focando-se na compreensão do texto como um todo. A sua aquisição poderá ser realizada de forma indireta, através do diálogo, das experiências quotidianas, através da própria leitura de textos, ou de forma direta, onde não só se poderá ensinar palavras individuais, como também a ramificação que poderá ser feita para criar novas palavras (Cruz, 2020).

Por último, chegamos ao objetivo da leitura, que é nada mais do que compreender uma mensagem escrita. Podemos definir a **compreensão da leitura** como sendo “o ato de perceber e interpretar a informação contida num texto” (Cruz, 2020, p. 143) e, para tal, o leitor precisa de apoiar-se no melhoramento de todos os componentes descritos anteriormente para que esta compreensão seja plena.

Existe um grande número de crianças que são capazes de ler um texto, no entanto não conseguem extrair dele aquilo que o autor quis transmitir, por isso, é importante que lhes sejam disponibilizadas ferramentas que permitam compreender aquilo que está a ser lido. Neste seguimento, o docente deverá de, explicitamente, transmitir estratégias de compreensão que deverão ocorrer antes, durante e depois da leitura.

A título de exemplo, e sabendo que os conhecimentos prévios que os alunos têm acerca de um determinado tema é um fator importante na leitura de um texto, uma das estratégias a adotar antes de se iniciar uma leitura é precisamente o de antecipar o conteúdo do texto especulando acerca do título ou em torno das imagens da capa, uma vez que isso irá envolver e preparar os alunos para a própria leitura.

Naquilo que diz respeito às estratégias a promover durante a leitura, estas referem-se, essencialmente, em encontrar um significado para o próprio texto. Realizar associações de modo a tornar significativo, realizar paragens estratégicas para ir sintetizando à medida que vamos lendo, descodificar o significado de palavras desconhecidas, sublinhar e tirar anotações no decorrer da leitura são exemplos de ferramentas que deverão ser ensinadas aos alunos, para que estes, conscientemente, adquiram estes hábitos que lhes irão auxiliar na compreensão de qualquer tipologia de texto.

Após a leitura, as estratégias a implementar passam muito pelo questionamento e pelo debate entre os colegas acerca do que se leu, relacionando com aquilo que seriam as previsões iniciais, e o reler novamente o texto já com um outro olhar sobre o mesmo (Sim-Sim, 2007).

Escrutinados os componentes da leitura, urge a questão do motivo pelo qual esta aprendizagem se inicia, formalmente, apenas no 1.º CEB. Para se responder a esta questão, teremos de ter em consideração aquilo que são os estudos desenvolvidos por Jean Piaget, mais especificamente, as suas conclusões acerca dos diferentes estágios do desenvolvimento infantil patentes na sua obra *Psicologia e Pedagogia* (1976).

O ato de ler exige capacidades de classificação já que é necessário classificar as letras em vogais e consoantes ou até relativamente aos múltiplos sons que as estas podem assumir; inclusão de classes, precisamente porque as letras podem assumir diferentes valores sonoros tendo em consideração a sua posição relativamente a outras letras; seriação, na medida em que existe uma ordem específica das letras dentro de palavras e, por sua vez, das palavras nas frases; e de orientação, pois a leitura e escrita assentam numa direção e ordem específicas. Todas estas capacidades são compatíveis com o estágio das operações concretas que tem início aos 7-8 anos de idade, muito embora estas aptidões sejam voláteis naquilo que diz respeito à idade propriamente dita.

Dito isto, torna-se claro a intenção de se iniciar a aprendizagem da leitura e escrita apenas no 1.º CEB, sendo certo que se deva construir as bases desta aprendizagem ainda em idade pré-escolar pelos benefícios que já foram descritos ao longo deste capítulo.

### 3.3 | Ensino Remoto de Emergência: Quais as repercussões na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita Formal?

Embora, comumente, se associe a origem da modalidade educativa Ensino a Distância (E@D) à sua aplicação no contexto de Pandemia Covid-19, a verdade é que esta já estaria prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, encontrando-se, inclusive, regulamentada pela Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro.

Assim, prevê-se que esta modalidade, que tem como destinatários os alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, dos cursos científico-humanísticos e dos cursos profissionais, se constitua numa alternativa àqueles alunos que se encontram impossibilitados de frequentar fisicamente uma escola, pois concede-lhes a flexibilidade espaçotemporal necessária com vista a alcançarem o sucesso educativo.

Num contexto em que seria imperativo que não houvesse uma estagnação da educação em Portugal, reajustou-se o ensino à luz dos pressupostos do E@D, tendo sido, posteriormente, reconduzido para o modelo designado por Ensino Remoto de Emergência, por se aproximar mais àquilo que se estava a vivenciar, ou seja, um interromper abrupto das condições para a operacionalização do ensino presencial, que conduziram à lecionação em ambiente online, sendo que cabia aos professores se adaptarem às condições existentes neste momento de crise, com vista a minimizar o impacto que dali poderia advir (Cardoso, 2020; Graça, Silva & Ramos, 2020).

Deambulando entre sessões síncronas e assíncronas, o sistema educativo atravessou um período controverso, onde se abriram portas para que “*teaching methods centred on the classroom disappeared and a diversification of approaches, mainly through remote learning, took place*” (Nóvoa & Alvim, 2020, p. 36). Neste contexto, promoveu-se uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos, que os estimulava para a pesquisa, para a formação do pensamento crítico, que lhes conferia autonomia e responsabilidade sobre como e o que aprender de forma interdisciplinar, que proporcionava momentos de partilha e debate com os seus pares, afastando assim o debitar de matéria caraterístico das quatro paredes da sala de aula (Alves, 2020; Graça, Silva & Ramos, 2020).

Todavia, para muitos a distância não funcionou. Não funcionou quando não haviam equipamentos para todos, não funcionou quando nem todos tinham acesso à internet, não funcionou pela falta de competências digitais (alunos e professores) e não funcionou, principalmente, para aqueles alunos que provinham de contextos mais desfavorecidos a quem a escola era o refúgio, não só pela falta de meios, mas também, pela estabilidade familiar que

esta situação exigia, sobretudo aos alunos mais novos, alunos sinalizados ou alunos com necessidades educativas identificadas em contexto escolar (Costa, 2020; Lusa, 2021).

Para além disso, esvaneceu-se o elo entre professor e alunos impulsionado pelo contacto corpo a corpo, através de um beijo, de um abraço, de um carinho, de um olhar (Duarte, 2021).

Nenhuma máquina substitui um professor. Educar é um ato relacional. O cérebro vai à escola, mas também vão o corpo e as emoções. Os melhores algoritmos do mundo não substituem o olhar atento do professor ao aluno que está perdido ou o que se intui a partir da postura. O algoritmo não vê o brilho nos olhos do aluno que entende o que se lhe explica. (Costa, 2020, p. 5).

Perdeu-se no domínio social, devido à escassa interação; emocional, com o aumento dos níveis de stress, ansiedade e esgotamento; físico, com o acréscimo de peso resultante do sedentarismo; e no domínio educativo, onde houve aprendizagens perdidas que levaram o seu tempo a recuperar e consolidar (Flores *et al.*, 2021; CNE, 2021a).

Uma dessas aprendizagens prende-se com a leitura e a escrita, especificamente se estivermos a analisar o início do seu ensino formal, uma vez que “é possível ler uma obra sem ter lido uma outra, mas é difícil aprender a ler com fluência se não tiver descoberto a relação entre grafemas e fonemas” (Costa, 2020, p. 4).

Vimos, anteriormente, que a aprendizagem da leitura e, igualmente, da escrita, passa por toda uma estrutura complexa e sequenciada que se inicia com o desenvolvimento da linguagem e da consciência dos sons da fala. Sabemos, também, que é fundamental que haja um modelo de leitura e escrita, que lhes exemplifique e lhes confira *feedback* regularmente, modelo esse que deverá estar familiarizado com o modo de como se procede esta aprendizagem.

Ora, de acordo com os estudos realizados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano de 2021, constatou-se que foi precisamente nos primeiros anos de escolaridade que se verificaram as maiores dificuldades do ensino remoto de emergência, principalmente naquilo que se refere ao ensino da leitura e da escrita e da numeracia, não tendo sido, inclusive, atingidas as Metas 2020 previstas para estas competências. (CNE, 2021a; CNE, 2021b).

Assim sendo, podemos afirmar que o contexto de confinamento, devido à particularidade do isolamento social e ensino não presencial, colocou em causa todo um sistema educativo, não permitindo que houvesse um normal desenvolvimento da aprendizagem

da leitura e da escrita especificamente, e isso foi notório no regresso ao ensino presencial, já com os alunos transitados no 2.º ano, onde se confirmou que esta estava muito aquém daquilo que seria a norma para este nível de escolaridade.

E os professores, esses, fizeram tudo o que estaria ao seu alcance de modo a minimizar todos os efeitos nefastos que a pandemia traria para os seus alunos, sendo que *“the best answers came from the teachers (...) it has become clear that teachers are essential to the present and future of education”* (Nóvoa & Alvim, 2020, p. 38).



## **PARTE II**

---

### **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

---



## **Capítulo 4 | Investigação-Ação: Uma Metodologia Reflexiva sobre a Ação Educativa**

Sabendo que a Educação compreende na sua essência uma vertente volátil, em constante transformação, nunca um profissional educativo poderia se considerar como um produto acabado, sem que antes ambicionasse contribuir para a construção de uma melhoria educativa. Como tal, “a investigação-acção [sic] equaciona o seu papel na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

Assim, o presente capítulo inicia-se com uma breve contextualização e descrição da metodologia de I-A reconhecendo algumas das suas técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como alguns dos seus métodos de análise e tratamento desses mesmos dados. Posteriormente, e tendo por base esta reflexão feita em torno da I-A, serão apresentados dois projetos de I-A decorrentes das práticas em contexto de estágio em duas valências de ensino, nomeadamente na EPE e no 1.º CEB.

### **4.1 | A Génese da Metodologia de Investigação-Ação**

A I-A teve origem nos Estados Unidos, ainda que não seja consensual precisar uma data para o seu surgimento. Muitos autores atribuem a sua génese ao pensador Kurt Lewin, decorrente do seu artigo “Action Research and minority problems” publicado nos anos 40 do século XX. Outros, não descurando o seu contributo inquestionável nesta matéria, veem em movimentos educacionais anteriores o início desta conceção metodológica, através do implemento do método científico na resolução de problemas educacionais dos anos 20 do mesmo século (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Bogdan e Blikem (1994), podemos distinguir dois tipos de investigação: a fundamental, que visa aumentar o nosso conhecimento geral; e a aplicada, que tem por objetivo empregar os seus resultados diretamente na prática. É, precisamente, nesta última que podemos enquadrar a I-A, pois a sua pretensão passa por refletir sobre as práticas atuais no sentido de melhorar ações futuras.

Então, a I-A consiste num processo de investigação dinâmico, que tem por objetivo refletir-se criticamente sobre a ação educativa num dado contexto, com vista à sua melhoria. Portanto, trata-se de “um processo de investigação contextualizado, isto é, que parte da análise

da realidade educativa, das suas necessidades e problemas, numa tentativa de lhes responder” (Fonseca, 2013, p. 76).

De acordo com vários autores destacados por Coutinho *et al.* (2009), é possível distinguir cinco características fundamentais da I-A que lhe confere um caráter único no campo da investigação qualitativa, sendo elas, participativa e colaborativa; prática e interventiva; cíclica; crítica; e autoavaliativa (Quadro 1).

### Quadro 1

#### *Caraterísticas da Investigação-Ação*

<b>Participativa e colaborativa</b>	<b>Prática e interventiva</b>	<b>Cíclica</b>	<b>Crítica</b>	<b>Autoavaliativa</b>
Implica a participação e a reflexão de todos os intervenientes.	Intervém na realidade, não se limitando ao campo teórico.	Envolve uma espiral de ciclos, onde ocorre um permanente entrelaçar entre teoria e prática.	Através da reflexão, os intervenientes tornam-se verdadeiros agentes críticos de mudança.	Existe uma constante avaliação com o intuito de produzir-se novos conhecimentos.

*Nota:* Adaptado de Coutinho *et al.* (2009).

Conhecidos os seus preceitos e caraterísticas, passemos ao seu *modus operandi*. A I-A obedece a um conjunto de fases sequenciadas e interligadas que passam pela planificação, ação, observação e reflexão (Coutinho *et al.*, 2009; Fonseca, 2013; Sanches, 2005; Alarcão, 2010).

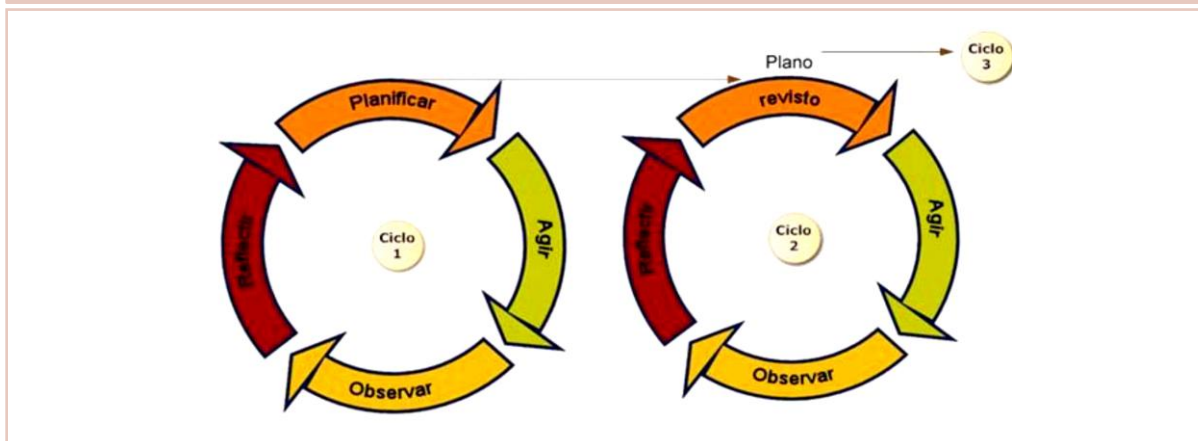
Relativamente à fase inicial, o planear, esta parte sempre da insatisfação do investigador perante uma situação real que observou e deseja melhorar, pelo que, aqui, é onde ocorre a identificação e formulação da questão problemática, bem como a recolha de dados e a revisão preliminar de literatura, que ajudem a compreender melhor a problemática e a delinear um plano de intervenção com estratégias, atividades e objetivos claros.

A fase subsequente, o agir, corresponde à operacionalização das estratégias, ou seja, a execução do plano definido anteriormente. Segue-se a fase da observação, onde são recolhidos e analisados os dados através da aplicação das diferentes técnicas e instrumentos selecionados

e, por fim, a fase da reflexão que corresponde à avaliação de todo processo e do produto, com vista a determinar os termos do novo ciclo que se irá iniciar (Figura 11).

**Figura 11**

*Espiral de Ciclos da Investigação-Ação*



*Nota:* Retirado de Coutinho *et al.*, 2009, p. 366.

Posto isto, a dinâmica cíclica da I-A com incidência no dualismo ação-reflexão, irá permitir que o professor regule continuamente a sua ação, melhorando, conseqüentemente, a sua prática, pois ao compreender melhor os acontecimentos decorrentes da sua ação educativa, poderá reconstruí-la dando origem a novos objetivos de reflexão (Sanches, 2005; Coutinho *et al.*, 2009).

Deste modo, o professor “deve ser entendido como um investigador que constrói conhecimento, refletindo na e sobre a sua *praxis* educativa, com o intuito de organizar um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para os seus alunos.” (Fonseca, 2013, p.73).

## 4.2 | Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

A seleção das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados requer um cuidado adicional na delineação de todo o projeto. Neste sentido, é fundamental que estas sejam pertinentes e autênticas, de acordo com aquilo que se quer estudar.

Em investigações do tipo qualitativo, as técnicas comumente utilizadas pelos investigadores baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos (Bogdan & Biklen, 1994).

Naquilo que respeita à obtenção dos dados, os instrumentos são ferramentas de investigação que permitem garantir que este processo seja o mais amplo possível, de modo a abranger uma multiplicidade de perspectivas, dando um maior suporte à investigação (Graue & Walsh, 1998).

#### **4.2.1 | *Observação Participante***

“A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87) e isso permite aos investigadores compreenderem os intervenientes, o modo como estes interagem, inseridos no seu próprio contexto. Esta observação torna-se em observação participante quando aquele que se propõe a observar, ou seja, o investigador, participa ativamente nas atividades que pretende observar, tornando-se assim num “membro da situação que pretende estudar, embora a sua permanência seja pelo tempo limitado ao da investigação” (Brazão, 2007, p. 300).

Neste sentido, e segundo Máximo-Esteves (2008), as notas de campo e os diários de bordo são os instrumentos de recolha de dados mais frequentes para registar os dados obtidos através desta técnica.

#### **4.2.2 | *Diários de Bordo***

Os diários de bordo consistem em coletâneas de registos descritivos sob a forma de notas de campo ou de outro tipo de dados “daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo [sic] sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150). Estes permitem ao investigador construir uma visão mais profunda dos acontecimentos, uma vez que ultrapassam o nível do simples relato, pois estão neles contemplados momentos reflexivos das causas que deram origem aos atos.

Neste seguimento, este instrumento, muitas vezes aliado à técnica de observação participante, representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, pois é nele que o investigador relata não só a realidade observável, como também aquilo que são as suas opiniões, os seus sentimentos, os seus desejos e aspirações, podendo funcionar como um “instrumento na formação profissional, melhorando as didáticas e o desenvolvimento pessoal dos docentes” (Brazão, 2007, p. 295).

### **4.2.3 | Registos Fotográficos**

Os registos fotográficos são uma ferramenta de extrema importância, pois permitem ao investigador analisar e refletir sobre aquilo que observou, num momento posterior e com maior detalhe (Bogdan & Biklen, 1994). Este instrumento vem complementar a simples observação, uma vez que, aquando da sua análise, o investigador poderá tirar conclusões mais precisas daquilo que observou no contexto. Deste modo, estes deverão ser devidamente datados e referenciados, dado que se trata de verdadeiros documentos de análise que poderão atestar a veracidade dos factos observáveis pelo investigador (Máximo-Esteves, 2008).

### **4.2.4 | Entrevistas Informais**

Uma entrevista caracteriza-se por ser uma conversa intencional e orientada, com vista a recolher informações da outra parte. Esta poderá ser devidamente estruturada e aqui estamos perante uma entrevista formal, ou então poderá, simplesmente, aproximar-se a uma conversa entre amigos com intencionalidade, à qual denominamos de entrevista informal (Bogdan & Biklen, 1994). Nesta última, as questões surgem no decorrer da observação, sendo que são constantemente adaptadas às circunstâncias e aos indivíduos.

## **4.3 | Método de Análise e Tratamento de Dados**

A I-A, como qualquer outra investigação de natureza científica, deve-se reger pelos mesmos princípios e procedimentos que confirmam a sua validade. Neste sentido, e após a recolha de dados, é altura de reunir toda a informação dispersa e interpretá-la, procurando “tornar compreensíveis os materiais recolhidos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

Assente numa avaliação descritiva-interpretativa, “a comunicação crítica entre os vários participantes é necessária para garantir a credibilidade da investigação, configurando uma zona de interpretação comum, onde é possível o cruzamento dos diferentes pontos de vista.” (Máximo-Esteves, 2008, p. 42). O tratamento descritivo-interpretativo dos dados prevê que a sua avaliação recaia sobre dois parâmetros essenciais: A – verificar se as estratégias estão a ser adequadas ou não; B – verificar se as atividades dentro das estratégias foram as mais acertadas com vista à resolução do problema identificado.

No que respeita à validade da investigação, a triangulação é a técnica que nos confere maior credibilidade à interpretação dos dados, especialmente se estivermos perante uma investigação qualitativa, e é precisamente no confronto entre os diversos pontos de observação

de um mesmo contexto que iremos validar a nossa pesquisa. Desta forma, “a triangulação permite que o investigador seja mais crítico, e menos cético, face aos dados recolhidos.” (Bento, 2015), uma vez que este terá uma informação mais fiel e completa sobre um dado assunto, dissipando-se assim preconceitos e pressupostos existentes no investigador e que eventualmente poderiam deturpar os resultados da investigação.

Denzin (1989) referido por Fortin (1999, p. 323) surge-nos com a descrição de quatro tipos de triangulação no qual o investigador poderá se apoiar no validar da sua investigação. Assim, podemos falar de Triangulação dos Dados, Triangulação dos Investigadores, Triangulação das Teorias e Triangulação dos Métodos.

Nos presentes projetos de I-A, e com o intuito de tornar mais fiável as futuras ilações acerca dos resultados obtidos após a implementação das estratégias, perspectiva-se recorrer à multitriangulação, nomeadamente à Triangulação dos Dados e à Triangulação dos Métodos para suportar a sua avaliação / validação.

Relativamente à Triangulação dos Dados, esta consiste no recurso a várias fontes de dados distintas, direcionadas a um mesmo assunto. Ou seja, para proceder à validação de uma determinada conclusão, teremos de recorrer a mais do que uma fonte que esteja intrinsecamente ligada ao objeto de estudo, e, através do cruzamento dos seus resultados, verificamos se a ilação inicial se mantém semelhante em todas as fontes consultadas.

A Triangulação dos Métodos consiste, como o próprio nome indica, no emprego de várias metodologias no mesmo estudo. Denzin (1989) referido por Fortin (1999), distingue ainda a triangulação «intra-métodos», como sendo aquela que recorre às várias técnicas dentro da mesma metodologia, por exemplo o uso da observação participante, das entrevistas em profundidade e da análise de documentos, aquando da adoção de uma metodologia construtivista ou qualitativa, na mesma investigação; e a triangulação «inter-métodos», que consiste numa abordagem mista à mesma investigação, ou seja, na utilização da metodologia qualitativa e quantitativa no mesmo estudo. Esta triangulação é aquela que é mais utilizada, uma vez que confere um maior rigor e assertividade à investigação, por combinar técnicas de várias tipologias.

#### 4.4 | Projeto de Investigação-Ação em Contexto de Educação Pré-Escolar

O presente projeto de I-A foi desenvolvido num estágio com a duração de 120 horas, realizado num infantário pertencente à Freguesia de São Martinho, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. A Prática Pedagógica I (PP I) concretizou-se de 14 de outubro de 2019 a 11 de dezembro de 2019, ao longo de cinco horas diárias, três dias por semana.

A delineação de um projeto de I-A pressupõe o enquadramento de um conjunto de fases que se encontram intimamente relacionadas. Como tal, o cronograma seguinte (Quadro 2) comporta a dimensão temporal do desenrolar dessas mesmas etapas, ao longo das nove semanas de estágio.

**Quadro 2**

*Cronograma alusivo às fases da I-A – EPE*

		Cronograma								
Fases	Procedimentos	Duração								
		Outubro			Novembro			Dezembro		
		Semana de Estágio								
		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>
Planear	Observação									
	Identificação do Problema									
	Formulação da Questão									
	Revisão Preliminar de Literatura									
	Delineação de Estratégias									
Agir	Operacionalização das Estratégias									
Refletir	Recolha e Análise de Dados									
	Avaliação/Validação do Processo									

##### 4.4.1 | Enquadramento do Problema

No decorrer da observação participante feita nas duas primeiras semanas de estágio, deparei-me com o total desinteresse das crianças pela Área da Biblioteca. Nem as crianças pediam para lá ir brincar, nem a educadora as incentivava a tal aquando da distribuição das

crianças pelas áreas. Ao questionar a educadora cooperante, a mesma concordou com essa constatação, muito embora tivesse salientado que, das vezes que contava histórias, eles mostravam-se muito interessados, no entanto não era algo que pertencesse à sua rotina diária.



*Acolhimento – Sentam-se e são logo distribuídos pelas áreas.*

*Áreas – Biblioteca (Não vão e ed. não manda) (...).*

**Diário de Bordo, dia 9 de outubro de 2019**

---

Neste sentido, e tendo em conta o que foi dito anteriormente, facilmente a temática da minha I-A surgiu na tentativa de fomentar uma aproximação deste grupo com o mundo das histórias, o que, após diálogo com a educadora cooperante, acabou por o seu âmbito ser alargado para a abordagem à leitura e escrita, englobando assim não só o meu interesse (os livros) como também o interesse da educadora (a escrita).

Esta problemática identificada é do foro da Área de Expressão e Comunicação, nomeadamente no Domínio da Linguagem Oral e a Abordagem à Escrita patente nas OCEPE (2016). Por conseguinte, a ação e reflexão em torno desta problemática poderão trazer consequências para o bom desenvolvimento linguístico das crianças, uma vez que os três anos da EPE são extremamente importantes na aquisição e consolidação das regras básicas de morfologia, bem como no aumento da complexidade frásica através da absorção, em grande número, de novos vocábulos que é característico deste período (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

#### **4.4.2 | *Questão de Investigação***

Com o intuito de promover hábitos de leitura e escrita informais que serão fundamentais para um desenvolvimento linguístico e cognitivo otimizado, formulou-se a seguinte questão para este projeto de I-A:

***Como poderão as crianças da sala da EPE de um infantário da Freguesia de São Martinho desenvolver competências de abordagem à leitura e à escrita?***

### 4.4.3 | *Estratégias de Intervenção*

Podemos definir estratégias como sendo a “construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos (...)” (Roldão, 2013, p. 135), com vista a satisfazer os objetivos de aprendizagem definidos de acordo com a questão do projeto de I-A e de modo a obter o sucesso das aprendizagens das crianças.

Deste modo, apresenta-se de seguida, um conjunto de estratégias de intervenção definidas por mim, tendo em consideração a problemática encontrada na sala da EPE, acompanhadas pelas devidas atividades desenvolvidas e pelo seu objetivo geral.

#### 4.4.3.1 | **Promover a Oralidade através do Contacto com Materiais, Locais e Contextos de Leitura e Escrita**

Falar de abordagem à leitura e à escrita é, indiscutivelmente, ter presente a imagem do livro como instrumento fundamental na aquisição destas competências. Assim, para que as crianças se envolvam e descubram o prazer da leitura, é necessário que estejam em contacto, diariamente, com este instrumento, seja em contexto de sala de aula ou, até mesmo, em pequenas atividades na escola ou fora dela (Silva *et al.*, 2016).

Nesta linha estratégica, serão apresentadas cinco atividades realizadas no decorrer da minha prática pedagógica que visaram, essencialmente, proporcionar situações para que as crianças estivessem em contacto com diferentes contextos de leitura e escrita e, assim, começassem a suscitar o interesse para esta aprendizagem, tão importante na fase seguinte de iniciação do 1.º CEB.

##### **1 – Leitura de Histórias pela Educadora Estagiária**

Ao longo do estágio, foram vários os momentos nos quais foi promovida a leitura de histórias, quer fosse para introduzir alguma temática acerca de algo que iria ser explorado com as crianças, quer fosse no âmbito do Trabalho-Projeto “A farinha” desenvolvido com os mesmos.

- **Objetivos:** desenvolver o sentido de escuta; desenvolvimento da linguagem; aumento do vocabulário; promover a participação das crianças; promover o gosto pela leitura; desenvolver o imaginário das crianças.

**Figura 12**

*Hora da leitura*



## **2 – Atividade: “Uma Família, Uma História”**

Esta atividade, para além de se enquadrar na estratégia de colocar as crianças em contacto com materiais e contextos de leitura e escrita, teve por base favorecer a aproximação da família com o meio educativo. Neste sentido, fez-se um convite a uma mãe de uma criança para que viesse à sala contar uma história, conjuntamente com o seu filho, promovendo assim um momento diferente de leitura que, certamente, se tornará mais apelativo e motivo de orgulho para a criança em questão (Figura 13).

- **Objetivos:** aproximar os encarregados de educação ao meio escolar; desenvolver o sentido de escuta; desenvolvimento da linguagem; aumento do vocabulário; promover a participação das crianças; promover o gosto pela leitura; desenvolver o imaginário das crianças.

**Figura 13**

*Uma família, uma história*



### 3 – Atividade: “Dramatização da Lenda de São Martinho”

O educador deverá criar “ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e o envolvimento.” (Silva *et al.*, 2016, p. 72). Posto isto, as dramatizações representam uma outra forma de contar histórias, que permitem apelar à concentração das crianças, através do estímulo dos seus vários sentidos (audição, visão, tato, olfato e paladar), ainda que possam ser, somente, no domínio da imaginação.

Nesta atividade, as crianças não só tiveram a oportunidade de assistir à dramatização da Lenda de São Martinho realiza por mim em colaboração com outra educadora estagiária, como também puderam participar na elaboração do cenário que acompanhava a mesma (Figuras 14 e 15).

- **Objetivos:** promover a observação de diferentes manifestações teatrais; promover o envolvimento em pequenos projetos; desenvolver o sentido de escuta; promover a participação das crianças; desenvolver o imaginário das crianças.

**Figura 15**

*Construção do cenário*



**Figura 14**

*Dramatização "A Lenda de São Martinho"*



### 4 – Atividade “Recontar a Lenda de São Martinho”

O reconto, quer oral, quer sob qualquer forma de escrita (desenho, imagens), constitui-se num importante organizador mental, que irá demonstrar se a criança percebeu a sequência

da história, se teve em atenção os seus elementos e acontecimentos principais, competências que lhe serão úteis ao longo do seu percurso académico e social, como por exemplo no discernimento entre aquilo que é fundamental ou prescindível, seja num texto, seja na vida.

Assim, no seguimento da dramatização que tiveram oportunidade de assistir acerca da Lenda de São Martinho (Figura 16), as crianças, organizadas em pequenos grupos, tiveram que debater entre si e organizar as imagens de modo a recontarem a lenda.

- **Objetivos:** compreensão e organização de textos orais; desenvolver competências sintéticas; desenvolver atitudes de respeito e cooperação.

**Figura 16**

*Reconto "A lenda de São Martinho"*



### **5 – Atividade: “Primeira Visita à Biblioteca”**

As bibliotecas são espaços que, atualmente, pouco ou nada são frequentados por crianças. Muitos ficam pela ideia da pequena estante da sala, composta por alguns livros que, muitas vezes, nem chegam a ser folheados. Neste sentido, organizou-se uma visita de estudo à Biblioteca Municipal do Funchal (Figura 17 da página 57) para que as crianças constatassem a real dimensão de uma biblioteca, qual a sua utilidade, como os livros estão organizados e quais as normas de utilização destes espaços de lazer e cultura.

- **Objetivos:** promover hábitos e o gosto pela leitura e escrita; dar a conhecer um espaço destinado à leitura e à pesquisa de informação.

**Figura 17**

*Visita à Biblioteca Municipal do Funchal*



#### **4.4.3.2 | Abordagem à Leitura e Escrita por meio da Ludicidade**

Como já fora referido anteriormente, o contacto com a linguagem escrita em contexto da EPE, deverá ser feito através de uma abordagem informal e lúdica. Aquilo que se pretende nesta faixa etária é criar o interesse pelas letras, o gosto em querer aprender a ler e a escrever palavras, e não que lhes seja imposto a aprendizagem da escrita convencional de uma forma mecanicista. Dito isto, esta estratégia passa pelo brincar com as letras de modo a que, cada vez mais, estes se familiarizem com as mesmas, constatando a sua diversidade e a forma como se apresentam nas palavras.

##### **1 – Atividade: “Descobrimo as Vogais”**

Com o intuito de introduzir a atividade de dinamização da área da Biblioteca, foi explorada com as crianças a lengalenga “Senhor Guarda Venha Cá” de Luísa Ducla Soares. De uma forma lúdica e prazerosa, as crianças ficaram a conhecer as vogais, através do seu desenho com o corpo (Figuras 18, 19 e 20 da página 58).

- **Objetivos:** distinguir o som das vogais com a lengalenga; distinguir a forma das vogais com as partes do corpo.

**Figura 20**

*Letra “E”*



**Figura 19**

*Letra “I”*



**Figura 18**

*Letra “O”*



## **2 – Atividade: “Livro de Receitas”**

Ao longo do estágio, foram vários os momentos em que as crianças tiveram oportunidade de explorar a área da culinária, desde a confeção de gelados caseiros, de pão ou de broas de Natal. Assim, e de modo a ir ao encontro da minha questão de investigação, tornou-se pertinente realizar um livro, no qual os alunos pudessem ir registando todas essas receitas para que, no final do ano, pudessem levar para casa e realizar junto dos seus familiares.

Para a construção da capa, foi realizado um jogo em que as crianças tinham de ordenar as várias letras que tinham ao seu dispor de modo a construírem a frase “Livro de Receitas”. Deste modo, pretendia-se que, no final, as crianças conseguissem identificar que as palavras são compostas por várias letras (Figuras 21, 22, 23 e 24 da página 59).

No que respeita ao seu conteúdo, o mesmo foi construído com o recurso a imagens que, após um momento de exploração em grande grupo, as crianças teriam de identificar quais os ingredientes utilizados nas diferentes receitas.

- **Objetivos:** desenvolver a consciência da palavra; promover o contacto com as letras.

**Figura 24**

*Ordenar as letras*



**Figura 23**

*Formar palavras*



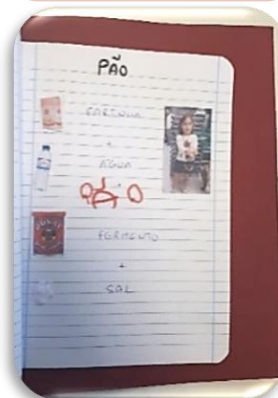
**Figura 22**

*Capa do Livro de Receitas*



**Figura 21**

*Receita de Pão*



### 3 – Exploração na Área da Biblioteca

A Área da Biblioteca teria de, concomitantemente, ser um espaço acolhedor de leitura, mas também incentivador da produção escrita. Neste sentido, foi-me pedido pela educadora cooperante que colocasse um quadro para que as crianças pudessem escrever. Contudo, a minha visão de escrita na EPE em muito se distancia da ideia da escrita no 1.º CEB e, por esse motivo, tive de encontrar alternativas para que essa escrita pudesse ser realizada de uma forma lúdica. Posto isto, foi pedida a participação das crianças para a elaboração da nova estante para os livros, como também de alguns cartões com palavras escritas (por exemplo cartões com nomes de cores, alimentos, figuras geométricas, animais) para que estas, no seus momentos de brincadeira no quadro, pudessem explorá-los com o recurso a cartões com letras soltas ou utilizando marcadores ou o giz (Figuras 25, 26 e 27).

- **Objetivos:** desenvolver a consciência da palavra; promover o contacto com as letras; estimular o gosto pela leitura e escrita por meio da ludicidade.

**Figura 27**

*Cartões com palavras*



**Figura 26**

*Cartões com letras*



**Figura 25**

*Exploração do quadro*



### 4.4.3.3 | Gestão do Espaço

“A organização do espaço da sala é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que este/a se interrogue sobre a sua função, finalidades e utilização (...)” (Silva *et al.*, 2016, p. 26). Neste sentido, e com o intuito de colmatar os indícios da minha problemática, tive que, obrigatoriamente, adotar uma estratégia que passasse pela reestruturação de todo o espaço destinado à abordagem da leitura e da escrita. Para tal, foi pedida a colaboração das crianças nessa organização de modo a promover a sua autonomia e o sentido de pertença, esperando assim que haja uma maior afluência a este espaço por parte das crianças.

#### 1 – Dinamização da Área da Biblioteca

A Área da Biblioteca deverá ser um lugar calmo, acolhedor, que convide as crianças a viajar no mundo da imaginação e a descobrir todas as potencialidades que os livros podem ter na sua aprendizagem. Posto isto, este espaço, em nada se assemelhava com o idealismo retratado, pelo que houve a necessidade de se proceder a algumas alterações ao nível estético (Figuras 28 e 29).

- **Objetivo:** tornar o espaço apelativo para as crianças.

**Figura 29**

*Área da Biblioteca (antes)*



**Figura 28**

*Área da Biblioteca (depois)*



## 2 – Espaço Destinado a Diferentes Formas de Escrita

De modo a potencializar o espaço destinado à Área da Biblioteca foi introduzido alguns elementos como um quadro branco, um quadro de giz e uma mesa, para que nele estivesse, concomitantemente, contemplado a vertente da produção escrita. Assim, ao mesmo tempo que uma criança explorava uma história através das suas ilustrações, poderia também realizar um desenho acerca da mesma, ou até mesmo esboçar pequenas palavras nela constante num dos quadros presentes (Figura 30).

- **Objetivos:** promover momentos de exploração escrita por meio da ludicidade; incentivar à criação artística; desenvolver a motricidade fina.

**Figura 30**

*Exploração escrita*



### 4.4.3.4 | Gestão do Tempo

Da mesma forma que se tornou necessário a delimitação de uma estratégia relativamente ao espaço, o mesmo aconteceu com a gestão do tempo, tendo havido uma necessidade de se ajustar a rotina diária das crianças de modo a incluir a abordagem da leitura e escrita.

#### 1 – Hora do Conto na Rotina Diária

Pretendeu-se implementar na rotina diária das crianças um momento destinado à leitura e exploração de histórias, sendo que as mesmas deverão ser seleccionadas tendo em conta aquilo que é a intencionalidade do educador para esse dia ou, simplesmente, pelo desejo das crianças. Como tal, este momento será realizado após o lanche da manhã, de modo a cativá-los para

aquilo que se iria abordar de seguida, mantendo-os atentos e promovendo um ambiente mais calmo após a agitação da hora da refeição.

Tentou-se, ainda, promover um outro momento de leitura no instante em que as crianças se preparavam para o descanso após o almoço, uma vez que era uma altura de grande agitação e de stress, quer para as crianças, quer para os adultos presentes na sala. Todavia, a educadora cooperante considerou que essa estratégia não iria surtir o efeito desejado, pelo que não teve oportunidade de explorar as potencialidades do mundo das histórias nos momentos antecedentes ao dormir.

- **Objetivos:** tornar a leitura de histórias algo indissociável do seu dia-a-dia; promover um ambiente propício à aprendizagem.

## 2 – Preenchimento do Quadro das Presenças (Figura 31)

Como já fora referido anteriormente, a escrita do nome próprio tem um papel muito importante na tomada de consciência da palavra, por ser algo significativo para as crianças. Assim, ao invés da utilização de figuras geométricas para marcar as presenças, implementou-se que, logo que chegassem à sala, as crianças, autonomamente, teriam de registar no quadro das presenças o seu nome escrito com um marcador.

- **Objetivos:** promover um contacto com a escrita convencional; desenvolver a motricidade fina.

**Figura 31**

*Quadro das Presenças*



#### 4.4.4 | *Avaliação dos Resultados*

Aproximar as crianças ao mundo das histórias foi, desde sempre, o principal objetivo deste projeto. Com isto, acredita-se que as diferentes estratégias adotadas, como a aproximação a diferentes contextos, a abordagem lúdica e toda a gestão do tempo e do espaço que foram redefinidos, foram suficientes para que estas começassem a adquirir competências de abordagem à leitura e à escrita, começando por aquilo que se considera ser o básico: o gosto em ouvir e recontar histórias.

Todavia, este é um processo que terá, certamente, de ser continuado pela educadora cooperante, dando início a um novo ciclo, uma vez que ainda se verifica algumas lacunas no que respeita à exploração autónoma dos livros.

Neste sentido, como critérios/parâmetros de avaliação, observáveis nas crianças, considerou-se os seguintes:

- Interesse pela Área da Biblioteca;
- Participação das crianças nos momentos de leitura em grande grupo;
- Autonomia no preenchimento do Quadro da Presenças;
- Acomodação à nova rotina diária;
- Exploração lúdica nos contextos de leitura e escrita dentro da sala (Quadro branco e de giz; mesa de atividades);

Relativamente à validação da avaliação dos resultados com base na Triangulação dos Dados e na Triangulação dos Métodos, recorreu-se a técnicas e instrumentos como os Diários de Bordo, as Entrevistas informais e o Registo quantitativo da utilização da Área da Biblioteca, tendo em consideração os seguintes parâmetros:

- **Utilização** dos diferentes contextos de leitura e escrita presentes na sala (Biblioteca, Mesa de atividades, Quadro das Presenças);
- **Variação** da utilização desses mesmos contextos ao longo dos três dias da última semana de estágio (9ª semana);
- **Verificação** se se trata de um ato voluntário da criança ou imposto pelo adulto.

#### 4.5 | Projeto de Investigação-Ação em Contexto do 1.º CEB

O projeto de I-A referente ao 1.º CEB foi concebido e aplicado num estágio realizado numa escola de 1.º CEB localizada na Freguesia do Caniço, com a turma A do 2.º ano. Esta intervenção pedagógica teve início a 21 de setembro de 2020 e seu término a 16 de dezembro do mesmo ano, tendo sido realizada durante três dias por semana com cinco horas diárias.

O cronograma apresentado no Quadro 3 difere daquele constante no projeto de I-A da EPE, não só ao nível do conteúdo como seria de esperar, mas também no que respeita à própria estrutura, dada a particularidade de abranger duas práticas no 1.º CEB com a mesma turma. Neste seguimento, referente à Prática Pedagógica II (PP II), estão compreendidas neste cronograma as últimas quatro semanas de estágio por estas terem ocorrido em ambiente presencial. Relativamente à Prática Pedagógica III (PP III), as diferentes etapas desenvolveram-se ao longo das oito semanas de intervenção, perfazendo assim um conjunto de 12 semanas dedicadas a este Projeto de Investigação-Ação no 1.º CEB.

##### Quadro 3

*Cronograma alusivo às fases da I-A – 1.º CEB*

		Cronograma													
Fases	Procedimentos	Duração													
		Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro				
		Semana de Estágio													
		Prática Pedagógica II					Prática Pedagógica III								
		7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	9. <sup>a</sup>	10. <sup>a</sup>		1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	3. <sup>a</sup>	4. <sup>a</sup>	5. <sup>a</sup>	6. <sup>a</sup>	7. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>	
Planear	Observação														
	Identificação do Problema														
	Formulação da Questão														
	Revisão Preliminar de Literatura														
	Delineação de Estratégias														
Agir	Operacionalização das Estratégias														
Refletir	Recolha e Análise de Dados														
	Avaliação/Validação do Processo														

#### 4.5.1 | *Enquadramento do Problema*

Num ano atípico, em que passamos por um total confinamento como não temos memória, já seria de esperar que o início do ano letivo acarretasse inúmeras dificuldades, muito embora toda a comunidade educativa se tenha reinventado para minimizar o impacto negativo que o ensino não presencial viria a ter na aprendizagem dos alunos.

Uma dessas dificuldades inseriu-se no domínio da leitura patente nas Aprendizagens Essenciais para o Português (2.º ano). Este processo de aprendizagem não só exige variadas associações no que respeita à combinação fonema-grafema, como também requer muita prática e o tão importante “ouvir ler” que a escola potencia desde a creche e intensifica ao longo do 1.º ano de escolaridade.



*No entanto, os alunos, no geral, apresentaram muitas dificuldades na leitura. Salvo as crianças M e YL que leem com alguma fluência e as crianças AM, YR, HA e HP que não leem de todo, os restantes têm uma leitura silabada o que dificulta, a quem está a ouvir, compreender aquilo que está a ser pedido.*

**Diário de Bordo, dia 28 de setembro de 2020**

---



*As dificuldades na leitura são cada vez mais visíveis na turma em geral (...). As bases da leitura perderam-se algures entre março e setembro e julho que não se tornará viável querer avançar sem primeiro se recuar e incidir nesta aprendizagem em específico para que tudo o resto possa fluir naturalmente. A leitura silabada não lhes permite assimilar o significado da palavra e, conseqüentemente, das frases de um texto, e isso é notório de constatar quando lhes questionamos o que acabaram de ler e não nos sabem dar uma resposta em concreto.*

**Diário de Bordo, dia 29 de setembro de 2020**

---

Posto isto, e em concordância com a professora cooperante, tornou-se imperativo promover o desenvolvimento desta competência em específico que serve de base para as restantes aprendizagens, uma vez que o domínio da leitura foi um dos que mais ficou lesado em consequência do confinamento.

#### **4.5.2 | *Questão de Investigação***

A fluência na leitura assume um papel fundamental porque “fornece uma “ponte” entre o reconhecimento de palavras e a compreensão (...)” (Cruz, 2020, p. 90), ou seja, enquanto um leitor menos fluente foca-se essencialmente no reconhecimento das palavras, perdendo o significado daquilo que está a ler, um leitor fluente realiza este processo em simultâneo, o que lhe permite compreender o texto no seu todo, não havendo perda de informação.

Deste modo, formulou-se a seguinte questão de I-A:

*Como poderão os alunos da turma do 2.º A de uma escola de 1.º Ciclo da Freguesia do Caniço desenvolver a fluência na leitura?*

#### **4.5.3 | *Estratégias de Intervenção***

Como estratégias de intervenção, este projeto cingiu-se essencialmente em colocar os alunos a praticar a leitura abordando duas grandes vertentes: a Gestão do Tempo e a Utilização de Diferentes Métodos de Leitura. Assim, serão apresentadas, de seguida, algumas estratégias que acredito que foram ao encontro da problemática identificada, com o intuito de melhorar as aprendizagens futuras dos alunos.

##### **4.5.3.1 | *Gestão do Tempo***

Cada adulto tem o seu ritmo, cada criança também o tem. Começar o dia com “abram os cadernos/manual na página x” nunca foi do meu interesse. Como tal, mesmo antes de iniciar o estágio, já tinha em mente realizar alguma atividade que fosse ganhando a forma de uma rotina, que permitisse motivar os alunos para o dia que se estava a iniciar, acalmando os mais agitados e dando tempo aos mais sossegados de “acordarem”.

As duas atividades que serão apresentadas de seguida surgiram no âmbito da problemática da I-A e foram implementadas nos primeiros 15 minutos de aula, momento que intitulei de Acolhimento.

##### **1 – Direitos da Criança**

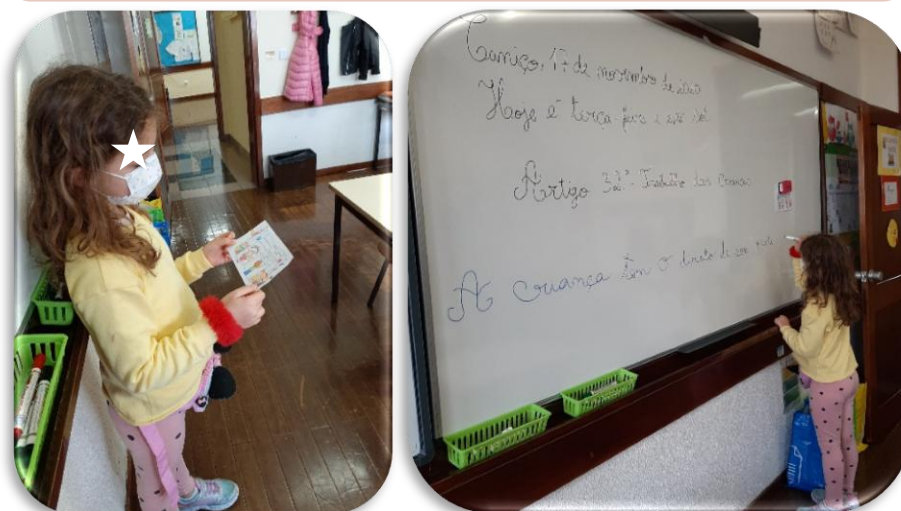
Um dos valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) diz respeito à Cidadania e participação, em que se pretende que os alunos ajam de

acordo com os princípios dos direitos humanos. A construção do *ser social*, capaz de viver harmoniosamente em sociedade, passa por cada um estar ciente de quais são os seus direitos e os seus deveres e, por isso, fez todo o sentido incluir nesta atividade de leitura alguns artigos selecionados da *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*, adaptando o seu conteúdo para a criação de frases simples. Inicialmente, os alunos teriam de procurar por baixo das cadeiras se tinham o envelope com o artigo. Feita a leitura do artigo pelo aluno selecionado, explorávamos oralmente o seu significado, criando depois uma frase única que fosse representativa do artigo para ser escrita no caderno, logo após a data (Figura 32).

- **Objetivos:** desenvolver a fluência através de textos simples; promover aprendizagens para uma cidadania ativa.

**Figura 32**

*Acolhimento Direitos da Criança*



## 2 – Fábulas

Terminados os artigos mais pertinentes da *Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)*, iniciou-se a leitura de fábulas, não só por se tratarem de histórias pequenas dado ao tempo que tinha disponível para esta atividade rotineira, como também por terem sempre uma moral inerente que, concomitantemente, fez com que conseguisse trabalhar no coletivo a nível da interpretação e desenvolvimento de valores. A dinâmica desta atividade foi semelhante à anterior, mantendo-se os envelopes escondidos, uma vez que era algo que eles gostavam muito de procurar de manhã. O que diferenciou foi o modo de leitura que passou a ser uma leitura a

pares, sendo que eu iniciava a mesma para que os dois alunos que fossem ler mantivessem o mesmo ritmo e entoação.

- **Objetivos:** incentivar a leitura; desenvolver a capacidade de interpretação; transmitir valores de convivência em sociedade.

#### 4.5.3.2 | Utilização de Diferentes Métodos de Leitura

Existem diversas abordagens que permitem o desenvolvimento da fluência, contudo todas elas assentam em três características essenciais: a leitura oral; a repetição; e a orientação/*feedback* (Cruz, 2020). Com base neste pressuposto, foram selecionadas algumas atividades para desenvolver a fluência presentes no livro *Do aprender a ler ao ler para aprender*, assim como outros modos de leitura que suscitassem o interesse e motivação para a mesma. Será também evidenciado as alternativas à leitura com base na diferenciação pedagógica, que permitiram àqueles cujo princípio alfabético ainda não estava bem consolidado acompanhar as atividades de leitura propostas.

##### 1 – Leitura em eco

Ao longo do estágio a leitura em eco foi uma constante, uma vez que estava inserida numa trilogia de leitura adotada por mim, onde, inicialmente, tinha lugar uma leitura prévia em silêncio do texto, passando para uma leitura realizada por mim com o intuito de os alunos ouvirem ler, para que depois pudessem repetir com maior fluência, seja através de uma leitura em coro, a pares ou individual.

Este modelo de leitura é um dos mais recorrentes para o desenvolvimento da fluência, uma vez que permite aos leitores ouvirem, primeiramente, como deverá ser feita a leitura de um dado texto, para que depois possam repeti-lo seguindo o modelo que acabaram de ouvir.

- **Objetivos:** melhorar a precisão, a velocidade e a prosódia (Cruz, 2020).

##### 2 – Lê para mim?

Muito semelhante à Leitura em eco, este modo de leitura consiste em as crianças ouvirem uma gravação de áudio do texto ao mesmo tempo que acompanham com o texto impresso, para depois poderem repeti-lo. É importante que esta gravação seja feita por um leitor

fluente, sem que haja a existência de efeitos sonoros ou musicais que façam dispersar o foco da voz do leitor.

Sempre que se tratava de um texto presente no manual que tivesse disponível a sua versão em áudio no manual digital, optava por esta atividade de leitura, não só por notar que os alunos ficavam mais atentos, como também por me permitir circular pela sala e averiguar se estavam ou não a acompanhar a leitura.

- **Objetivos:** melhorar a precisão, a velocidade e a prosódia (Cruz, 2020).

### 3 – Leitura em coro

Como o próprio nome indica, a leitura em coro consiste numa leitura no coletivo, seja em grande (Figura 33 da página 70) ou pequeno grupo (Figura 34 da página 71). Este género de leitura permite aos alunos ganharem autoconfiança, uma vez que ao lerem simultaneamente com os seus colegas, não só lhes permite melhorar a sua fluência, como também lhes tira o peso de uma leitura individual, onde o medo de errar e de todos notarem está bem presente.

Quer fosse em grande grupo, quer fosse por filas, durante o meu estágio recorri, frequentemente, à leitura em coro precisamente para que os leitores mais fluentes pudessem estabelecer um ritmo que levasse os leitores menos fluentes a se esforçarem para poderem acompanhá-los.



*De início, estes estavam com ritmos de leitura diferentes, (...) aos poucos, foram-se ajustando e conseguiram harmonizar esta leitura de grupo. Um dos aspetos que insisto diariamente é o facto de eles terem de se ouvir uns aos outros nos momentos de leitura (...).*

*Por isso, vê-los sozinhos a aperceberem-se de tal facto foi algo que me deixou muito satisfeita e realizada.*

**Diário de Bordo, dia 23 de novembro de 2020**

---

- **Objetivos:** desenvolver a autoconfiança na leitura; aumentar a precisão, a velocidade e a expressividade (Cruz, 2020).

**Figura 34**

*Leitura grande grupo*



**Figura 33**

*Leitura pequeno grupo (filas)*



#### 4 – Leitura a pares (Figura 35)

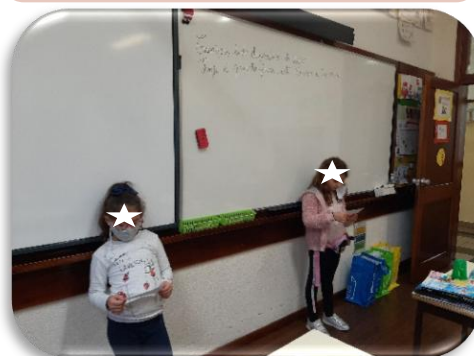
A dinâmica de uma leitura a pares poderá ser feita através de uma leitura em simultâneo ou de uma leitura alternada, em que os elementos do par se revezam na leitura (Cruz, 2020).

No decorrer do meu estágio fiz uso de cada uma destas vertentes, consoante se tratasse de um par mais homogéneo ou heterogéneo naquilo que diz respeito à fluência. Se estivesse perante um par heterogéneo, mas que ambos conseguissem ler, optava pela dinâmica da leitura alternada, pois assim o leitor menos fluente teria, primeiramente, um modelo de leitura fluente para se guiar. Se se tratasse de um dos quatro alunos que apresentavam dificuldades ao nível da descodificação dos sons e do reconhecimento das palavras ou de dois leitores fluentes, seguia pela leitura em simultâneo, uma vez que, no primeiro caso, iria proporcionar uma situação de maior segurança e de desinibição no momento da leitura.

- **Objetivos:** melhorar a precisão, a velocidade e a prosódia (Cruz, 2020); promover situações de entreaajuda; incentivar à leitura.

**Figura 35**

*Leitura a pares*



## 5 – Leitura individual

Os momentos dedicados à leitura individual tinham como propósito a avaliação formativa, muito embora os alunos apenas se dessem conta de tal situação nos casos referentes à leitura com *feedback*. Para tal, eram sempre selecionados textos simples ou que já tivessem sido explorados em dias anteriores, para que a concentração dos alunos não se dissipasse no reconhecimento das palavras, mas que fosse empregue na fluência da leitura.

De modo a tornar esta leitura mais dinâmica e motivadora, adotou-se algumas estratégias, as quais irei fazer, de seguida, uma breve elucidação.

- ***Leitura silenciosa***

Ainda que não seja o tipo de leitura mais adequado para o desenvolvimento da fluência, pois surge em oposição à leitura oral, chegou-se à conclusão que, neste grupo de alunos em específico, era benéfico que houvesse sempre uma leitura prévia em silêncio de modo a que estes pudessem familiarizar-se com os vocábulos e sinais de pontuação constantes no texto, para que depois a leitura oral ocorresse fluentemente.



*Estes dois dias foram importantes para eu compreender qual a dinâmica que terei de adotar perante um texto. Jogos de leitura como a leitura ping-pong ou pipoca poderão ser feitos sim, contudo carecem de uma leitura prévia em silêncio para que estes possam se familiarizar com algumas palavras.*

**Diário de Bordo, dia 13 de outubro de 2020**

---

- ***Leitura Ping-Pong (Figura 36 da página 72)***

As atividades que envolvessem a leitura ping-pong pressupõem uma aleatoriedade que, por si só, era motivo suficiente para que grande parte dos alunos estivessem atentos nestes momentos de leitura. A título de exemplo de uma dessas atividades, foi entregue aos alunos um excerto da história *A ovelhinha preta* de Elizabeth Shaw que estava a ser explorada nessa semana, juntamente com a imagem de um fruto da época (outono), para que, quando ouvissem o fruto a ser chamado, continuassem a leitura, obrigando assim os alunos a estarem atentos à leitura dos colegas. Por se tratar de um excerto com alguma extensão, o mesmo foi desconstruído, através da introdução de linhas em branco, de modo a que os alunos não se perdessem com tanta facilidade.

**Figura 36**

*Leitura Ping-Pong*



- ***Pipocas Letradas***

As pipocas letradas não são nada mais do que papéis amassados que continham versos do poema que iria ser explorado, acompanhados por números ordinais. Deste modo, os alunos teriam de retirar uma pipoca do balde de pipocas, para que, posteriormente, fossem chamados 4 a 4, por ordem crescente, para se deslocarem à frente para ler a sua pipoca e colocarem os versos no quadro, agrupando-os em estrofes. Assim, o poema foi-se construindo aos poucos e resultou numa melhor interpretação do seu todo, por ter sido analisado estrofe a estrofe. De igual modo, por se tratarem de frases simples com leitura silenciosa realizada previamente, fez com que os alunos estivessem mais confiantes no momento da leitura e que esta fosse muito mais fluida. Este género de atividades dinâmicas favoreciam o bom ambiente na sala de aula, pois tudo o que fugisse à monotonia de estar sentado era motivo de grande satisfação.

- ***Pote de Leitura***

Outra forma de explorar a leitura foi através do pote de leitura. Nele continha adjetivos, por se tratar da classe gramatical que estava a ser introduzida nessa semana, e o objetivo seria os alunos retirarem um cartão do pote e encontrarem no texto esse mesmo adjetivo, de modo a perceberem qual seria a sua vez de ler. São atividades simples como esta que prendem os alunos ao texto, suscitando neles o interesse e curiosidade e isso foi notório no burburinho inicial na tentativa de descobrir a quem calhou o quê.

- ***Leitura com Feedback***

Sendo uma das características essenciais no desenvolvimento da fluência, a leitura com *feedback* assume uma posição transversal em todos os modelos de leitura oral, pois permite ao

aluno receber orientações referentes à sua leitura, que ajudar-lhe-ão a perceber quais os pontos a melhorar ou, simplesmente, a motivar para continuar a querer ler mais e melhor.

Seguindo o princípio de que “a leitura oral repetida e orientada com *feedback* do professor é uma estratégia eficiente para melhorar a fluência na leitura e as competências de reconhecimento de palavras” (Cruz, 2020, p. 98), habitualmente eram proporcionados momentos no estágio que envolviam a troca de opinião entre os alunos acerca da leitura de uns dos outros, onde era solicitado que, em grupos ou individualmente, indicassem o que acharam bem e o que poderia ser melhorado, seguido de uma autoavaliação do próprio leitor acerca da sua leitura, de modo a comparar com aquela que foi dita pelos colegas. Por fim, era dado um *feedback* da minha parte ou da professora cooperante, demonstrando como poderia o aluno desenvolver os aspetos a melhorar.

- **Objetivos:** melhorar a precisão, a velocidade e a prosódia (Cruz, 2020); promover o aumento da autoestima e confiança; desenvolver momentos de aprendizagem dinâmicos.

## 6 – Leitura dramatizada

A leitura dramatizada, ou o teatro de leitores como intitula Vitor Cruz (2020), permite ao leitor praticar a fluência dada a necessidade de reler o texto várias vezes, sendo que é também um género de leitura muito apreciado pelos alunos por toda a mística que envolve os aspetos referentes a uma dramatização, desde a confeção do cenário (Figura 37) à interpretação das personagens (Figura 38). Neste sentido, nas semanas 2 e 3 foi possível realizar uma dramatização alusiva à Lenda de São Martinho, por estarmos próximos da sua data comemorativa e por a mesma estar a ser explorada pela professora de biblioteca, o que facilitou no reconhecimento do vocabulário existente.

**Figura 38**

*Construção dos materiais*



**Figura 37**

*Dramatização “Lenda de São Martinho”*



- **Objetivos:** melhorar a fluência através da leitura repetida; promover momentos de interação cooperativa; tornar a leitura mais atraente (Cruz, 2020).

### 7 – Leitura diferenciada

A heterogeneidade do grupo no que respeita à leitura foi desde cedo um indicador de que teria de recorrer a múltiplas estratégias para que os objetivos propostos nas minhas planificações chegassem a todos os alunos, respeitando as suas necessidades, características e ritmos diferentes.



*De igual modo, pude constatar que não só a criança HP apresenta dificuldades a vários níveis, mas que também as crianças AM, HA e YR ainda não conseguem ler silabado, não reconhecendo, muitas vezes, letras isoladas.*

**Diário de Bordo, dia 23 de setembro de 2020**

---

Ainda que, na minha opinião, se mantenha atual a afirmação de José Morgado (2001) de que a “diferenciação em pedagogia seja algo de que todos falam, alguns sabem o que é, poucos praticam.” (p. 83), procurei ao longo do estágio não descurar as individualidades de cada aluno no que respeita ao seu processo de ensino-aprendizagem, de modo a tentar, no mínimo, desenvolver atividades de aprendizagem ativa, que envolvessem a manipulação, a experimentação e a descoberta, como também oferecer materiais diversificados, que fossem ao alcance de cada aluno (Morgado, 2001).

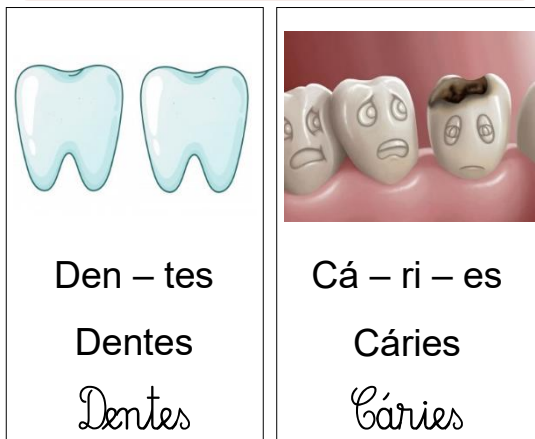
Posto isto, e dando ênfase à minha problemática de investigação, apresento de seguida alguns desses materiais elaborados no âmbito da leitura. Tratou-se de um processo gradual, onde era aumentado o grau de complexidade assim que se constatava alguma melhoria ou facilitismo no realizar da tarefa proposta.

- ***Cartões com palavras ilustradas (Figuras 39 e 40 da página 75)***

Dada a dificuldade no reconhecimento de palavras e até de alguma letras, era imperativo que as palavras-chave de um dado texto que se estivesse a explorar viessem acompanhadas com as suas ilustrações, bem como pela divisão silábica e pelos dois tipos de escrita, impressa e manuscrita. Com isto, procurava-se estabelecer uma relação de correspondência entre o conceito e a palavra escrita. Posteriormente, separou-se o conteúdo escrito da imagem para que fossem os alunos a procurar realizar essa ligação.

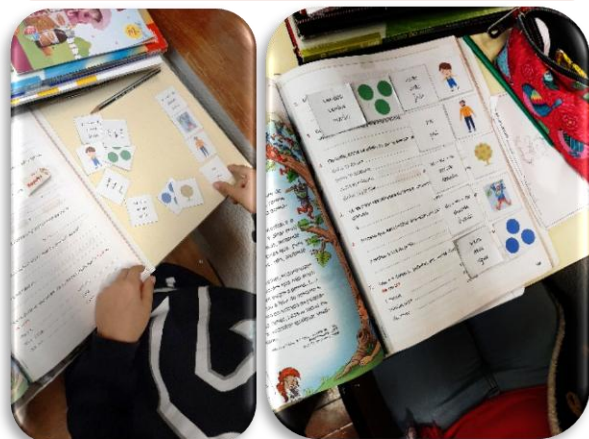
**Figura 40**

*Cartões com ilustração integrada*



**Figura 39**

*Cartões com ilustração separada*



• **Ordenar sílabas (Figura 41)**

Esta estratégia baseou-se em resumir o essencial do texto numa só frase para que, através da sua decomposição em sílabas, os alunos fossem capazes de reconhecer as unidades sílaba, palavra e frase. De igual modo, atribuiu-se a mesma cor às sílabas de cada palavra para que, inconscientemente, os alunos conseguissem formar as palavras, sem que o objetivo principal fosse o seu agrupamento por cores (ainda que um aluno tenha chegado a essa conclusão).

**Figura 41**

*Ordenar sílabas*



- ***Substituição de palavras por imagens (Figura 42)***

Uma outra forma de ajudar no desenvolvimento da leitura e, conseqüentemente, da fluência, foi através da substituição de algumas palavras na frase por imagens.

“O facto de algumas crianças experienciarem sucessivamente situações de insucesso não ajustadamente geridas tenderá a promover nessas crianças uma ameaça à competência com que se auto-percepcionam [sic] (...)” (Morgado, 2001, p. 32) pelo que esta atividade era essencialmente feita para que estes alunos com dificuldades na leitura não só fossem integrados nestes momentos de leitura, fossem eles coletivos ou individuais, como também se sentissem motivados para continuar a aprender a ler, uma vez que, por terem conseguido ler a frase proposta, fazia com que houvesse um aumento da sua autoestima e de querer participar mais.

**Figura 42**

*Substituição de palavras por imagens*



- ***Colocar palavras-chave a negrito (Figura 43 da página 77)***

Um pouco mais complexo do que o anterior, aqui procurava-se que o aluno associasse a imagem ao texto no momento da leitura, sendo que o foco seria a palavra escrita e não a imagem, pelo que a mesma era destacada a negrito. A presença da imagem serviria apenas de bengala de apoio que complementava o texto no momento da leitura, procurando desta forma que a leitura dessas palavras se tornasse mais intuitiva e menos silabada, ao mesmo tempo que ajudava na consolidação cognitiva da escrita dessas mesmas palavras.

**Figura 43**

*Palavras-chave a negrito*



• ***Texto em etiquetas autocolantes (Figura 44)***

Nesta atividade os alunos tinham ao seu dispor etiquetas autocolantes desordenadas com texto escrito e teriam de, com o auxílio do manual, colar no local correspondente. Com isto, pretendia-se que os alunos conseguissem identificar no texto essas mesmas frases, bem como interiorizassem a estrutura de uma banda desenhada e o seu modo de leitura.

**Figura 44**

*Texto em etiquetas autocolantes*

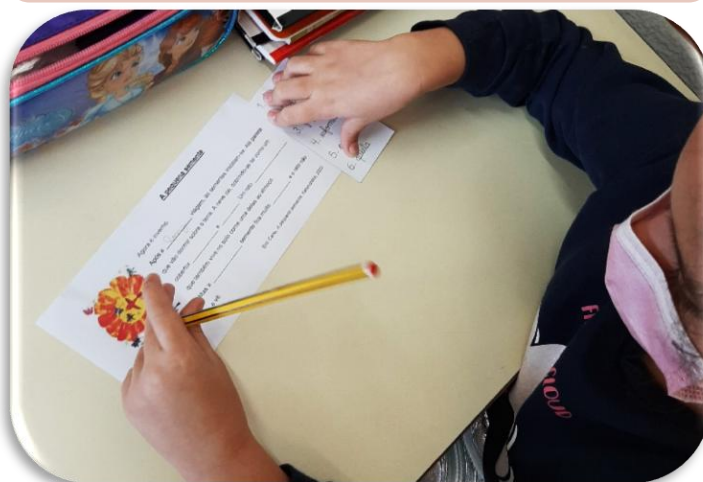


- ***Preenchimento de lacunas (Figura 45)***

A estratégia do preenchimento de lacunas foi utilizada numa atividade que implicava a realização de um ditado, sendo que a mesma foi generalizada para toda a turma. A todos aqueles que demonstraram ter maiores dificuldades na leitura, mesmo que já o conseguissem fazer, foi dada uma lista com as palavras em falta, pois certamente não iriam conseguir realizar a tarefa com sucesso por não conseguirem acompanhar aquilo que estava a ser ditado. Deste modo, pretendia-se que estes alunos, mais do que escrevessem a palavra sem erros ortográficos, conseguissem identificá-la somente pela leitura, sem o recurso a ilustrações.

**Figura 45**

*Preenchimento de lacunas*



- ***Ordenar palavras (Figura 46 da página 79)***

Esta última estratégia aplicada foi das mais complexas que foram realizadas, não só do ponto de vista dos alunos que demonstravam, cada vez mais, que já eram capazes de algo mais elaborado, como também do ponto de vista da própria atividade que não se limitava apenas ao domínio da leitura. Este recurso consistia em ordenar cartões com palavras de modo a descobrirem qual a frase do texto escondida.

Assim, e atendendo à teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, procurou-se apelar à Inteligência Visual/Espacial, utilizando a sequência de cores definidas anteriormente para as classes gramaticais dos Nomes, Adjetivos e Determinantes artigos definidos e indefinidos, com o intuito de, ao mesmo tempo que ordenavam as palavras, constassem qual a sua classe gramatical.

**Figura 46**

*Ordenar palavras*



- **Objetivos:** incentivar à aprendizagem da leitura; promover o desenvolvimento da autoestima; diferenciar para incluir.

#### 4.5.4 | *Avaliação dos Resultados*

“De todas as actividades [sic] cognitivas complexas, a leitura, é sem dúvida, aquela que participa na maior parte das situações” (Contente, 2000, p. 11). Dada esta complexidade, nunca foi ambicionado que este projeto tivesse um resultado imediato, mas sim que se fosse insistindo no desenvolver de atividades que promovessem a fluência na leitura, a fim de se recuperar, mais rapidamente, as lacunas que o confinamento lhes deixou. Todavia, os resultados obtidos ao fim das nove semanas de operacionalização das estratégias foram deveras promissores, o que representa um indicador de sucesso das estratégias adotadas.

Para que se chegasse a tal conclusão, estabeleceu-se como critério/parâmetro de avaliação observável nos alunos a fluência na leitura, sabendo que esta envolve a leitura de um texto de forma “precisa, rápida e com ritmo e expressividade adequados.” (Cruz, 2020, p. 91) e recorreu-se à Triangulação dos Dados e Triangulação dos Métodos para validar a avaliação dos resultados. Deste modo, teve-se por base técnicas e instrumentos como os Diários de Bordo, a utilização de Grelhas de Avaliação Formativa com quantificadores que variavam de

muita dificuldade a muita facilidade, a construção de uma Tabela Comparativa do primeiro e do último dia de avaliação e, por fim, o recurso a Entrevistas Informais onde incidiam a auto e heteroavaliação por parte dos restantes colegas.

Por tudo isto, e tendo em mente as palavras de Vitor Cruz em *Do aprender a ler ao ler para aprender*, “neste momento, torna-se necessário recordar que a fluência se desenvolve gradualmente, através da prática substancial e durante um período de tempo considerável” (2020), pelo que, embora haja, ainda, um longo caminho pela frente que será mantido pela professora cooperante com o recurso a estas mesmas estratégias, as melhorias desde a primeira semana foram incríveis e bem visíveis.



*A avaliação no geral foi extremamente positiva. Os alunos evoluíram imenso, mesmo aqueles com maiores dificuldades na leitura e na escrita leram o seu texto adaptado ou sozinhos, ou com uma pequena orientação. Excetuando o aluno HP e o aluno HA que estavam a faltar, todos abandonaram a leitura silabada, tendo tido uma melhor prestação no que respeita à fluência. (...). Tanto eu como a professora cooperante ficamos muito orgulhosas com a evolução que houve no geral ao nível da leitura.*

**Diário de Bordo, dia 16 de dezembro de 2020**

---

**PARTE III**

---

**PRÁTICA PEDAGÓGICA**

---



## Capítulo 5 | Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar

Mencionamos, tantas vezes, em Educação a importância do concretizar, do transpor do campo hipotético, meramente expositivo e abstrato, para algo palpável, onde as “nossas” crianças e alunos possam aprender fazendo. Abordamos este assunto como se fosse dirigido exclusivamente a eles e, por vezes, esquecemos o quão importante é, também para nós adultos, esta dinâmica defendida inicialmente por Aristóteles de que “é fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”, e é precisamente neste contexto que os estágios pedagógicos assumem um papel fundamental, por proporcionarem ao aprendiz esse contacto com o real.

Com isto, ao longo deste capítulo e dos dois subsequentes, serão alvos de análise e reflexão alguns momentos que espelham aquilo que foi este meu primeiro contacto efetivo com a profissão em contexto de estágio pedagógico, quer na EPE, quer no 1.º CEB.

Relativamente à prática pedagógica na EPE inserida na Unidade Curricular de Prática Pedagógica I, esta teve início no dia 8 de outubro de 2019 e término a 11 de dezembro 2019, onde durante nove semanas, de segunda a quarta-feira, tive a oportunidade de intervir e aprender junto de um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, pertencente a um infantário da Freguesia de São Martinho.

### 5.1 | Enquadramento do Ambiente Educativo

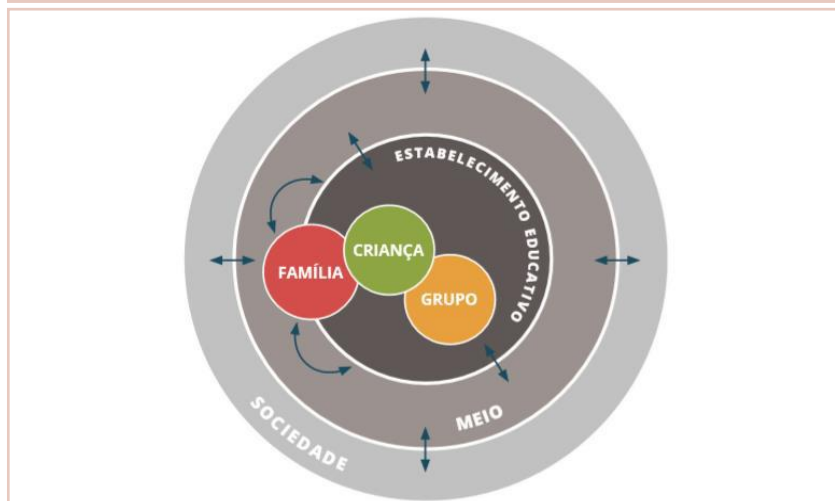
Se tivermos em consideração os pressupostos da perspetiva sistémica e ecológica de que o “desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Silva *et al.*, 2016, p. 21), constatamos, assim, a importância que os ambientes educativos representam no desenvolvimento holístico da criança.

Deste modo, compreender o contexto socioeconómico em que se insere o estabelecimento educativo irá permitir adequá-lo às necessidades e especificidades das crianças, respeitando-as naquilo que são as suas culturas e as suas características individuais. A própria dinâmica que este assume no que respeita à gestão do espaço, do tempo e da relação entre os seus intervenientes (criança, adulto, família e meio envolvente) irá influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, pelo que se considera ser de extrema importância que haja uma fluente interação entre os demais sistemas que influenciam

diretamente a educação das crianças (Figura 47), bem como a aquisição de recursos humanos e materiais de qualidade.

**Figura 47**

*Interações dos diferentes intervenientes no sistema educativo*



*Nota:* Retirado de Silva *et al.* (2016, p. 21)

Conhecer o meio circundante ao estabelecimento educativo é essencial para que o Educador/Professor possa não só analisar todas as suas potencialidades educativas, como também compreender certos comportamentos, valores, interesses, que possam surgir nas crianças/alunos, na sequência da influência que o meio exerce sobre elas, assim como sobre toda a comunidade educativa. Neste sentido, compilou-se no Apêndice 1 – Contextualização da Prática Pedagógica I na EPE, as caracterizações referentes ao meio, ao estabelecimento educativo e ao grupo de crianças, assim como a organização e gestão do espaço e do tempo pedagógicos da sala de EPE.

## 5.2 | Trabalho de Projeto: “A Farinha”

O trabalho de projeto constitui-se numa importante ferramenta de aprendizagem quando aquilo que se pretende é uma participação ativa por parte das crianças/alunos. Ao centrar-se nos seus interesses, nas suas experiências, no seu conhecimento prévio, permite que a sua aprendizagem advenha de algo com significado o que, por sua vez, refletir-se-á num maior interesse e motivação sobre a temática em estudo (Agostinho, 2017).

No decorrer do meu estágio na EPE, foi desenvolvido um trabalho de projeto, ainda que não na sua plenitude devido à minha imaturidade neste registo, que teve como base teórica o livro desenvolvido e coordenado por Teresa Vasconcelos em conjunto com outros autores, intitulado por Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias (2012). Aqui, defende-se o desenvolvimento do trabalho de projeto em quatro fases, sendo que a Fase I corresponde à definição do problema, a Fase II consiste na planificação e desenvolvimento do trabalho, a Fase III a execução propriamente dita e a Fase IV destina-se à avaliação e divulgação do projeto. Assim sendo, de seguida podemos constatar todo o processo que deu origem ao projeto “A Farinha”, desenvolvido conjuntamente com as crianças.

### 5.2.1 | *Fase I: O início*

No primeiro dia da segunda semana de estágio foi desenvolvida uma atividade<sup>5</sup> previamente programada pela educadora cooperante, que envolvia a ida de um pai de uma criança à sala confeccionar *pizza* dada a sua profissão (Figura 48). Esta atividade enquadrava-se no plano de atividades do Projeto Educativo da escola, nomeadamente no ramo da alimentação saudável. Assim, seria esperado que as crianças tivessem não só contacto com uma profissão pouco conhecida como a de *pizzaiolo*, como também tivessem a oportunidade de confeccionar a sua própria *pizza*, reconhecendo, porém, que esta não se constitui um alimento saudável, mas que poderá ser consumido com moderação.

**Figura 48**

*Confeção de pizzas*



<sup>5</sup> Consultar o Apêndice 3 - Planificação - 2.ª Semana - de 21 a 23 de outubro de 2019.

### 5.2.1.1 | Questão do Projeto

No decorrer da atividade da confecção de *pizzas* foram várias as questões que foram surgindo fruto da curiosidade das crianças. Contudo, houve uma questão em particular que se revelou ser um excelente ponto de partida para desenvolver um trabalho de projeto, devido à multiplicidade de caminhos que poderíamos seguir para descobrir a sua origem e o seu propósito.



*Aquando do esticar da massa pelo pai da “V”, uma criança questionou o que era aquela “coisa branca” que este deitava por cima da mesa, ao qual este respondeu que se tratava de farinha e seria para a massa não colar na mesa.*

**Diário de Bordo, dia 21 de outubro de 2019**

---

Assim, no dia seguinte, questionei quem gostaria de aprender mais sobre a farinha, tendo recebido um sim coletivo. Formulou-se, então, a questão **“O que é a farinha?”**.

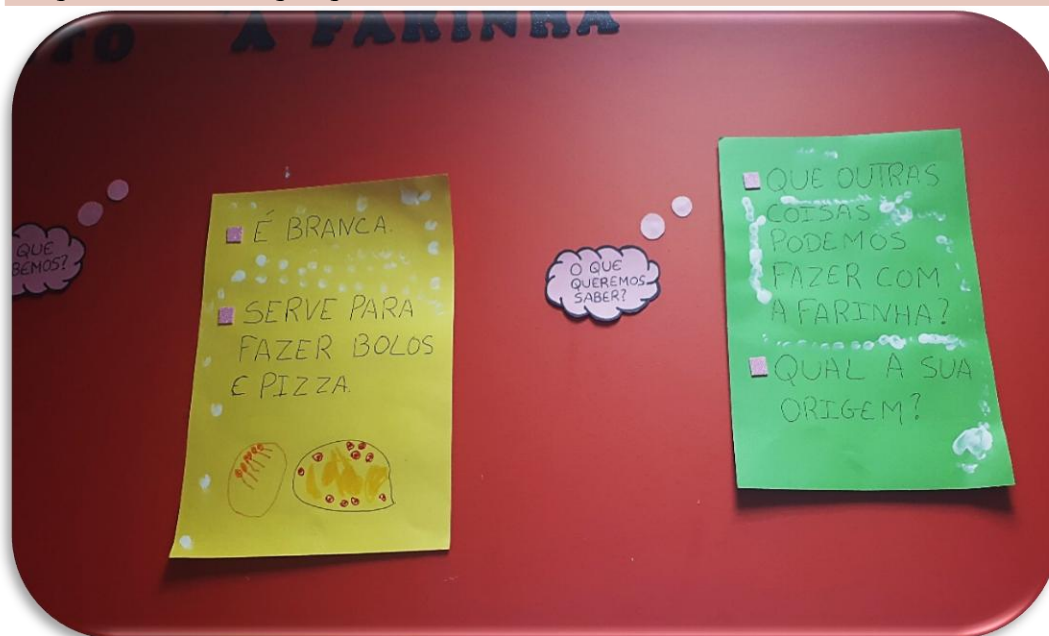
### 5.2.2 | Fase II: O que sabemos? O que queremos saber?

Definida a questão foco do projeto, tornou-se essencial, primeiramente, apurar junto das crianças quais os seus conhecimentos prévios em relação à temática da farinha. Após um diálogo em grande grupo, destacou-se duas características essenciais: a primeira, e mais óbvia, remetia para a cor branca da farinha, já a segunda referia-se à sua aplicação, nomeadamente para confeccionar *pizzas*, como haviam constatado na atividade desenvolvida na sala, e para fazer bolos, dada a sua experiência na confecção com os seus pais em casa.

Partindo daqui, estabeleceu-se um plano de quais seriam os caminhos a seguir para descobrirmos o que era a farinha. Neste sentido teríamos de desenvolver atividades que nos levassem a perceber de onde vem a farinha e também que outras mais coisas poderemos fazer com ela. Ilustrou-se, então, dois cartazes com estas constatações e objetivos (Figura 49 da página 87), para mais tarde serem utilizados aquando do momento de divulgação do projeto.

**Figura 49**

*O que sabemos? O que queremos saber?*



### 5.2.3 | Fase III: Onde fomos pesquisar?

A terceira e penúltima fase do trabalho de projeto refere-se à implementação das ações previamente definidas de modo a irmos ao encontro daquilo que as crianças procuravam descobrir. Neste sentido, para respondermos à questão “Que outras coisas podemos fazer com a farinha?” foi desenvolvida uma atividade na padaria circundante ao estabelecimento educativo, onde as crianças puderam fazer pão e constatar mais uma utilidade para a farinha. Relativamente à questão “Qual a sua origem?”, as crianças tiveram a oportunidade de ficar a conhecer todo o processo de transformação por que passa o trigo até chegar a farinha, através da sua plantação até à moagem com a construção de um cata-vento.

Idealmente, o projeto deveria culminar com a atividade “Vamos fazer o pão”, todavia, houve a necessidade de ajustarmos o trabalho de projeto de modo a irmos ao encontro daquilo que eram as festividades definidas no Plano Anual de Atividades da sala, pelo que a visita à padaria coincidiu com a semana do Pão-por-Deus e a plantação do trigo antecedeu o Natal. Assim sendo, de seguida, serão apresentadas as três atividades pertencentes ao trabalho de projeto “A Farinha”.

### 5.2.3.1 | Vamos fazer o pão<sup>6</sup>

“É indiscutível e de largo consenso a importância da prática de leitura de histórias, enquanto actividade [sic] regular, agradável e que proporciona interacções [sic] e partilha de ideias, concepções [sic] e vivências.” (Mata, 2008, p. 78). De igual modo, constitui-se numa forma de promover o desenvolvimento da linguagem, através da aquisição de novos vocábulos, e estimula a compreensão.

Nesta linha de pensamento, e de modo a introduzir a atividade da visita à padaria que se iria realizar no dia seguinte, propus-me à leitura da obra literária para a infância *Ciclo do Pão* (2009) de Cristina Quental e Mariana Magalhães<sup>7</sup> (Figura 50), por retratar a experiência de uma turma cujo interesse em muito se assemelhava ao projeto que estávamos a desenvolver. Assim, a história demonstrava como essa turma partia à descoberta de como se fazia o pão, visitando um moinho e uma moagem, onde constataram como se produzia farinha através dos cereais e, por fim, aprendiam a fazer pão numa padaria.

**Figura 50**

*Ciclo do Pão* (2009)



Se na planificação tinha tudo para dar certo, a realidade foi bem diferente.

<sup>6</sup> Consultar o Apêndice 4 - Planificação - 3.<sup>a</sup> Semana - de 28 a 30 de outubro de 2019.

<sup>7</sup> Quental, C. & Magalhães, M. (2009). *Ciclo do Pão*. Lisboa: Edições Gailivro, grupo LeYa.



*Todavia, as crianças estavam muito agitadas porque era o dia de tirar as fotos de Natal, a educadora cooperante não estava presente pelo mesmo motivo, havia crianças sempre a chegar e a interromper, o que dificultou, e muito, a concentração dos mesmos na história, pelo que decidi deixar de contá-la, dado a que não iria ser produtivo.*

**Diário de Bordo, dia 29 de outubro de 2019**

---

Aceitar que nem sempre acontece como temos planeado, que podem ocorrer situações externas com as quais não podemos interferir ou, simplesmente, que não é do interesse das crianças naquele dia e naquela hora, foi um processo que fui construindo e interiorizando ao longo das semanas, mas que no início me causava imensa frustração. Não é por acaso que caracterizamos as planificações como sendo um instrumento orientador flexível, sujeito a alteração, pois as mesmas incidem em contextos reais, com seres humanos cujas condições físicas e psicológicas se podem alterar a qualquer instante, e isso foi das bases mais importantes que pude adquirir.

O dia seguinte começou com a delineação de como iríamos realizar a visita à padaria. Assim, em grande grupo, decidimos quais as crianças que iriam em primeiro lugar à padaria e quais as que ficariam a decorar o cesto de vimes com folhas de árvores para depois servir para transportar o pão. Esta divisão aleatória não suscitou qualquer situação dramática, uma vez que estavam empolgados por realizar qualquer uma das atividades.

A visita à padaria tinha uma duração de 15 a 20 minutos e começava com uma breve explicação acerca de quais os ingredientes que iriam ser necessários para o fabrico do pão. Enquanto o padeiro demonstrava todo o processo, as crianças tiveram oportunidade de amassar, moldar a massa, sujar-se com farinha (Figura 51 da página 90), bem como de constatar como se manuseava a máquina que auxilia o padeiro na moldagem das bolas de massa que após a cozedura se transformam em pão.

**Figura 51**

*Visita à padaria*

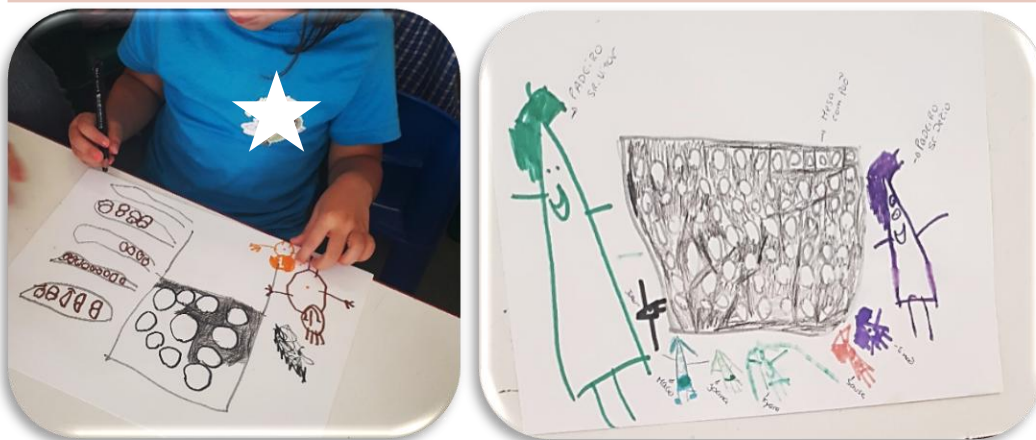


Foi uma atividade extremamente enriquecedora, na qual ficaram a conhecer uma outra finalidade para a farinha. No entanto, a mesa disponível para as crianças explorarem e manusearem o rolo da massa era um pouco alta e, embora não se tenha constituído num fator impeditivo de se realizar a atividade, dificultou a exploração na sua plenitude para os mais pequenos.

Após a visita, as crianças realizaram o registo da atividade (Figura 52 da página 91) sob a forma de desenho, sendo estes posteriormente afixados na Área das Artes Visuais, nomeadamente na parede denominada por *Os Nossos Trabalhos*. Este registo tinha, também, como finalidade avaliar o quão envolvidos as crianças estavam na atividade e consequentemente no projeto.

**Figura 52**

*Registo da atividade Vamos fazer o pão*



No final da manhã foi feita, ainda, a partilha dos pães confeccionados (Figura 53), e de toda a experiência, com uma outra sala do infantário, celebrando-se assim os valores envolvidos na festividade do Pão-por-Deus.

**Figura 53**

*Partilha do pão*



### 5.2.3.2 | Vamos à horta<sup>8</sup>

A quarta semana de estágio começou dando continuidade ao projeto “A Farinha”, desta vez com uma atividade cujo propósito seria de as crianças averiguarem qual a sua origem. Pretendia-se, então, que as crianças tivessem a oportunidade de plantar o trigo, constatando e registando a sua evolução ao longo do tempo. Ademais, objetivou-se a promoção da literacia científica e o contacto com o meio ambiente através do acesso a pequenas experiências, envolvendo simultaneamente o contacto com diferentes texturas e a observação de fenómenos cíclicos.

Começou-se por retomar a obra literária para a infância *Ciclo do Pão* (2009) de forma a promover um diálogo introdutório antes de nos deslocarmos para a horta do infantário. Contrariamente ao que havia acontecido na primeira abordagem à obra, as crianças estavam muito mais participativas, interessadas, havendo mesmo quem comparasse o conteúdo da história com a sua própria experiência da ida à padaria. Até mesmo os jogos de consciência fonológica subsequentes foram muito mais proveitosos, principalmente aqueles em que estavam envolvidas as rimas.

Seguidamente, dirigimo-nos à horta escolar que fica na área exterior relvada no piso superior e demos início à atividade, entregando a cada criança um vaso transparente que lhes iria permitir visualizar as alterações que iriam ocorrer com o tempo, nomeadamente o surgimento de raízes.

Após um diálogo onde se explorou os materiais necessários e a sua utilidade, bem como se abordou aspetos relativos à subsistência das plantas, como a importância da terra, da água e do sol, as crianças iam sendo chamadas três a três para encherem o seu vaso com terra e explorá-la livremente (Figura 54 da página 93). Proporcionar um contacto direto com a natureza e os seus elementos, onde são as crianças a mexer na terra, a sentir a sua textura, o seu cheiro, é, certamente, uma mais valia para a sua aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Consultar o Apêndice 5 - Planificação - 4.<sup>a</sup> Semana - de 4 a 6 de novembro de 2019.

**Figura 54**

*Exploração da terra*



De seguida, as crianças retiraram de um alguidar para o seu vaso algumas sementes de trigo já com raízes e regaram-nas com um pouco de água (Figura 55).

**Figura 55**

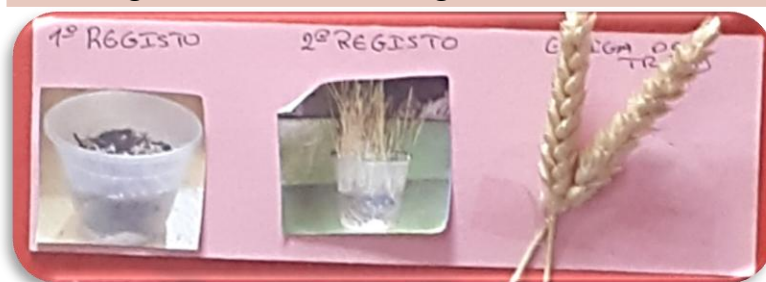
*Plantar as sementes de trigo*



No final, e com o intuito de observarem ao longo do tempo o processo de germinação que se iria iniciar, cada criança fez o registo fotográfico do seu vaso para, a posteriori, construírem uma cronologia com o ciclo de vida das plantas, especificamente do trigo (Figura 56 da página 94).

**Figura 56**

*Cronologia Ciclo de vida do Trigo*



A realização do segundo registo ocorreu na semana seguinte e foi um momento muito produtivo do ponto de vista da aprendizagem, uma vez que já conseguíamos observar inúmeras transformações na planta, desde as suas grandes raízes brancas, ao seu caule e folhas.

*Foi tamanho o espanto por constatarem que já não havia sementes, mas sim uma planta grande por sinal. Muitos associaram a sua forma a longos cabelos, acariciando e dizendo que era macio. (...) houve quem observasse as gotinhas de água que se formaram nas folhas.*

**Diário de Bordo, dia 12 de novembro de 2019**

---

A concretização desta atividade teve um impacto nas crianças muito para lá daquilo que teria sido expectado. Ao nível emocional e social, houve uma transformação tremenda no comportamento e nas interações que as crianças realizavam entre si. Assisti a uma necessidade de liberdade, de correr, de explorar, de exercitar o corpo, que nunca tinha visto até então nos habituais pátios repletos de brinquedos plastificados.

“As crianças não têm árvores, nem água, nem paus, nem pedras, nem terra, nem nada com que seria natural uma cria humana brincar” (Neto, 2022) e isto explica bem o deslumbramento notável por estarem naquele espaço. Mais do que realizar a atividade, conseguíamos sentir a emergência que tinham em correr cada centímetro daquela área relvada que, por sinal, ficava apenas no piso superior do edifício.

*Brincar neste espaço ao ar livre fez-lhes tão bem que parece até que os conflitos habituais do pátio exterior, onde constantemente estão em disputa pelos brinquedos, desapareceram.*

**Diário de Bordo, dia 4 de novembro de 2019**

---

### 5.2.3.3 | Os Moinhos: construção de um cata-vento<sup>9</sup>

Constatada a matéria-prima, foi tempo de descobrirmos como se transforma o trigo em farinha.

Antes de dar início à atividade de construção de um cata-vento, procurou-se saber junto das crianças, quais os seus conhecimentos prévios acerca dos moinhos, no que respeita à sua constituição e à sua função. Assim, mesmo antes de lhes mostrar algumas ilustrações de moinhos do Porto Santo, as crianças conseguiram identificar a sua forma arredondada com uma “roda gigante”, uma vez que muitas delas já estiveram perante os mesmos em situações de férias com os seus familiares. De igual modo, e para meu espanto, houve ainda quem conseguisse descrever ao pormenor o processo de moagem, muito devido à obra literária *Ciclo do Pão* (2009) abordada no dia anterior na atividade “Vamos à horta”.

Partindo daqui, passou-se, então, a esclarecer e exemplificar com o auxílio de um cata-vento, de que modo é que as velas do moinho se movimentavam, pois, embora este processo seja atualmente realizado em moinhos automatizados com o recurso a energias maioritariamente não renováveis, é importante que as crianças reconheçam o vento como uma fonte de energia limpa e sustentável.

De seguida, demos início à atividade de construção de um cata-vento. Para que cada criança o pudesse personalizar, recorreu-se à técnica de pintura com berlinde que consistia em colocar tinta sobre uma folha de papel e fazer rolar o berlinde, originando assim uma pintura abstrata formada pela sua trajetória (Figura 57). Uma vez que dispúnhamos apenas de 8 caixas, organizamos as crianças em três grupos para a realização da pintura.

**Figura 57**

*Pintura com berlindes*



<sup>9</sup> Consultar o Apêndice 5 - Planificação - 4.<sup>a</sup> Semana - de 4 a 6 de novembro de 2019.

Criaram-se verdadeiras “velas de arte”. Foi uma técnica de pintura diferente, muito apreciada pelas crianças, que gerou muitas gargalhadas quando tentavam decodificar o que haviam pintado, como também ao comparar com os colegas as figuras que foram surgindo (Figura 58).



*(...) surgindo associações como “galinha estranha com bico”, “borboleta”, “mar”, “arco-iris, entre outros.*

**Diário de Bordo, dia 5 de novembro de 2019**

---

**Figura 58**

*“Velas de arte”*



Depois de seco, procedi à montagem dos cata-ventos e entreguei-os na semana seguinte. Todos ficaram radiantes com o resultado e, nesse dia, foi o motivo de brincadeira em todas as atividades livres (Figura 59).

**Figura 59**

*Brincar com o cata-vento*

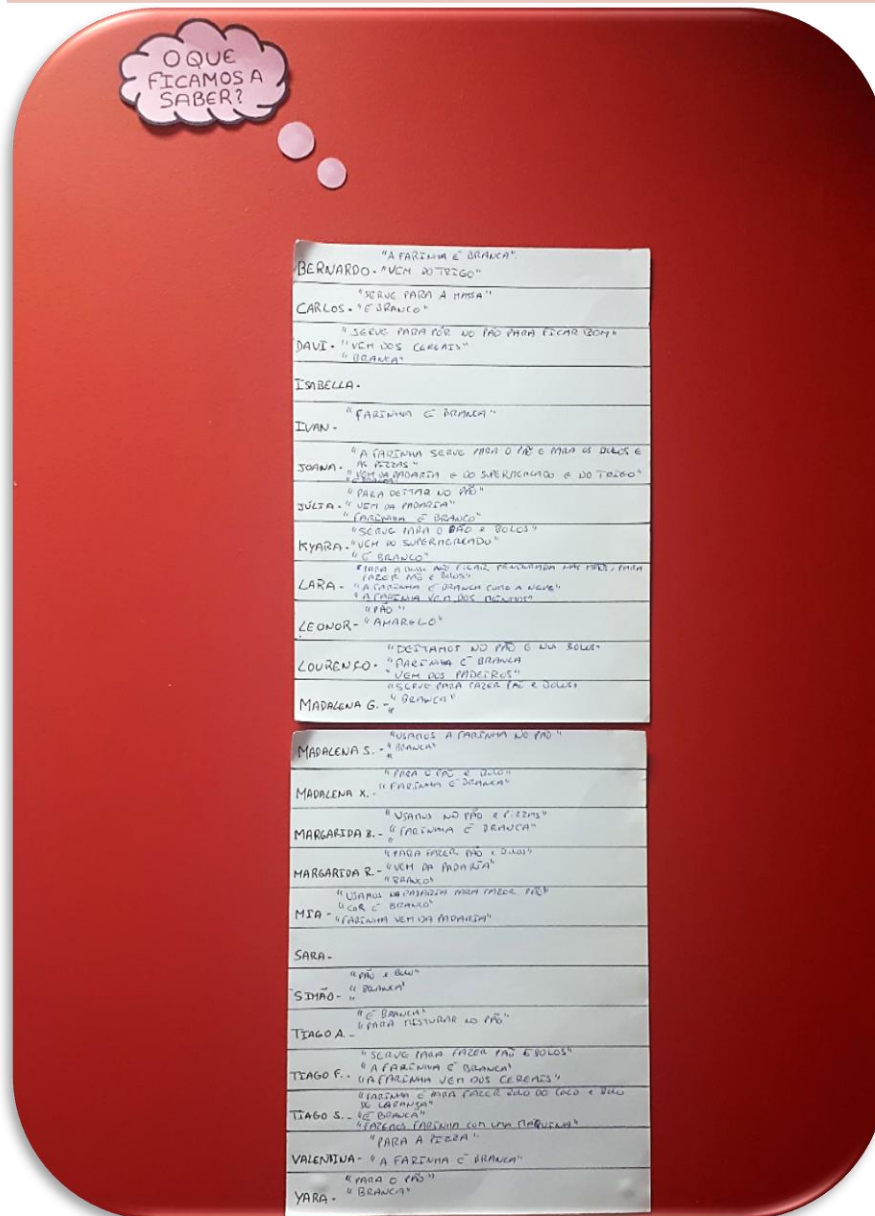


### 5.2.4 | Fase IV: O que ficamos a saber?

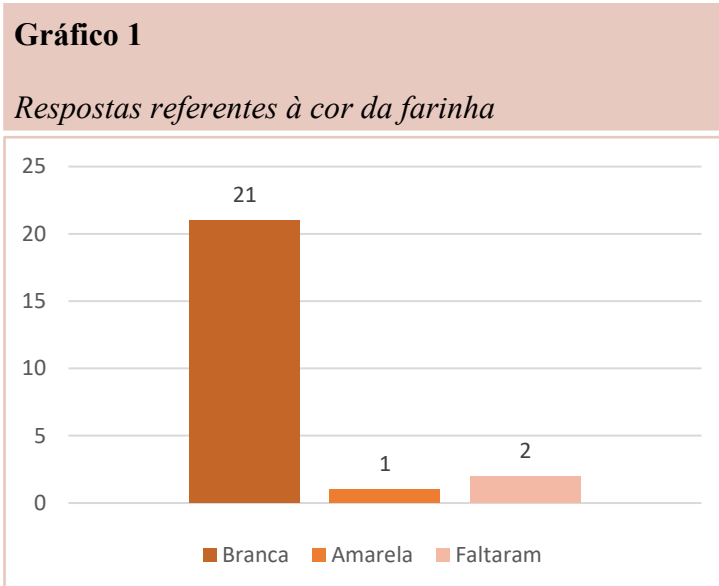
A última fase do trabalho de projeto passa pela realização de uma avaliação, não no sentido estrito da palavra, mas sim num apuramento de qual o conhecimento gerado em cada um dos participantes do projeto de modo a constataremos se efetivamente o trabalho de projeto produziu os devidos efeitos. Neste sentido, cada criança foi questionada sobre aquilo que haviam descoberto acerca da farinha, sendo que foram registados os seus testemunhos de modo a construirmos um cartaz para ser afixado posteriormente (Figura 60).

**Figura 60**

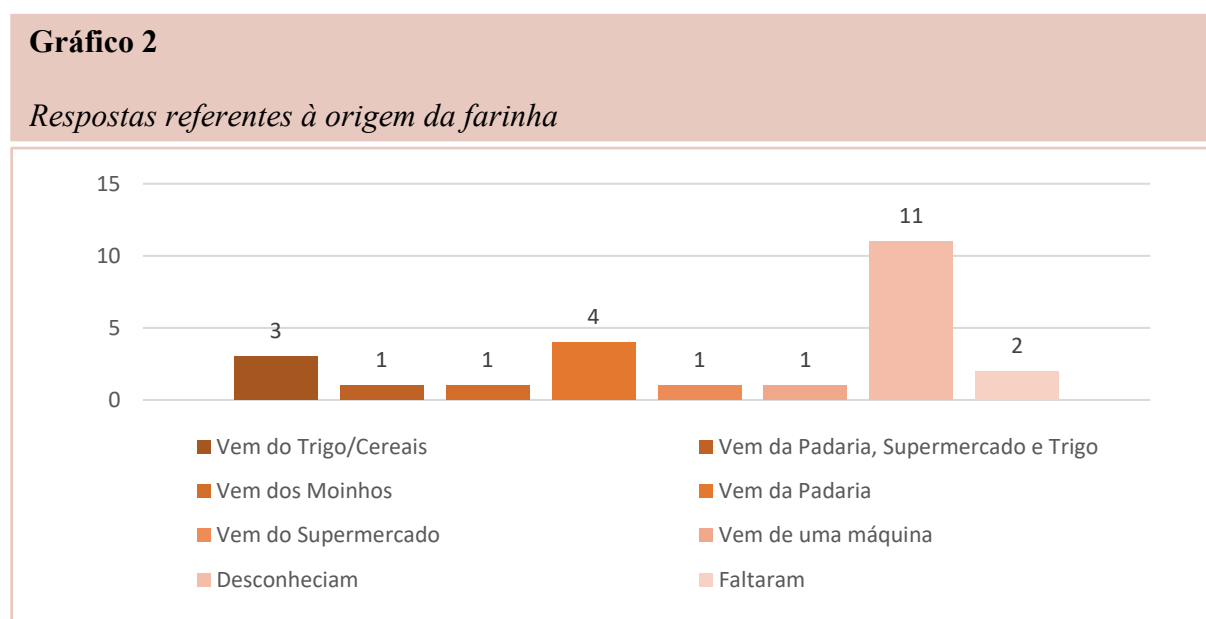
*O que ficamos a saber?*



Assim, constatou-se que, relativamente ao seu aspeto visual (Gráfico 1), a grande maioria das crianças indicou que a farinha seria branca (21 respostas), sendo que apenas uma se dirigiu à farinha como sendo amarela. A resposta a esta questão veio reafirmar aquilo que já seriam os conhecimentos prévios destas crianças, que inicialmente tinham apontado a cor branca para descrever a farinha.



Contudo, aquando da questão “como é que fazemos a farinha?” ou “de onde é que ela vem?” (Gráfico 2), foram poucas as crianças que se recordaram que seria do trigo/cereais (4 respostas). Ao invés disso, indicavam, maioritariamente, que não sabiam (11 respostas) ou então que vinha da padaria (4 respostas).

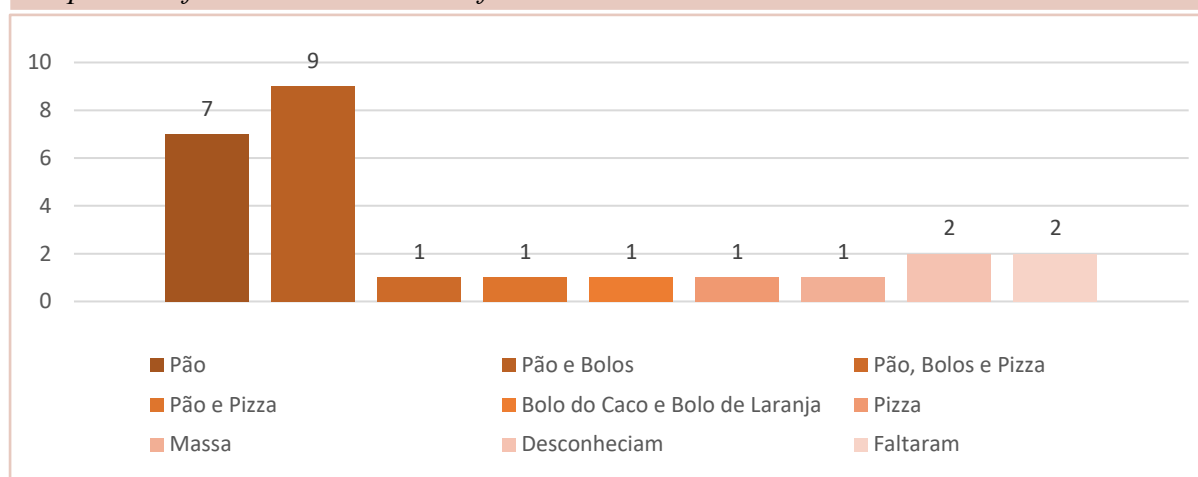


Partindo disto, podemos inferir que, embora tenham plantado o trigo e explorado o mecanismo dos moinhos através da construção de cata-ventos, o facto de não terem presenciado essa transformação do trigo em farinha poderá ter sido o motivo pelo qual não conseguiram estabelecer essa ligação, uma vez que essa dinâmica foi explorada oralmente através de uma história.

No que se refere à sua utilidade (Gráfico 3), 18 crianças identificaram o pão como sendo um dos produtos no qual utilizamos a farinha, alimento esse que não tinha sido mencionado na fase II do projeto. Isto é o reflexo da atividade da visita à padaria, pelo que aqui constatamos que o aprender fazendo, o concretizar das aprendizagens, tem maior eficácia do que se ficarmos apenas pela abstração dos conteúdos.

**Gráfico 3**

*Respostas referentes à utilidade da farinha*



De um modo geral, e analisados os gráficos 2, 3 e 4, constatamos que a realização deste trabalho de projeto trouxe benefícios para as crianças, na medida em que acrescentou conhecimento de uma forma prazerosa e sempre que isso acontece significa que valeu a pena.

Feita a avaliação é tempo de passarmos para a divulgação do projeto para que se possa alargar os conhecimentos adquiridos a toda a comunidade educativa.

#### **5.2.4.1 | Divulgação do projeto “A Farinha”**

Divulgar os projetos realizados constitui-se de extrema importância, uma vez que se trata de “uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto [sic] (...)” (Edwards *et al.* , 1999, citado por

Vasconcelos *et al.*, 2012, p. 17). Neste sentido, no decorrer da 6.<sup>a</sup> semana de estágio<sup>10</sup>, demos por concluído o trabalho de projeto “A Farinha” e iniciamos a quarta e última fase.

Após o lanche da manhã de segunda-feira, reuniu-se o grupo de forma a revermos tudo aquilo que foi feito, assim como procedermos à distribuição de tarefas para a divulgação do projeto. Para tal, foi necessário formarmos três grupos de modo a que cada um ficasse responsável pela realização de um cartaz acerca de uma das três atividades realizadas, nomeadamente a visita à padaria, a ida à horta plantar o trigo e, um último, com o processo de construção do cata-vento.

Em cada grupo era importante estabelecer tarefas para que uns ficassem encarregues de recortar as fotografias, outros de colar, e ainda haveria quem fosse desenhar, de modo a promover a autonomia em tarefas pré-definidas, bem como desenvolver o sentido de pertença, através do seu envolvimento no projeto. Contudo, mais uma vez constatei a fragilidade do grupo em realizar trabalhos colaborativos. Todos queriam fazer de tudo, mesmo depois de lhes elucidar acerca do que é um grupo e de como este se deve comportar na realização de um projeto comum (Figura 61).

Cada grupo contava, ainda, com a presença de um adulto que iria legendar as imagens de acordo com a perspetiva das crianças, com o propósito de as mesmas começarem a perceber que a escrita, a par da fotografia ou do desenho, é uma forma de registarmos aquilo que estamos a observar, desenvolvendo assim, concomitantemente, competências que iam ao encontro da problemática do projeto de I-A.

**Figura 61**

*Construção dos cartazes*



<sup>10</sup> Consultar o Apêndice 7 - Planificação - 6.<sup>a</sup> Semana - de 25 a 27 de novembro de 2019.

Antes de passarmos à afixação do projeto na parede do corredor que dá acesso à sala, as crianças tiveram a oportunidade de partilhar e apresentar os seus cartazes para os restantes colegas (Figura 62). Foi uma dinâmica bastante interessante, na medida em que conseguimos sentir o entusiasmo e o orgulho em apresentarem aquilo que haviam feito, bem como o envolvimento, ainda que subtil, daquelas crianças que, por norma, eram mais reservadas em momentos de grande grupo.



*Apesar de tudo, a criança “K” ainda nos presenteou com a palavra “trigo”, ainda que muito baixinho.*

**Diário de Bordo, dia 25 de novembro de 2019**

**Figura 62**

*Apresentação dos cartazes*



Finalizadas as apresentações, passou-se à exposição do projeto de modo a convidar toda a comunidade educativa pertencente ao infantário a desfrutar, acarinhar e aprender com este projeto tanto quanto nós (Figura 63 da página 102). Devo dizer que as crianças ficaram a entender ainda mais sobre a farinha nos momentos em que explicavam aos pais no corredor o

que tinham feito, pelo que teria sido interessante voltar a colocar as mesmas questões às crianças num intervalo de uma ou duas semanas, para tentarmos perceber o impacto que o ato de “ensinar” tem na nossa própria aprendizagem.

**Figura 63**

*Exposição do Projeto “A Farinha”*



### **5.3 | O Potencial da Comunidade Educativa na Construção de Aprendizagens Significativas**

O modelo de sociedade no qual estamos inseridos é um fator determinante na delimitação do nosso comportamento, das nossas crenças, da nossa visão e entendimento do mundo. Vygotsky, na sua Teoria Sociocultural, vai mais longe e diz-nos que o próprio desenvolvimento cognitivo da criança é diretamente influenciado pela cultura onde esta está inserida e pela quantidade e qualidade de interações que estabelece com tudo aquilo que a rodeia (Woolfolk, 2000). São as pessoas que fazem parte do mundo das crianças que lhes vão dar as ferramentas, as informações, que estas necessitam para se desenvolverem intelectualmente, uma vez que “o conhecimento, as ideias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros” (Woolfolk, 2000, p. 52).

Através desta perspetiva, constatamos o quão importante é o contributo da comunidade para o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, “a colaboração dos pais/família, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para

o trabalho educativo a desenvolver com as crianças é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem.” (Silva *et al.*, 2016, p. 30). Dito isto, a Escola, enquanto promotora de interações sociais com o meio, não deverá se isolar atuando em paralelo da restante sociedade. Ao invés disso, deverá recorrer a instituições não-formais de Educação, como é o caso dos museus, bibliotecas, fábricas, quintas pedagógicas, entre outros, uma vez que estas se constituem uma extensão dos próprios ambientes formais, atribuindo um maior significado às aprendizagens.

Retomando a Figura 46 da página 79 alusiva às interações com os diferentes intervenientes do sistema educativo, vejamos de seguida algumas atividades realizadas que requereram o envolvimento do meio circundante, das famílias e dos restantes parceiros do infantário.

Na sequência do trabalho de projeto descrito anteriormente, a ida à padaria<sup>11</sup> foi, sem dúvida, das interações com a comunidade circundante mais significativas que as crianças puderam ter. Para além de terem ficado com um carinho especial pelo proprietário da padaria que prontamente se disponibilizou para outras visitas similares, adquiriram competências físicas e intelectuais, tais como o desenvolvimento da motricidade fina através do manuseamento da massa, noções matemáticas relativas à quantidade necessária de cada ingrediente, ou até mesmo a aquisição de valores e o respeito pela profissão de padeiro.

Para que este conhecimento adquirido fosse alargado aos restantes pares da comunidade escolar e na sequência da festividade do Pão-por-Deus, convidamos as crianças de outra sala para realizarmos a partilha dos pães confeccionados na padaria, assim como trocamos ideias de como foi todo o processo. Esta interação não só foi enriquecedora para as crianças da minha sala que estiveram perante os valores da partilha tão importantes de serem fomentados nos dias em que vivemos, como também para as crianças da sala convidada que, embora não tenham tido a oportunidade de experienciar o fabrico do pão, ficaram com uma noção de como ele se processa.

Uma outra atividade que procurou que as crianças interagissem com o seu meio local foi a deslocação à Biblioteca Municipal do Funchal<sup>12</sup>, e consequente visita ao quartel dos Bombeiros Municipais do Funchal, realizada no âmbito do meu projeto de IA desenvolvido junto deste grupo de crianças.

---

<sup>11</sup> Consultar o Apêndice 4 - Planificação - 3.ª Semana - de 28 a 30 de outubro de 2019.

<sup>12</sup> Consultar o Apêndice 6 - Planificação - 5.ª Semana - de 11 a 13 de novembro de 2019.

Na biblioteca, as crianças ouviram uma história contada por dois jovens com paralisia cerebral com o auxílio de um computador específico o que, sem dúvida, enriqueceu este momento de aprendizagem. São nestes pequenos momentos que constatamos o poder que a comunidade exerce nos indivíduos que praticam interações entre si, ao invés de se isolarem no seu contexto escolar onde, possivelmente, nunca teriam esta oportunidade de estar perante pessoas com algumas limitações e poder questionar, saber mais um pouco de como é o seu dia a dia e viver com essa diferença.

Inesperadamente, e por fatores alheios à minha planificação, foi possível ainda realizar uma curta visita aos Bombeiros Municipais do Funchal (Figura 64) enquanto aguardávamos a chegada do transporte. Como seria de esperar, toda a envolvimento da profissão de bombeiro com todos os seus equipamentos fez as delícias das crianças que, concomitantemente, aprenderam alguns cuidados a ter ao nível de saúde, nomeadamente com feridas e fraturas, bem como ao nível da segurança envolvendo incêndios, sismos entre outros.

**Figura 64**

*Visita aos Bombeiros Municipais do Funchal*



Por fim, e não menos importante, o envolvimento dos pais em todo o percurso escolar da criança é algo que defendo e valorizo e de que maneira alguma poderia deixar fora da equação. Não se trata de procurar que os pais contribuam realizando frequentemente trabalhos manuais em casa, que muitas vezes acabam por ser feitos sem o auxílio das crianças e culminam num acréscimo de trabalho, mas sim valorizar o diálogo, a partilha de experiências mútuas, sejam elas fruto das vivências do dia a dia ou adquiridas através de uma dada atividade. Que

os “pais/famílias sejam considerados como parceiros!” (p. 10) como apregoam as OCEPE (2016).

Assim sendo, logo na primeira semana de estágio, aquando da exploração dos alimentos inseridos no Plano Anual de Atividades da sala, foram entregues às crianças cartões com diversos alimentos para que em casa pudessem investigar com as famílias acerca dos mesmos, nomeadamente qual o seu nome e se se constituem em alimentos saudáveis ou não saudáveis. Esta atividade tinha como finalidade construir na semana seguinte, em pequenos grupos, cartazes onde se dividiriam os cartões em saudáveis e não saudáveis (Figura 65), bem como cada criança teria de apresentar ao restante grupo o alimento que lhe coube, partilhando algumas curiosidades que tenham descoberto sobre o mesmo.

**Figura 65**

*Cartaz alimentação saudável e não saudável*



Todavia, e embora tivessem sido dados com uma semana de antecedência, quase metade das crianças não só não trouxeram os cartões, como também não tinham dialogado sobre os mesmos em casa. Não obstante, aqueles que trouxeram os seus cartões e/ou outros materiais de pesquisa partilharam com o restante grupo aquilo que tinham descoberto, viabilizando assim a continuidade da atividade planeada (Figura 66 da página 106).

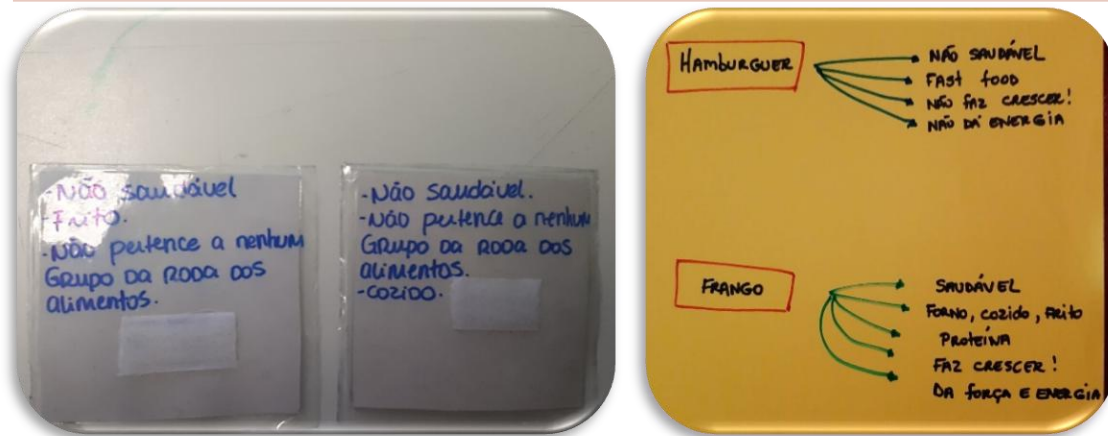
*Essas crianças, orgulhosamente, passaram essas informações ao restante grupo, notando-se que foi algo no qual participaram e não apenas os pais a fazerem, e era isso mesmo o pretendido.*

**Diário de Bordo, dia 22 de outubro de 2019**

---

**Figura 66**

*Pesquisa realizada pelas crianças conjuntamente com os familiares*



Uma outra atividade na qual foi pedida a colaboração dos pais/famílias veio no seguimento do trabalho de projeto “A Farinha” e tinha como propósito a troca de informações entre as crianças, ao explicarem o que tinha acontecido no primeiro e no segundo registo do trigo, e os pais/famílias, ao demonstrarem como iria ficar o terceiro registo (espiga de trigo), uma vez que não iria ser possível dar continuidade ao crescimento do trigo sem que este fosse plantado no solo (Figura 67). Ainda que não tenha em registo fotográfico, houve uma total afluência por parte das famílias no concretizar desta atividade, muito devido ao facto de estes estarem expostos na parede que dá acesso à sala.

**Figura 67**

*Participação da família no Projeto “A Farinha”*



Por último, na 6.<sup>a</sup> semana de estágio tive a felicidade de ter presente na sala, a desenvolver a hora do conto, a mãe de uma das crianças no seguimento da atividade “Uma Família, Uma História”. Esta atividade decorria não só da estratégia de colocar as crianças em contacto com materiais, locais e contextos de leitura e escrita prevista e descrita anteriormente no projeto de I-A no âmbito da EPE, como também tinha o intuito de promover a aproximação da família com o meio educativo e foi muito bem conseguida, cativando a atenção e participação de todas as crianças.

Através do resultado de todas estas atividades realizadas com os diversos intervenientes da comunidade educativa pude constatar a importância que estes assumem no desenvolvimento das crianças. Torna-se, assim, fundamental situar as aprendizagens, tornando as crianças participantes ativos na construção do seu conhecimento e no desenvolver das suas habilidades e para isso é importante que estas vivenciem o seu meio local, dado a que “*the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice*” (Lave & Wenger, 2008, p. 29). Foi com este pressuposto que no decorrer do estágio procurei, sempre que possível, promover momentos que permitissem esta interação da criança com o seu meio cultural, quer fosse dentro ou fora da escola.

### **5.4 | Refletir sobre a Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

Oito semanas se passaram. Passaram tão rápido que mais pareceram ser oito dias, que equivaleram a oitenta de aprendizagem. Na verdade, esta oportunidade que temos de passar do plano hipotético para o concreto, observando, sentindo, vivenciando todos os aspetos que debatemos em teoria é, certamente, a grande mais valia que este mestrado nos pode proporcionar. Poder interagir com as crianças no seu contexto, no seu mundo tão próprio, onde ouvir um “já não sou tua amiga” ou “já não vais à minha festa” feria tanto que as lágrimas caíam pelos seus rostos como se de uma dor física se tratasse, permitiu que ficasse a compreender melhor as suas atitudes, os seus impulsos e, acima de tudo, que as respeitasse enquanto seres sensíveis, imaturos, cujas interações sociais são a sua única preocupação.

Ia com muitas expectativas para este primeiro estágio, afinal, esta era a minha área de preferência, aquela na qual pretendia aprender mais e me aperfeiçoar. Como atuar na prática? Como colocar intencionalidade pedagógica nas atividades a desenvolver? No fundo, como agir com o propósito de orientar/mediar e não ensinar/impingir? Eram estas as questões que pairavam e alimentavam as minhas inseguranças nos dois dias de observação que me foram disponibilizados antes de começar a minha intervenção propriamente dita.

Nunca poderia dizer que tal não aconteceu com esta experiência, pois foram tantas as coisas que aprendi direta e indiretamente. Contudo, pelo que pude observar, valoriza-se ainda em demasia a beleza dos trabalhos de expressão plástica que das crianças têm bem pouco, sempre com a preocupação, em muito questionável, de desenvolver “trabalhos” para a parede ou para a capa, tudo em prol do “ficar bonito para os pais”. Se pensarmos bem, atividades que desenvolvam nas crianças o pensamento crítico, que proporcionem experiências novas, que estimulem a comunicação, a autoestima, os valores, são atividades que nem sempre se podem traduzir num desenho ou na tão estimada ficha e, por isso, tornam-se difíceis de explicar aos pais.

Dito isto, a intencionalidade educativa deverá se constituir no cerne de toda a ação do educador e esta nunca poderá ter como finalidade os pais, mas sim o desenvolvimento holístico das crianças. “Saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Silva *et al.*, 2016, p. 13) é a linha de pensamento que o educador deverá assumir aquando o ato de planear, agir e de avaliar. Só assim a sua ação terá um propósito educativo, distanciando-se da imagem de simples cuidador que acompanha o educador de infância há muitos anos.

Ao longo destas oito semanas, procurei, sempre que possível, que as crianças tivessem um papel ativo nas atividades propostas, muitas delas baseadas na aprendizagem por meio dos sentidos. Ao invés de pedir para decorarem um fruto ou um legume, levei-os para poderem tocar, cheirar, provar; ao invés de mostrar uma imagem de uma espiga de trigo, levei-a para que pudessem constatar as sementes no seu interior; ao invés de falar dos doces tradicionais do Natal madeirense, levei-os para que os ficassem a conhecer; e poderia enumerar mais algumas situações. Esta abordagem através dos sentidos, ao meu ver, constitui-se numa das melhores formas de fazer com que sejam as próprias crianças a descobrirem, a explorarem, a construírem a sua imagem do mundo, sobre algo que é concretizado e que não fica apenas pelo abstratismo proveniente do diálogo. Ora, isto não é passível de se retratar para mostrar aos pais, a não ser através dos registos fotográficos e da criação de um e-portefólio que julgo ser um meio de excelência para registar todas as vivências das crianças na EPE e, aí sim, envolver os pais no quotidiano dos seus filhos, através da visualização frequente do mesmo.

Um outro aspeto que me trouxe alguma satisfação no decorrer da minha prática foi o de ter tido a oportunidade de aplicar a metodologia de Trabalho de Projeto, ainda que de uma forma muito subtil. Aqui, pude constatar os benefícios desta metodologia não só no que respeita à motivação e ao envolvimento das crianças no seu processo de aprendizagem, como também na promoção da interdisciplinaridade entre todas as áreas de conteúdo. O difícil é saber parar,

manter o foco e não dispersar pelas inúmeras possibilidades de novos projetos dentro de um mesmo projeto.

No entanto, como em tudo, nem sempre as coisas corriam como gostaria ou planeava. Foi extremamente desafiante desenvolver o trabalho em grupo com eles. O propósito seria de promover a “(...) interação e o trabalho colaborativo no grupo, de modo a que as crianças aprendam umas com as outras ao confrontarem perspectivas, procedimentos e saberes” (Silva *et al.*, 2016, p. 87), mas, para aqui chegarmos, muitas mais semanas seriam necessárias até que o grupo imergisse nesta dinâmica. Procurei, também, que houvesse distribuição de tarefas dentro do grupo, que tivessem de tomar decisões e que defendessem o seu ponto de vista com argumentos plausíveis, mas nem sempre isso acontecia. Era muito mais frequente as vezes em que todos queriam fazer de tudo, não respeitando a vez do colega, do que os momentos de partilha e colaboração.

Uma outra situação que considero que ficou muito aquém daquilo que tinha perspetivado foi a questão da diferenciação pedagógica. O facto de não conhecer o grupo, não saber as capacidades e dificuldades de cada um, fez com que todas as atividades propostas fossem iguais para todos. Não obstante, no decorrer das atividades, muitas vezes dizia para fazerem do seu jeito, no entanto, não levava alternativas para dificuldades passíveis de se prever. A título de exemplo, e agora vendo com algum distanciamento, na atividade do livro de receitas, no momento de “escrita” da frase “Livro de Receitas”, ao invés de levar as letras todas de cores diferentes como o fiz, poderia ter optado por levar também letras com apenas três cores, ficando uma cor para cada palavra, tornando-se assim mais fácil para as crianças que apresentassem maior dificuldades durante a atividade. Deste modo, mesmo sem conhecer cada criança, conseguiria dar resposta às suas necessidades.

Em jeito de conclusão, poderei somente acrescentar que foi gratificante poder estar com estas crianças diariamente, observá-las, participar nas suas brincadeiras e, acima de tudo, contribuir para o seu desenvolvimento (gosto de acreditar que o tenha feito!). De igual forma, este estágio foi extremamente importante para que eu pudesse constatar e refletir acerca das minhas capacidades enquanto futura profissional de educação, pondo-me semanalmente à prova, quer na construção das planificações cada vez mais exigentes, quer na qualidade das atividades e no modo como eram colocadas em prática.



## **Capítulo 6 | Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Pedagogia em Tempo de Pandemia Covid-19**

Neste capítulo será abordado um estágio pedagógico um tanto ou quanto diferente daquilo que comumente se espera deste Mestrado em particular. Não me refiro, certamente, ao nível do conteúdo, que esse teria mesmo a obrigatoriedade de ser distinto, mas sim naquilo que respeita à sua organização, não fosse um vírus desconhecido e implacável nos obrigar a repensar toda a conjuntura em que vivemos e, por consequência, o modo como educamos e aprendemos.

Após uma primeira semana de observação participante com a turma do 1.º A de uma escola do 1.º CEB localizada na Freguesia do Caniço, que decorreu de 9 a 11 de março de 2020, o país assistiu a um confinamento total como consequência de ter sido decretado estado de emergência a 18 de março de 2020, o que obrigou à suspensão das práticas letivas presenciais. As sucessivas renovações, que daí advieram, levaram a que se aplicasse a modalidade de ERE, permitindo assim às escolas concluírem o ano letivo 2019-2020 de uma forma aceitável.

Neste sentido, houve a necessidade, também, de se reajustar os pressupostos para a realização da primeira prática pedagógica referente ao 1.º CEB inserida na Unidade Curricular de Prática Pedagógica II, não só relativamente à sua calendarização, mas também na forma como se iria viabilizar esta prática de modo a garantir o cumprimento dos seus objetivos. Chegou-se, então, à definição de um estágio pedagógico composto por dez semanas, divididas em duas partes distintas: uma primeira parte realizada a partir de casa com início a 11 de maio de 2020 e término a 17 de junho do mesmo ano (seis semanas) e uma segunda parte em contexto sala de aula que se iniciou a 21 de setembro de 2020 e terminou a 14 de outubro de 2020 (quatro semanas).

### **6.1 | Enquadramento do Ambiente Educativo**

Enfatizando aquilo que foi dito no Capítulo 5 relativamente à importância dos ambientes educativos, é sabido que “a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças são processos simultaneamente biológicos dependentes da natureza e de processos sociais e ambientais dependentes da cultura” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 22), pelo que é da responsabilidade do professor organizar o ambiente educativo tendo em consideração aquilo que é a realidade social, económica e o contexto familiar das crianças, bem como relevar as suas características individuais.

Neste sentido, tornou-se fundamental conhecer aspetos relativos ao meio envolvente e as características do próprio estabelecimento educativo, para que se pudesse adotar estratégias de intervenção mais adequadas que potencializassem a aprendizagem dos alunos aquando do momento de prática presencial relacionada com a PP II e com a PP III. Esse levantamento realizado acerca do contexto educativo está patente no Apêndice 13 – Contextualização das Práticas Pedagógicas II e III no 1.º CEB do presente relatório.

Conhecido o local e a instituição de estágio, o próximo passo seria interagir com a turma do 1.º A, contudo não avançamos mais do que a primeira semana de observação, pelo que, de seguida, iremos nos debruçar naquilo que foi viver o ERE e, posteriormente, no impacto de regressar à escola depois de ter acontecido tanta coisa em tão pouco tempo.

### **6.2 | Viver o #EstudoEmCasa: Ano letivo 2019-2020**

Quando iniciamos o ano letivo de 2019-2020 nunca equacionamos o desfecho que este viria a ter. Com a descoberta do novo Coronavírus em finais de 2019 e meados de 2020 o mundo transformou-se de modo a combater e minimizar os efeitos devastadores que este estava a causar, pelo que uma das medidas adotadas em Portugal e um pouco por todo o mundo foi decretar o confinamento da população para assim tentar controlar a sua propagação. Ora, isto implicou, naturalmente, o encerramento por tempo indeterminado de todos os estabelecimentos de ensino, todavia, era necessário garantir que se conseguiria preservar as aprendizagens essenciais previstas para cada ano de escolaridade, sendo certo que aquilo que o contacto físico nos transmite nunca seria recuperado.

A modalidade de ERE com a sua vertente síncrona, que permitia o contacto dos alunos com os respetivos professores em simultâneo, e a sua vertente assíncrona, através do programa televisivo #EstudoEmCasa criado pelo Ministério da Educação em parceria com a RTP, veio mitigar os efeitos do afastamento do meio escolar e assim concluir este ano letivo atípico.

Na impossibilidade de se viabilizar um estágio presencial, alguns colegas tiveram a oportunidade de assistir e intervir nos momentos síncronos, o que, certamente, foi uma mais-valia, dado que puderam dinamizar uma modalidade de ensino pouco usual. Não obstante, houve um grupo de quatro alunos no qual eu me incluo que, por decisão unilateral por parte do estabelecimento educativo, não teve a oportunidade de realizar esta primeira parte da PP II nos mesmos moldes.

Assim, ficou definido pelo corpo docente da UC PP II conjuntamente com a direção de curso, que o nosso principal foco seria analisar e refletir acerca das propostas emitidas pelo

#EstudoEmCasa para as disciplinas de 1.º ano de Estudo do Meio e Cidadania, Matemática e Português, de segunda a quarta-feira (Figura 68). Teríamos, então, de indicar e fundamentar quais os aspetos que consideraríamos relevantes e quais aqueles que faríamos diferente, apresentando alternativas, bem como elaborar planificações hipotéticas tendo em conta os conteúdos do #EstudoEmCasa. De carácter facultativo tínhamos, igualmente, ao nosso dispor as sessões do Aprender em Casa emitidas pela RTP Açores, uma iniciativa da Direção Regional da Educação e Administração Educativa dos Açores, que vinha complementar os conteúdos de Matemática e que nos proporcionou momentos únicos de aprendizagem, com o recurso a materiais manipuláveis de uma utilidade extrema quer para os docentes, quer para os alunos.

**Figura 68**

*Horário #EstudoEmCasa para o 1.º ano de escolaridade de segunda a quarta-feira*



*Nota:* Adaptado de <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/2019-2020/sites/default/files/documents/estudoemcasa-horario.pdf>

No total das seis semanas, foram realizadas, alternadamente, três análises críticas para cada uma das áreas curriculares ditas anteriormente e três planificações com os respetivos materiais. Considero que este exercício de analisar as aulas do #EstudoEmCasa para depois colocar em prática aquando da realização das planificações colocou-nos, efetivamente, em grande vantagem para o momento do regresso à sala de aula, uma vez que o ato de refletir criticamente fez-nos compreender como poderemos dar intencionalidade pedagógica às

atividades e materiais que iremos propor, assim como nos tornou mais ágeis no relacionar dos conteúdos com os descritores previstos nas AE.

Foi no âmbito deste contexto que fomos aprendendo e desenvolvendo competências que foram extremamente úteis no momento em que regressamos à escola, desta vez muito mais seguros e conscientes daquilo que seria suposto concretizar na segunda parte da PP II.

### **6.3 | O Regresso à Sala de Aula: Ano letivo 2020-2021**

Um novo ano letivo começava e as diferenças impostas pela pandemia que teimava em ficar já se faziam sentir. Foi um regresso cheio de incertezas, quer pela possibilidade de voltar a ser interrompido, quer pelo modo como poderíamos desenvolver a nossa prática sem colocar em causa a segurança dos alunos e sem cair nas teias da metodologia expositiva.

As crianças, essas, estavam muito mais adaptadas a toda a dinâmica que a Covid-19 exigia do que nós adultos, o que fazia com que se vivesse numa falsa normalidade, com novas rotinas, distanciamento nos espaços físicos, com adaptações ao nível das metodologias de ensino, com as quais, aos poucos, fomos aprendendo a conviver.

De seguida, apresenta-se alguns momentos de aprendizagem que finalizaram esta segunda parte do primeiro estágio pedagógico no 1.º CEB, agora com a turma a ingressar no 2.º ano do Ensino Básico (2.º A).

#### ***6.3.1 | Momentos de Aprendizagem***

As três sequências de aprendizagem que irão ser apresentadas de seguida correspondem a uma parte dos conteúdos explorados em cada uma das três semanas de intervenção que concluíram este primeiro estágio no 1.º CEB.

Procurou-se, aqui, atenuar a compartimentação do ensino, promovendo uma ligação entre as várias componentes curriculares, uma vez que a interdisciplinaridade acarreta inúmeros benefícios na aprendizagem dos alunos, fazendo com que as mesmas ocorram de uma forma contextualizada e significativa.

### 6.3.1.1 | Os dígrafos -nh e -lh: Um caso para *A ovelhinha preta*<sup>1314</sup>

Iniciar a aula com a célebre frase “abram os manuais na página...” era algo que, como já referi anteriormente, nunca quis que acontecesse. As aulas começavam muito cedo e julgo que seria um choque tremendo colocar de imediato as crianças a trabalhar, muitas delas ainda meio a dormir, sem energia alguma.

Durante a primeira parte da PP II, aquando do momento das planificações fictícias, propus-me iniciar as aulas com um diálogo, uma partilha de ideias, um momento de cidadania útil em torno de um tema que considero ser extremamente importante, os Direitos das Crianças. Para mim, era fundamental que eles soubessem que não são apenas seres mandados pelos adultos e que só poderão alcançar a sua plenitude aos 18 anos. Muito pelo contrário, todas as crianças têm direitos e é da total responsabilidade dos adultos fazerem valer esses mesmos direitos. Ademais, esta minha vontade acabou por ser extremamente útil como estratégia para a minha problemática de I-A acerca da fluência na leitura, como já fora especificado na Parte II deste relatório.

Assim, a primeira semana de intervenção começou com a atividade rotineira proposta nas planificações do ERE e não poderia ter sido a melhor opção para começar os dias.



*O feedback foi muito positivo, pois adoraram a azáfama de estar à procura do envelope  
debaixo das mesas logo de manhã.*

**Diário de Bordo, dia 28 de setembro de 2020**

---

Após este momento destinado ao acolhimento, tinha como conteúdos para esta semana a introdução dos dígrafos -nh e -lh, bem como uma abordagem às unidades de medida convencionais e não convencionais.

Num período em que a iniciação à leitura e escrita foi muito negligenciada devido ao confinamento, era importante que os alunos, primeiramente, fossem expostos a modelos de leitura fluentes, pelo que a leitura da obra literária *A ovelhinha preta* ficou a meu cargo. Trata-se de uma obra que aborda a inclusão e que nos leva a constatar que é precisamente na diferença que reside a nossa importância e o contributo que cada um de nós pode dar ao outro. Para que a interpretação da obra fosse realizada de uma forma mais dinâmica, ao invés da tradicional

---

<sup>13</sup> Shaw, E. (2019). *A ovelhinha preta*. 11.<sup>a</sup> edição. Alfragide: Editorial Caminho – Grupo LeYa.

<sup>14</sup> Consultar o Apêndice 21 - Planificação - 8.<sup>a</sup> Semana - de 28 a 30 de setembro de 2020.

utilização do manual, e de modo a avaliar o nível de atenção e compreensão dos alunos, recorreu-se à Tarefa de Avaliação Formativa (TAF) Tirar do Saco sugerida por Lopes & Silva (2012). Assim, cada aluno teria de retirar um cartão numerado de 1 a 18, no qual constaria uma questão que poderia ser de resposta aberta, de escolha múltipla ou de verdadeiro/falso. Contudo, para que se pudesse promover uma interação entre os alunos e potenciar a leitura, não seriam os alunos a responder ao seu cartão, mas sim a colocar essa mesma questão ao portador do cartão seguinte. Ou seja, o aluno com o cartão n.º 1 iria ler a sua pergunta para o aluno com o cartão n.º 2 e assim sucessivamente.

Este exercício rebuscado da Planificação PP II E@D Semana IV revelou ser muito satisfatório, pois os alunos adoraram estar na posição de entrevistador/entrevistado e não tiveram grandes dificuldades em responder às questões colocadas. No entanto, os entraves em relação à leitura foram bem visíveis, fazendo com que, muitas vezes, tivesse de repetir o que estava a ser questionado para que o aluno que fosse responder compreendesse o que lhe estava a ser pedido.

Finda a exploração da obra, foi escrita no quadro a frase “Minha ovelhinha preta!” por nela constar o primeiro dígrafo que iria ser trabalhado nesta semana, o -nh. Através da sua leitura e divisão silábica pretendeu-se que os alunos identificassem o som [ɲ] e que conseguissem visualizar quais as letras que o compõem. Se para aqueles que apresentam um maior domínio na leitura isto se refletiu numa tarefa quase que instantânea, para os quatro alunos que ainda não identificavam algumas letras do alfabeto não foi assim tão intuitivo.



*Somente após realizarmos a divisão silábica dessa que palavra é conseguiam dizer qual o número da sílaba que continha este som, mas sempre no registo oral, pelo que depreendo que são capazes de identificar o som, no entanto não fazem uma correspondência fonema-grafema.*

**Diário de Bordo, dia 28 de setembro de 2020**

---

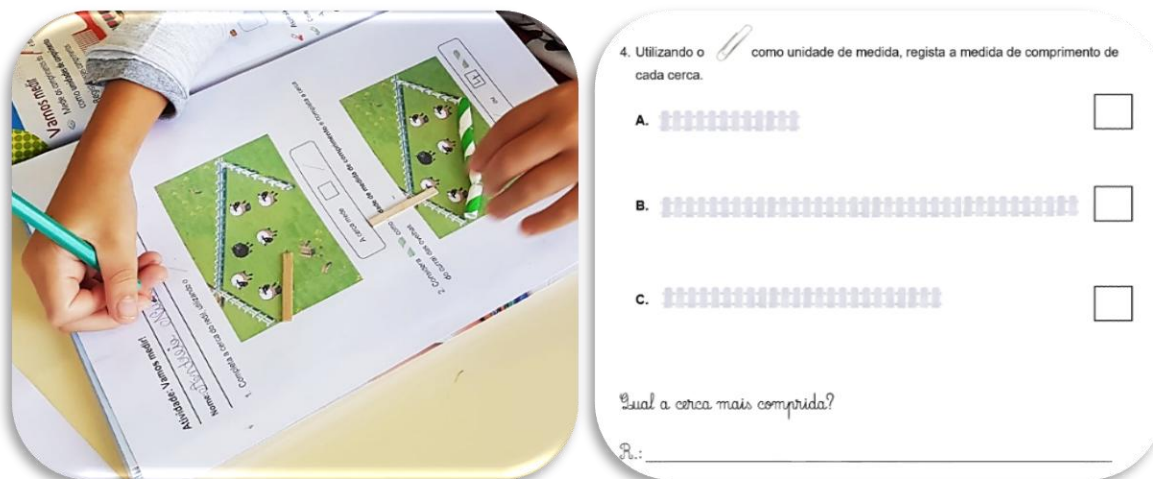
Após realizarem os exercícios constantes no manual de português de 1.º ano referentes a este dígrafo, procedeu-se à respetiva correção com o recurso ao e-manual, onde cada criança teve a oportunidade de explorar o quadro interativo.

Dando continuidade à aula, foi entregue aos alunos uma ficha de exercícios ainda sobre *A ovelhinha preta*, em que lhes era pedido que “consertassem” a cerca do redil utilizando uns

pauzinhos de madeira e, posteriormente, bocadinhos de uma palhinha. No último exercício, tinham de recorrer a clips para medirem cercas de diferentes tamanhos (Figura 69).

**Figura 69**

*Exercícios referentes às unidades de medida não convencionais*



Com isto, pretendia-se que os alunos compreendessem que podemos utilizar inúmeros objetos para medir uma determinada coisa e que a cada um deles damos o nome de unidades de medida de comprimento.

De forma a consolidar este novo conteúdo, os alunos foram convidados a medir a sua mesa concretizando com partes do seu corpo, nomeadamente a palma da mão, o pé e o passo, o que lhes suscitou maior interesse dado o dinamismo envolvente.

No dia seguinte, e após a atividade do acolhimento, foi distribuído uma folha com excertos da obra *A ovelhinha preta*, juntamente com uma imagem de um fruto característico do outono. Desta vez, seriam os alunos a realizarem um exercício de leitura autónoma através da leitura “ping-pong”, o que os obrigaria a estarem atentos a acompanhar a leitura dos colegas, uma vez que, quando ouvissem o nome do seu fruto, teriam de continuar essa mesma leitura.

De modo a incluir os quatro alunos que ainda não tinham iniciado a leitura, para além de lhes ter atribuído frases simples, indiquei-lhes de antemão qual a frase de cada um e, com a ajuda da professora cooperante, estiveram a treiná-la repetidamente. De facto, recorreu-se à memorização pelo que nunca poderia dizer que houve uma leitura por parte desses alunos, no entanto, considero que tenha sido fundamental que assim tivesse acontecido na medida em que promoveu um aumento na autoestima destes alunos perante o grande grupo.



*“Leram” de uma maneira confiante, ficaram felizes por terem conseguido acompanhar o restante grupo e isso poderá servir de gatilho motivacional para que tenham interesse em conseguir ler (...).*

**Diário de Bordo, dia 29 de setembro de 2020**

---

Utilizando a mesma estratégia do dia anterior, foi escrito no quadro o título da obra e questionou-se os alunos se conseguiriam identificar um outro som ou grafia para além do -nh. Rapidamente chegaram ao -lh, muito pela presença da letra H. Com isto, solicitou-se que indicassem outras palavras que contivesse o som [ʎ] e à medida que eram ditas, iam sendo escritas no quadro agrupadas em -lha, -lhe, -lhi, -lho, -lhu. Por fim, os alunos copiaram essas palavras para os seus cadernos de modo a treinarem a grafia deste novo dígrafo.

Após a exploração deste dígrafo no e-manual, os alunos foram levados a observar a régua constatando uma outra função para além de sublinhar. Assim, descobriram que esta é composta por números e traços uns maiores que outros, ao qual indiquei que os mesmos representam uma outra unidade de medida, o centímetro (cm). Para que pudessem por em prática este novo instrumento de medida, pedi que fossem à ficha do dia anterior e medissem a cerca que estiveram a “consertar” com os pauzinhos de madeira. Descobriram assim que os dois pauzinhos correspondiam a 8 cm.

Continuando com a concretização das aprendizagens, questionou-se se quiséssemos medir alguma coisa maior, ou até a nós próprios, se seria fácil com a régua ou se conheciam algum outro instrumento semelhante a esta, mas com outras dimensões. Facilmente indicaram a fita métrica, pelo que demonstrei que, do mesmo modo que a fita métrica serve para medir coisas maiores, também a sua unidade de medida é maior, sendo que cada vez que chegamos aos 100 centímetros, podemos dizer que temos 1 metro.

Com isto, propus que cada aluno viesse medir a sua altura para depois compararmos no quadro, numa reta numérica, as diferentes alturas que iriam surgir. Este momento foi enriquecido com a dinâmica atribuída na forma de comunicação das alturas ao grupo. Os alunos teriam de descobrir o valor da medição através de conceitos matemáticos como o de <, > ou = (“É 2 cm maior do que...”) e com a realização de adições e subtrações.

O último dia desta sequência ficou marcado pela revisão e consolidação dos conteúdos trabalhados até então. Primeiramente, os alunos realizaram alguns exercícios do manual

referente aos dois dígrafos de forma autónoma. Para tal, recorreu-se à TAF Copos Coloridos (Lopes & Silva, 2012) que já vinha sendo utilizada em exercícios anteriores, de modo a permitir que os alunos tentem efetivamente resolver os exercícios e que se autoavaliem relativamente ao grau de dificuldade que estão a sentir.

Posteriormente, esta sequência de aprendizagem terminou com a realização do jogo *Que som sou eu?* e, embora tivesse sido adaptado para o interior da sala devido às condições climatéricas, constituiu-se num momento de aprendizagem muito significativo.



*Por um lado, os alunos mostraram-se muito empenhados e desejosos de ganhar o ponto para a sua equipa, por outro eu consegui ir avaliando quais aqueles que conseguiram ou não fazer uma correspondência fonema-grafema em ambos os dígrafos.*

**Diário de Bordo, dia 30 de setembro de 2020**

O jogo *Que som sou eu?* (Figura 70) consistia em formar duas equipas e colocar um cartaz com os grafemas -nh e -lh em extremidades opostas. Depois, era chamado em simultâneo um elemento de cada equipa e dizia-lhes uma palavra que contivesse o som [n] ou [λ]. Assim que ouvissem a palavra, teriam de decidir qual o grafema associado à mesma, sendo que o primeiro elemento a chegar ao lado correto ganhava um ponto para a sua equipa.

**Figura 70**

*Jogo Que som sou eu?*



De facto, o jogo é um instrumento de aprendizagem poderosíssimo ao serviço do educador/professor, uma vez que “em todo lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações comumente tidas como maçantes” (Piaget, 1976, p. 158 e 159).

### 6.3.1.2 | O Jardim dos sons: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr<sup>15</sup>

Na nona semana da PP II continuávamos com aqueles conteúdos de 1.º ano que ficaram por ser trabalhados como consequência do confinamento. Desta vez, os grupos consonânticos em epígrafe foram introduzidos através do clássico literário *O Coelho Branco*<sup>16</sup>, onde se pretendia que os alunos relembassem os dígrafos dados na semana anterior presentes na palavra *Coelhinho* e que descobrissem um outro som presente nas palavras *Branco*, *Cabra* e *Cabrês*, nomeadamente aquele composto pelo -br. De modo a envolver os alunos no momento da leitura, foi pedido que dissessem em coro a célebre frase “Eu sou a Cabra Cabrês que te salto em cima e te faço em três!” cada vez que a mesma surgisse na história. Foi uma forma de os manter atentos, o que surtiu efeito no momento de responderem às questões de interpretação. Novamente, recorreu-se a uma TAF para a atividade de interpretação, desta vez através da adaptação da TAF Dedos para Cima, mas com cartões verdes e vermelhos, onde teriam de levantar o cartão correspondente caso achassem que a resposta fosse verdadeira ou falsa.

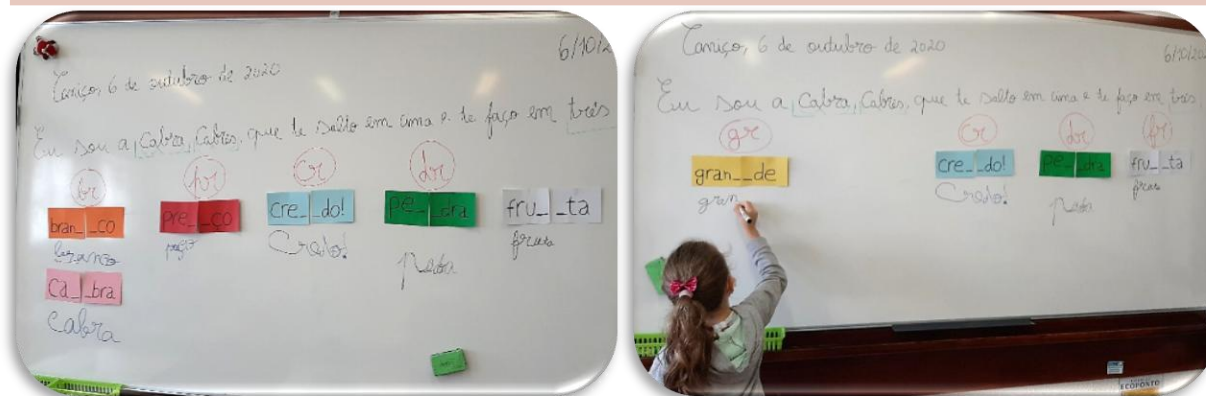
De seguida, foi escrita no quadro a frase que estiveram a dizer ao longo da história e questionou-se que novo som estaria nas palavras *Cabra* e *Cabrês*. Após identificarem o -br, registou-se algumas palavras com este som, bem como realizou-se o mesmo exercício com a palavra *três* com o intuito de levá-los a estabelecer um padrão de consoante + R.

Para que ficassem então a conhecer os oito grupos consonânticos que respeitam esta regularidade, promoveu-se um momento lúdico com a realização do jogo *Juntar Sílabas*, em que cada aluno receberia uma metade de uma palavra de duas sílabas e teria de descobrir qual o colega que completava essa mesma palavra. Devido às imposições postas pela Covid-19, essa procura teve de ser contida, pelo que, à vez, vinham ao quadro mostrar a sua palavra e os restantes teriam de perceber se o seu cartão seria ou não o par correspondente. Conforme se iam descobrindo as palavras, estas eram afixadas no quadro, colocando-se em destaque o grupo consonântico correspondente (Figura 71 da página 121)

---

<sup>15</sup> Consultar o Apêndice 22 - Planificação - 9.ª Semana - de 6 a 7 de outubro de 2020.

<sup>16</sup> Oom, A. (2014). *O Coelho Branco (adaptação)*. Lisboa: Zero a Oito.

**Figura 71***Jogo Juntar Sílabas*

De modo a incluir os alunos com dificuldades na leitura, atribuiu-se a mesma cor para as duas metades de cada palavra, esperando assim que, inconscientemente, este estímulo visual os ajudasse a encontrar o seu par, uma vez que não iria ser mencionado esta condição aos alunos. Certamente esta lógica das cores poderá ter ajudado outras crianças que não estas, o que prova que o que é bom para um às vezes poderá ser bom para todos.

*Diferenciar realmente traz os seus frutos (...). Nesta em específico, teria de encontrar uma forma para que as crianças que não sabem ler conseguissem participar como todos os outros colegas. (...) Ainda que a medo, quando viam um cartão com a sua cor, levantavam a mão identificando o par.*

**Diário de Bordo, dia 6 de outubro de 2020**

Após o intervalo estava contemplado no horário um momento para o projeto de AFC que envolvia a componente de Educação Física, conjuntamente com Português, Matemática ou Estudo do Meio.

Neste dia em específico, organizou-se no ginásio um jogo de consolidação dos grupos consonânticos (Figura 72 da página 122) que vínhamos trabalhando, formando-se duas equipas equilibradas, tendo em consideração as dificuldades de cada aluno. Depois, chamou-se um elemento de cada equipa a quem foi dito um dos grupos consonânticos (br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr). Espalhados pelo chão estariam palavras que continham todos estes grupos, pelo que os

alunos tinham de encontrar uma palavra que contivesse aquele que lhes tinha sido dito, sendo que o primeiro a encontrar ganharia 2 pontos para a sua equipa. Todavia, se a equipa adversária conseguisse identificar, na palavra encontrada pela outra equipa, a sílaba que continha esse grupo consonântico ganharia 1 ponto.

**Figura 72**

*Brincando com o br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr*



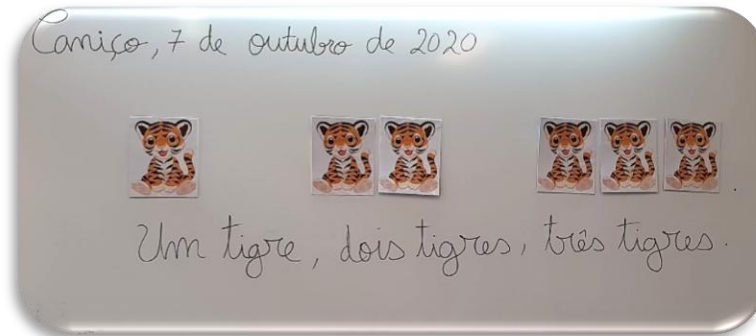
O objetivo deste jogo seria o de levar os alunos a estabelecerem uma correspondência fonema-grafema, ao mesmo tempo que era feito uma avaliação formativa daquilo que tinha sido abordado na sala de aula. Pelo que pude apurar, três dos quatro alunos com dificuldades na leitura não encontraram a palavra no chão, contudo conseguiram identificar a sílaba após eu ter lido a palavra. Todos os restantes mostraram facilidade em indicar onde se encontravam os grupos consonânticos nas palavras e apenas um aluno recusou-se a participar no jogo.

Ademais, a corrida estaria presente em todos os momentos do jogo, todavia poderia ter sido enriquecido com a presença de mais um elemento de Educação Física, como por exemplo o driblar uma bola em deslocamento ou conduzir a bola com os pés.

De modo a finalizar esta sequência de aprendizagem referente ao br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr, no dia seguinte a aula iniciou-se com dois trava-línguas, o *Três tristes tigres* e o *Um tigre, dois tigres, três tigres*, que foram escritos no quadro (Figura 73 da página 123) com o recurso a imagens e números de modo a tornar acessível a todos os alunos a sua exploração.

**Figura 73**

*Exploração do trava-línguas*



*Dissemos em grande grupo várias vezes, depois houve quem quisesse tentar dizer sozinho por achar que já conseguiria, mas quando a língua se entremelava, era uma risota geral na sala*

**Diário de Bordo, dia 7 de outubro de 2020**

Partindo daqui, passou-se para a atividade que daria o nome a esta sequência de aprendizagens, o *Jardim dos Sons*. Esta tinha o propósito de servir de registo para o caderno diário dos alunos, assim como se constituiu em mais um momento de avaliação formativa. Para tal, cada aluno teria de retirar de uma caixa uma pétala que continha uma palavra e lê-la de modo a identificar qual o grupo consonântico a que pertencia, para depois, então, colocá-la na flor correspondente afixada no quadro (Figura 74).

**Figura 74**

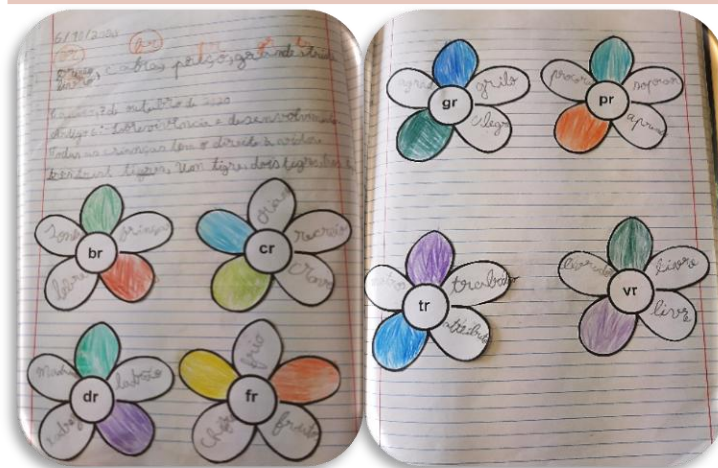
*Jardim dos Sons*



Por fim, foram distribuídos moldes de flores para os alunos colarem no caderno e preencherem de acordo com a informação que ia sendo construída no quadro (Figura 75).

**Figura 75**

*Registo no caderno: br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, vr*



Todos os alunos conseguiram realizar a atividade corretamente (apenas os quatro alunos com dificuldades na leitura tiveram uma pequena ajuda na leitura da palavra), o que poderá ser um indicador de que este novo conteúdo tenha ficado bem interiorizado.

### 6.3.1.3 | À descoberta dos Sentidos<sup>17</sup>

A sequência de aprendizagem que finaliza esta PP II tinha como conteúdo central os cinco sentidos. Aqui, procurou-se envolver o contributo das áreas curriculares de Estudo do Meio, Educação Física, Português e Educação Artística na sua vertente de Artes Visuais de modo a que os alunos adquirissem uma aprendizagem efetiva acerca da temática. Neste sentido, aproveitou-se o momento destinado ao projeto AFC de Educação Física conjuntamente com Estudo do Meio para aferir quais os conhecimentos prévios que os alunos tinham acerca dos cinco sentidos e dos respetivos órgãos dos sentidos antes de se dar início à aprendizagem do conteúdo propriamente dito.

O jogo consistia em formar duas estações, sendo que, em cada estação, os alunos teriam de fazer corresponder imagens aos respetivos sentidos. A turma estaria organizada em dois grupos e a sua tarefa, enquanto grupo, seria a de chegarem a um consenso e associarem a tira de papel com o nome do órgão à imagem correspondente.

<sup>17</sup> Consultar o Apêndice 23 - Planificação - 10.<sup>a</sup> Semana - de 12 a 14 de outubro de 2020.

Após terminarem, chamariam o adulto para validar as escolhas e a cada combinação correta recebiam 1 ponto. Concluída a tarefa, teriam de se deslocar para a estação seguinte, contudo, entre a primeira e a segunda estação essa deslocação teria de ser feita saltando a um pé alternadamente (2 passos para cada pé) e da segunda estação até ao banco, teriam de se mover pé ante pé.

Inicialmente, a atividade teria sido planificada para conter mais estações e grupos mais pequenos, todavia houve a necessidade de se realizar alguns ajustes de última hora que em nada comprometeram o objetivo de verificar o que os alunos já sabiam relativamente a este conteúdo.



*Esta associação ação-órgão foi extremamente fácil para todos, pelo que a professora cooperante e eu optamos por começar a introduzir o nome dos sentidos para que ficassem familiarizados com estes novos vocábulos.*

**Diário de Bordo, dia 13 de outubro de 2020**

---

No dia seguinte, iniciou-se a aula com a concretização da atividade do dia anterior, pois não faria sentido algum abordar os sentidos sem que os alunos pudessem tocar, cheirar, provar, olhar e ouvir.

Com isto, foi entregue a cada aluno o *kit do cientista* (Figura 76) que era composto por vários elementos como segurelha, arruda, vela perfumada, chocolate preto, *smarties*, batata frita, limão, *slime*, lixa e uma pena, para que pudessemos explorar as suas características e identificar qual o(s) sentido(s) que estava a ser espoletado.

**Figura 76**

*Kit do cientista*



Optou-se por distribuir os materiais numa caixa dada a sua praticidade e, por experiência anterior, para evitar a agitação inerente a este tipo de atividades no momento que antecede a sua exploração.



*O facto da caixa estar fechada e de ter dito que só poderiam abrir quando eu dissesse, evitou que estivessem a explorar e a questionar antes do tempo, aumentou a curiosidade e julgo que tornou a atividade mais organizada, onde cada um era responsável pela sua caixa e todos teriam acesso ao seu conteúdo ao mesmo tempo.*

**Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2020**

---

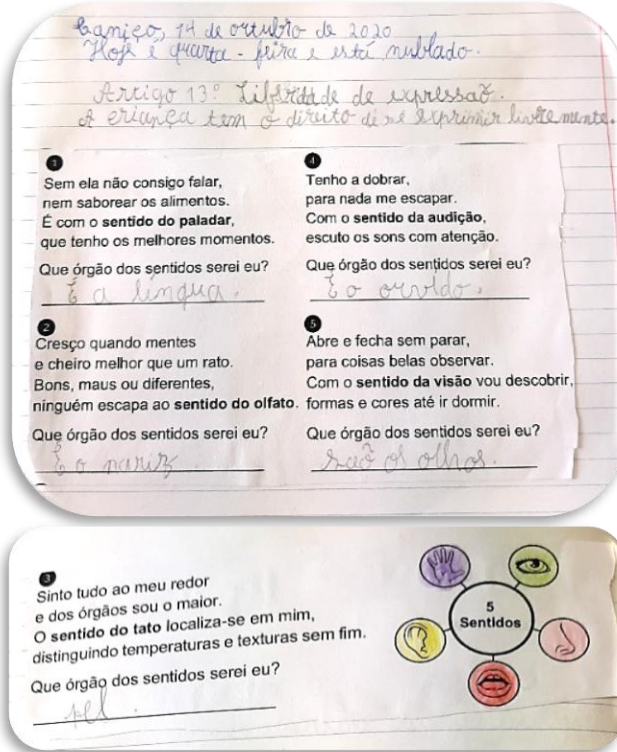
Ainda na fase de concretização, foram distribuídos os *potes da calma* que consistiam em garrafas com água com corante e purpurinas. Este material tinha um duplo objetivo, primeiramente seria para os alunos, com os olhos fechados, tentarem adivinhar através do tato e da audição do que se tratava. Seria esperado que indicassem que era uma garrafa de água, contudo, ao abrirem os olhos iriam constatar que não se tratava apenas de água, mas que esta continha outros elementos que só foram possíveis observar através do sentido da visão, pelo que podemos afirmar que todos os cinco sentidos têm a sua importância e que para analisarmos as coisas no seu todo temos de recorrer a mais do que um sentido.

O segundo objetivo seria o de servir de objeto tranquilizador para ser explorado sempre que os alunos sentissem necessidade para tal, mas, maioritariamente, após o intervalo no habitual momento de relaxamento. Todavia, isto envolvia muito treino e autocontrole por parte dos alunos para evitar que houvessem distrações durante as aulas, pelo que se optou por não continuar com este material, muito embora tivesse sido um sucesso principalmente com aquela criança que apresentava alguma instabilidade comportamental.

O registo para o caderno foi realizado sob a forma de adivinhas (Figura 77 da página 127), onde os alunos, organizados por filas, teriam de descobrir qual a resposta à adivinha que lhes incumbia. Foi um momento cooperativo muito interessante do ponto de vista da aprendizagem, uma vez que permitiu que houvesse uma troca de ideias sobre que órgão dos sentidos achavam que se tratava, com a responsabilidade acrescida de que essa mesma resposta seria necessária para que os restantes alunos pudessem completar o seu registo para o caderno.

**Figura 77**

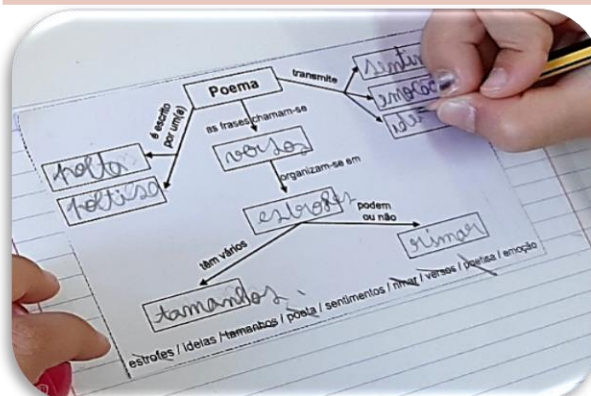
*Registo para o caderno – Órgão dos Sentidos*



No regresso à sala após o intervalo, foi tempo de revermos alguns aspetos sobre o texto poético que vínhamos trabalhando até então, onde se lembrou a estrutura de um poema recuperando o mapa de conceitos explorado no dia anterior (Figura 78). Partindo daqui, observou-se um *PowerPoint* com informações acerca de dois poetas, autores dos poemas explorados em aulas anteriores, com o propósito de desenvolver a literacia literária através do conhecimento de quem está por detrás dos textos que consumimos, como também para introduzir a atividade de escrita coletiva intitulada por *Poeta por um dia!*

**Figura 78**

*Mapa de conceitos - Poema*



Deste modo, optou-se por manter uma estrutura semelhante ao poema *Sete vezes...* de João Pedro Mésseder, com estrofes de dois versos, em que o primeiro verso se mantinha quase inalterável, variando apenas o órgão dos sentidos que constaria na imagem. Tendo em consideração de que se tratava do primeiro texto coletivo desenvolvido com a turma, a criação poética incidu, portanto, no segundo verso de cada estrofe. Todavia, foram muitas as sugestões que iam surgindo e, no final, construiu-se um poema bem estruturado e dentro daquilo que seria a sua temática (Figura 79).

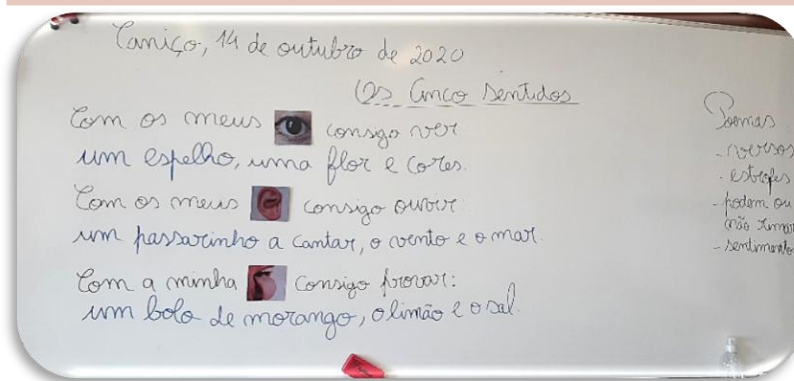


*esta criação já foi previamente estruturada, o que me facilitou imenso na construção de cada estrofe e foi algo que não lhes anulou nem a imaginação nem os limitou ao nível da participação (...).*

**Diário de Bordo, dia 14 de outubro de 2020**

**Figura 79**

*Atividade Poeta por um dia!*



**Figura 80***Cartaz sobre os cinco sentidos*

Com metade da turma a dirigir-se para a aula de TIC, os restantes nove alunos tiveram a oportunidade de realizar um cartaz (Figura 80) para cada um dos sentidos abordados, finalizando assim esta sequência de aprendizagem. Para tal, organizou-se os alunos em duplas, sendo que o nono aluno fez par com a professora cooperante. A cada dupla foi designado um sentido e atribuído uma cartolina A4. Primeiramente, os alunos teriam de escolher quais os materiais que queriam colocar no seu cartaz de entre aqueles que tinham ao seu dispor para o efeito. É de salientar que foram levados alguns materiais concretos como lixa, penas, segurelha, chupa-chupa, entre outros, de modo a tornar mais perceptível a função de cada sentido.

De seguida, teriam de determinar quais as tarefas que cada elemento iria desempenhar (recorte, pintura, colagem, escrita) e, por fim, teriam de realizar a apresentação do seu cartaz antes de se proceder à sua afixação na parede do corredor que dava acesso à sala de aula.

Dentro daquilo que eram as limitações impostas pela Covid-19, a realização desta atividade a pares foi muito tranquila, pelo que consegui ir acompanhando o percurso de cada par, assim como constatar os benefícios da aprendizagem cooperativa no momento em que estavam a escolher os materiais em que se ajudavam mutuamente.

## 6.4 | Refletir sobre a Prática Pedagógica II no 2.º A

Um novo semestre começava e o nervosismo e a ansiedade aumentavam cada vez que estávamos mais próximos do início de mais um estágio. Um estágio que, só por si, dada a minha falta de confiança no 1.º ciclo, se adivinhava que iria ser desafiante, um verdadeiro misto de emoções entre o querer ser bem sucedida e a frustração de não ter tempo para o concretizar e, principalmente, para me preparar para as muitas segundas, terças e quartas-feiras que se avizinhavam.

Conhecer a turma, a professora cooperante e a orientadora científica deixou-me um pouco mais aliviada. Estava perante uma turma ótima, com meninos de excelência a todos os níveis, quer comportamentais, cognitivos ou sociais, uma turma “muito boazinha” como se diz

na gíria escolar, com uma professora cooperante que me transmitiu, desde logo, imenso apoio ao longo das nossas conversas e de uma orientadora científica “terra-a-terra”, que sabe, efetivamente, como as coisas acontecem no meio escolar atual. Contudo, no instante em que iria começar a preparar a minha primeira semana de intervenção, eis que Portugal recebe a notícia de que o vírus invisível, implacável e altamente transmissível que entrou nas nossas vidas, nos iria enviar para casa sem previsões de regresso. De início, vi as coisas de um modo otimista, até porque a verdadeira dimensão da Covid-19 era muito ambígua. Iriamos, sim, para casa, contudo convencidos que em abril lá estaríamos para continuar com os nossos projetos, com os nossos estágios, com as nossas vidas! Não foi preciso esperar muito tempo para começar a perceber que as coisas teriam um rumo completamente diferente àquele idealizado.

Após um mês de muitas incertezas, avanços e retrocessos, a melhor decisão possível, tendo em conta a conjuntura atual, foi a de realizarmos metade da nossa prática pedagógica assente na modalidade de ERE. Se houve algo de bom no meio disto tudo foi, certamente, a capacidade do ser humano de conseguir reinventar-se e mostrar que, perante toda e qualquer adversidade, encontramos sempre medidas que, não substituindo a normalidade, tentam minimizar o impacto negativo que daí poderia surgir. Assim, a alternativa #EstudoEmCasa, foi, sem dúvida, uma mais-valia para aquelas turmas em que os docentes conseguiram extrair a sua essência, utilizando-a como ponto de partida para desenvolver conteúdos com as suas turmas. Não seria esperado introduzir conteúdos novos só pelo simples facto de estarem a ser trabalhados no programa televisivo. Tratavam-se de sugestões para cada ano letivo até porque, num universo em que se tem em consideração as características individuais de cada aluno, nunca se poderia pensar que todas as turmas estariam precisamente na mesma unidade programática. No meu entender, a prática ao abrigo desta modalidade de ensino teria de ser vista como um continuar das rotinas diárias dos alunos, para que estes não ficassem tanto tempo “desligados” do meio escolar e, concomitantemente, poderiam ser revistos conteúdos já trabalhados em contexto sala de aula ou introduzidas novas noções que careceriam, obrigatoriamente, de serem novamente abordadas no início do próximo ano letivo.

Pelo que fui constatando através do *feedback* de amigos, colegas e familiares, muitas vezes o que acontecia era os docentes distanciarem-se daquilo que estava a ser feito no #EstudoEmCasa, delegando apenas exercícios dos manuais ou uma outra abordagem que em nada se interligava com o que tinha sido transmitido na televisão. Mesmo que se quisesse continuar com o manual (para aqueles que o seguem fielmente), há sempre algo que se possa

ir buscar à história trabalhada nessa semana para que, de alguma forma, houvesse uma ligação daquilo que se exigia aos alunos assistirem, para depois chegarem aos momentos síncronos, quando aplicável, e trabalhem aspetos completamente distintos.

A minha realidade foi bem diferente. Planificar sem turma era um exercício um pouco ingrato. Por vezes pensava que estava a ter tanto trabalho, idealizar tanta coisa gira que gostaria de aplicar e, no fim de tudo, não passaria do papel. Todavia, olhar para um conteúdo ou atividade e retirar todas as suas potencialidades interdisciplinares foi algo que julgo ter conseguido aprofundar através da reflexividade daquilo que assistia do #EstudoEmCasa e é mesmo isso que se pretende, que o professor tenha essa capacidade bem desenvolvida para que possa ver mais além da receita que já vem impressa nos manuais escolares.

Embora tenha sido uma mais-valia na minha formação académica no que respeita aos aspetos teóricos e metodológicos da mesma, nada substitui a prática presencial. Não há maior aprendizagem do que aquela que advém do planificar, pôr em prática essa planificação e aprender com os erros e imperfeições que constatamos no fim do dia através do *feedback* dos alunos. Felizmente, pude colocar em prática algumas das atividades planificadas no ERE uma vez que, numa fase inicial, a turma ainda estava a trabalhar conteúdos de 1.º ano.

As três semanas de intervenção que finalizaram a PP II foram cruciais para analisar o grupo, detetar quais as suas dificuldades e descobrir qual a minha identidade enquanto professora. Foi importante para realizar alguns ajustes e estabelecer um modelo de planificação que me identificasse e, sobretudo, para estabelecer uma rotina de trabalho que viria a ser fundamental nas oito semanas seguintes da PP III.



## Capítulo 7 | Estágio Pedagógico no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Devido às circunstâncias referidas anteriormente relacionadas com a adaptação às exigências impostas pela covid-19, o terceiro e último estágio pedagógico teve a particularidade de ter sido realizado com a mesma turma que o anterior, com apenas uma semana de pausa entre práticas. Como tal, no presente capítulo não será feita referência às caracterizações do meio, escola e turma por serem semelhantes às descritas no Capítulo 7.

Desta forma, focar-nos-emos somente em alguns momentos de aprendizagem que marcaram estas oito semanas de prática pedagógica inserida na Unidade Curricular de Prática Pedagógica III, com início a 26 de outubro de 2020 e término a 16 de dezembro do mesmo ano.

### 7.1 | Momentos de Aprendizagem

#### 7.1.1 | *Cuida bem dos dentes*<sup>18</sup>

Um novo estágio se iniciava, todavia foi apenas um continuar das aprendizagens que já estariam a ser desenvolvidas com os alunos. Neste sentido, manteve-se a atividade de rotina referente aos Direitos das Crianças desenvolvida nos primeiros 15 minutos da manhã, muito devido ao grande interesse demonstrado pelos alunos, assim como pelos benefícios que se estava a alcançar no que respeita ao melhoramento da leitura.

As aprendizagens desta semana tinham como denominador comum o conteúdo de Estudo do Meio referente à dentição. De modo a introduzir a temática recorreu-se ao poema *Cuida bem dos dentes* de José Jorge Letria presente no manual de Português<sup>19</sup>, onde se aproveitou para relembrar algumas características estruturais dos poemas, assim como verificar quais as conceções prévias dos alunos acerca dos cuidados a ter com os dentes.

Como já seria habitual, fez-se uso de várias técnicas de leitura, começando pela leitura em silêncio, passando para uma leitura em grande grupo, para no fim solicitar uma leitura individual de cada um dos versos que constituíam o poema. Para que os alunos depreendessem a entoação que deveria de ser atribuída a cada palavra, realizei uma leitura estrofe a estrofe, pedindo que as repetissem, ao mesmo tempo que se analisava o seu conteúdo com o intuito de averiguarmos aquilo que nos estava a ser transmitido.



---

<sup>18</sup> Consultar o Apêndice 26 - Planificação - 1.ª Semana - de 26 a 28 de outubro de 2020.

<sup>19</sup> O manual adotado pelo estabelecimento educativo no ano letivo 2020-2021 seria o Eureka! – Português 2. (2020).

*Aos alunos com dificuldades na leitura entreguei algumas imagens legendadas de palavras presentes no poema e pedi que as ordenassem de modo a que, por um lado, conseguissem identificar no texto essas mesmas palavras, e, por outro, tornasse mais fácil a sua percepção relativamente ao conteúdo.*

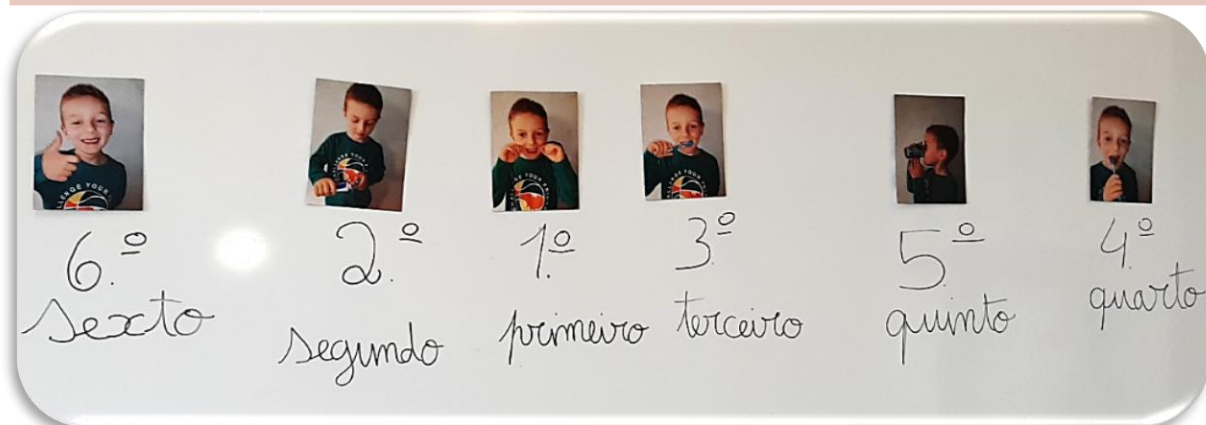
**Diário de Bordo, dia 26 de outubro de 2020**

Esta adaptação foi particularmente importante para a atividade que se seguiu relativamente à exploração do vocabulário, uma vez que se solicitou a dois dos alunos com dificuldades na leitura que viessem ao quadro e, desta vez, notou-se que estes estavam confiantes e sabiam qual a palavra que teriam de colocar por já terem tido acesso a estas imagens no momento da leitura do poema. Nesta atividade procurou-se, então, atribuir algum dinamismo ao afixar no quadro imagens de algumas palavras presentes no poema como dentição, cáries, infeção, escova, entre outras, pedindo a alguns alunos que não só as legendassem colocando os cartões com a palavra escrita correspondente, como também tentassem explicar o seu significado.

Dando continuidade às aprendizagens, afixou-se no quadro seis imagens (Figura 81) que representam os passos de uma correta higienização oral.

**Figura 81**

*Como lavar os dentes: passo a passo!*



Dispostas aleatoriamente, pediu-se aos alunos que, coletivamente, procurassem ordenar as imagens de modo a obter-se uma sequência correta da forma como devemos lavar os dentes. À medida que indicavam a ordem, ia colocando os respetivos números ordinais para que, no final, os questionasse acerca das diferenças relativamente aos números cardinais. O propósito

seria que os alunos concluíssem que estes números específicos nos indicam a ordem e a posição das coisas.

De regresso à sala após o intervalo, e concluídos os exercícios de relaxamento habituais (música e respiração), continuou-se com a exploração dos números ordinais, mas, desta vez, na sua vertente de posição. Para tal, colocou-se no quadro uma pista (Figura 82) com 20 carros em direção à meta onde fomos colocando o número da sua posição.

**Figura 82**

*Pista de carros*



Estabelecida a posição, explorou-se, individualmente, este material colocando algumas questões que levassem os alunos a compreenderem este novo conceito. Questões como, qual a cor do carro que ficou em 8.º lugar?, em que posição chegou o 4.º carro da 2.ª fila? ou se o carro que está em 18.º lugar chegou antes ou depois do carro que está em 15.º lugar?, fizeram com que os alunos tivessem uma melhor assimilação do propósito destes números e isso foi bem visível aquando da realização dos exercícios do manual e da folha de registo.

No dia seguinte, retomou-se o poema de José Jorge Letria, começando por uma leitura em pequenos grupos, onde cada fila lia uma estrofe. Feitos os exercícios de interpretação sugeridos pelo manual, recorreu-se ao manual digital Eureka! – Estudo do Meio 2 (2020) para que os alunos ficassem a conhecer os nomes que atribuímos aos dentes e qual a sua função. Esta abordagem serviu de mote para introduzir o conteúdo gramatical de Português para esta semana, nomeadamente a classe dos nomes.

Assim, propôs-se a realização de uma jogo interativo no aplicativo *PowerPoint* denominado por Caça ao Intruso (Figura 83 da página 136), que consistia em, primeiramente,

descobrir qual a palavra intrusa, que não pertencia, em cada conjunto e, de seguida, atribuir o nome que mais se adequava a esse mesmo conjunto.

**Figura 83**

*Caça ao Intruso*



Com isto, pretendia-se que os alunos tivessem acesso a nomes de variadíssimas categorias, desde nome de pessoas, objetos, lugares, cores, profissões, sentimentos, animais, entre outros, para que, posteriormente, fosse mais intuitiva a assimilação da definição desta categoria gramatical.

Num momento em que a falta de motivação e de interesse é cada vez mais notório por parte dos alunos, torna-se fundamental a criação de ambientes propícios à aprendizagem que captem a sua atenção e que permitam desenvolver o gosto em aprender. Se não se plantar esta semente desde o 1.º CEB, continuaremos a ter alunos que chegam ao ensino secundário com aprendizagens deficitárias, desmotivados, cuja única preocupação é terminar o mais rápido possível a escolaridade obrigatória. Por isso, “o lúdico pode trazer à aula um momento de felicidade, seja qual for a etapa de nossas vidas, acrescentando leveza à rotina escolar e fazendo com que o aluno registre melhor os ensinamentos que lhe chegam, de forma mais significativa” (Roloff, 2010 p. 4).

O terceiro dia a finalizar esta sequência de aprendizagem ficou reservado, essencialmente, à consolidação dos conteúdos abordados nos dois dias anteriores. Como tal, começamos o dia com a presença da Dra. Rita Pequeneza, médica dentista, que veio à sala abordar o tema da dentição, onde resumiu tudo aquilo que havíamos falado nesta semana em específico, como as características dos nossos dentes, qual a sua importância, quais os cuidados a ter para os manter saudáveis, feito de uma forma dinâmica com o recurso a jogos e dando

oportunidade para que os alunos colocassem as suas dúvidas ou simplesmente demonstrassem aquilo que já sabiam (Figura 84).

**Figura 84**

*Rubrica “À conversa com a Dra. Rita Pequeneza” em sala de aula*



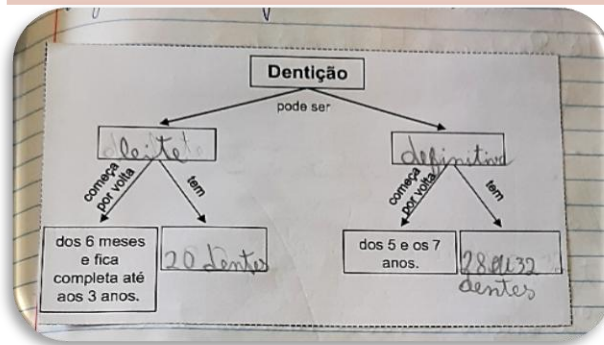
*A presença da Dra. Rita Pequeneza na sala de aula foi uma grande mais valia. De facto, ter um profissional a falar acerca da sua área de intervenção fez com que os alunos estivessem mais atentos e participativos.*

**Diário de Bordo, dia 28 de outubro de 2020**

Num cenário onde as visitas de estudo estavam quase que impossibilitadas devido às consequências da covid-19, considero que ter um profissional na sala de aula a falar daquilo que é o seu dia a dia, levando os próprios instrumentos de trabalho, fez com que os alunos ficassem com uma melhor perceção sobre a temática e isso foi notório no bom desempenho obtido quer na ficha de consolidação que se seguiu, quer na construção parcial do mapa de conceitos (Figura 85 da página 138).

**Figura 85**

*Mapa de conceitos dentição*



No que respeita à consolidação da classe gramatical dos nomes, após o intervalo os alunos realizaram alguns exercícios do manual de Português, sendo que, de seguida, foi proposta a realização de um jogo que envolveria a escrita de nomes de pessoas, de objetos e de animais. O mítico jogo do STOP (Figura 86) consistia em os alunos preencherem estas três categorias, com nomes iniciados pela letra designada por mim em cada ronda, dispondo de um total de 2 minutos para o efeito.

De igual modo, foi dada a possibilidade de realizarem este registo sob a forma de desenho, sendo certo que, teriam de dizer oralmente esse nome para que pudessem visualizar e legendar com a sua forma escrita. Esta adaptação foi feita especificamente tendo em atenção aqueles alunos que apresentavam dificuldades na leitura e escrita que, de outro modo, não poderiam realizar o jogo. Todavia, qualquer aluno que, em algum momento, necessitasse de optar pelo desenho era livre de o fazer.

Com esta atividade os alunos, de um modo descontraído, estiveram envoltos de palavras desta classe gramatical, o que, de alguma forma, ajudou na sua identificação.

**Figura 86**

*Jogo do STOP*



### 7.1.2 | *Adjetivos qualificativos: Como é o teu demónio?*<sup>20</sup>

Os conteúdos previstos para a terceira semana de estágio prendiam-se na classe de palavras adjetivos qualificativos, na reunião e interseção de conjuntos e nos diferentes ambientes onde vivem as plantas. A minha tarefa seria, então, desenvolver estes conteúdos, promovendo aprendizagens integradas e significativas.

A introdução dos adjetivos qualificativos foi feita a partir de um texto presente no manual intitulado *Os demónios* de Alice Vieira. Começou-se por explorar o texto através de uma leitura individual, onde cada aluno retirava do “pote de leitura” um cartão onde constava um adjetivo presente no texto com o intuito de identificarem qual a sua vez de ler. Feita esta leitura preliminar, desenvolveu-se algumas atividades de melhoria da fluência presentes no livro *Do aprender a ler ao ler para aprender* de Vitor Cruz, nomeadamente as atividades “Lês para mim?” e “Leitura em coro”, que consistiam na audição do texto presente no manual digital de modo a constatarem a fluência que deveria de ser empregue, seguido da sua reprodução em coro.

Insistir na leitura repetida dos textos era ponto assente em todas as aulas. Se já fazia sentido que assim fosse nos primeiros anos de escolaridade, ainda mais se justificou ser devido aos danos educacionais que o confinamento provocou, principalmente àqueles que se encontravam numa fase inicial de aprendizagem da leitura e escrita como era o caso desta turma. Todavia, era importante diversificar o modo de dinamizar estas leituras para que não se tornasse monótono. Introduzir um “pote de leitura”, levar “pipocas letradas”, realizar “leituras ping-pong”, são exemplos de estratégias que foram implementadas que, por mais simples que fossem, tornavam estes momentos diferentes e apelativos.

Continuando com as aprendizagens e após a validação do vocabulário que tivesse suscitado alguma dúvida, solicitou-se aos alunos que desenhassem o seu demónio com uma característica à sua escolha, podendo ou não ser semelhante àqueles constantes no texto. Daqui surgiu variadíssimos demónios que serviram de pretexto para se chegar à classe gramatical dos adjetivos (Figura 87 da página 140).

---

<sup>20</sup> Consultar o Apêndice 28 - Planificação - 3.ª Semana - de 9 a 11 de novembro de 2020.

**Figura 87**

*Como é o teu demónio?*

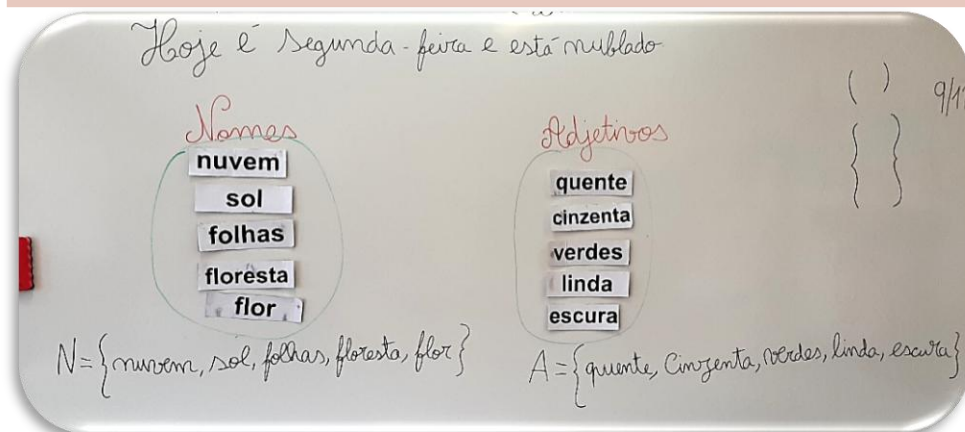


Assim, escreveu-se no quadro as palavras “Os demónios”, acompanhadas de todas as qualidades atribuídas pelos alunos ao seu demónio. Com esta atividade, pretendia que fossem os alunos a chegarem à definição de adjetivo qualificativo, a partir dos seus próprios desenhos, uma vez que, de acordo com a Teoria da Aprendizagem Significativa, os novos conhecimentos adquirem significado se ancorados com um conhecimento prévio (Moreira, 2000) e nada mais lhes traria significado do que representarem o próprio adjetivo antes de assimilarem a sua definição.

Dando continuidade à sequência de aprendizagem, foram distribuídos dez cartões com nomes e adjetivos com o intuito de os alunos irem ao quadro formar o conjunto dos nomes e o conjunto dos adjetivos, tendo-se constituído, simultaneamente, num momento de avaliação formativa. Partindo daqui, foi atribuída a letra N para designar o conjunto dos nomes e a letra A para o conjunto dos adjetivos, seguido da sua representação por extenso com o recurso a chavetas (Figura 88).

**Figura 88**

*Reunião dos conjuntos com classes gramaticais*




De seguida, solicitou-se que, coletivamente, fizéssemos correspondências entre os dois conjuntos, formando assim um novo conjunto, o conjunto dos nomes reunião com adjetivos, ou seja NUA. No fim, e antes de passarem o registo para o caderno, foi, igualmente, feita a representação por extenso deste novo conjunto, no qual foi questionado, então, o que significaria a palavra “reunião”. Ora, esta constatação não se constituiu num obstáculo para os alunos, dado a que facilmente conseguiram identificar o seu significado, muito devido à dinâmica utilizada na introdução desta representação matemática.

De acordo com Cosme (2018), a interdisciplinaridade é a estratégia que melhor proporciona aprendizagens significativas aos alunos, uma vez que, através dela, estes conseguem ir buscar a outras áreas significados para as novas aprendizagens, e foi precisamente isso que foi ambicionado que acontecesse, que os alunos, através da separação inicial de nomes e adjetivos e, depois, com as correspondências feitas entre estas duas classes, compreendessem o sentido da palavra reunião e, conseqüentemente, o que se entende por reunião de conjuntos.

No dia seguinte, continuávamos envoltos deste conteúdo de português, mas, desta vez, tive a oportunidade de escolher uma história ao meu gosto, sendo que optei pela obra *A pequena semente*<sup>21</sup>, um livro repleto de adjetivos que conta a história de uma pequena semente que, ao sabor do vento, percorreu vários locais do mundo até que, finalmente, deu origem a uma flor gigante, iniciando, novamente, o ciclo de vida das plantas.

Discutidas as ideias iniciais em torno da ilustração presente na capa do livro, com o intuito de inferir acerca do tema e deixar assim os alunos motivados e curiosos aquando do momento da leitura, ficou uma questão no ar por descobrir “O que será que uma pequena semente terá a ver com a flor e os animais presentes na capa?” Aqui, importa referir que, academicamente, os alunos ainda não tinham abordado o conteúdo das plantas, pelo que esta questão serviu de mote para constatar quais as conceções prévias acerca da germinação que os alunos já possuíam, uma vez que seria algo a ser abordado no dia seguinte.

  
*Surgiram algumas conceções como “As flores nascem das sementes” (M.) ou “põe-se a semente na terra e vai nascer uma flor” (G.), todavia ninguém conseguiu estabelecer uma relação entre as sementes e os animais.*

**Diário de Bordo, dia 10 de novembro de 2020**

---

<sup>21</sup> Obra literária *A pequena semente* (2020) de Eric Carle.

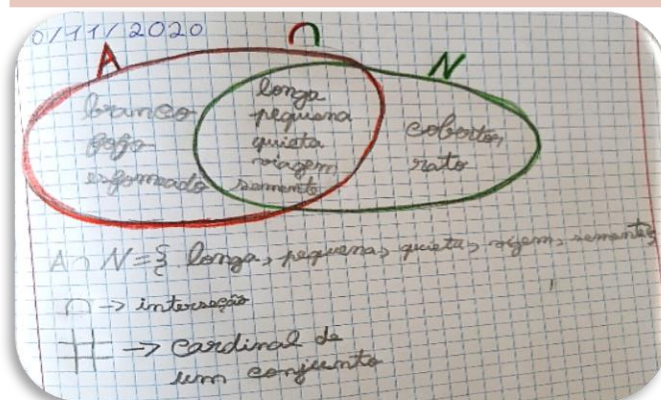
Finda a leitura, realizou-se algumas perguntas de interpretação através de questões de Verdadeiro ou Falso, aplicando a TAF Boletins de Voto com o recurso a cartões vermelhos e verdes, e prosseguiu-se com as atividades, tendo os alunos de completar as lacunas de um excerto da obra através de um ditado, lacunas essas que correspondiam a adjetivos qualificativos. Como estratégia de diferenciação pedagógica, foi facultada uma lista com esses adjetivos àqueles alunos que apresentavam maiores dificuldades na leitura e escrita, de modo a que, ao completarem na lacuna correspondente, fossem se apropriando da relação fonema-grafema das palavras. Aqui, seria irrisório pretender avaliar se estes alunos dariam ou não erros ortográficos se os mesmos mal conseguiam transpor o som das letras para a escrita.

Corrigidos e vistos os significados de cada adjetivo, foram colocados no quadro cartões com a sua inscrição formando, novamente, um conjunto, pelo que, rapidamente, os alunos denominaram por “A” dado a que todas as palavras representavam adjetivos. Neste seguimento, foi pedido que procurássemos no texto do ditado quais os nomes a que aqueles adjetivos estavam a atribuir uma qualidade para formarmos assim o conjunto N.

Na mesma linha do que acontecera com a reunião dos conjuntos, primeiro concretizou-se a interseção antes de chegarmos à sua definição (Figura 89). Assim, pediu-se aos alunos que indicassem apenas palavras do género feminino, colocando-as entre os dois conjuntos, para que constatassem que neste novo conjunto formado haviam palavras da classe dos nomes e da classe dos adjetivos, pelo que este tinha, obrigatoriamente, de estar ligado com o conjunto A e o conjunto N. Falar de interdisciplinaridade é, indiscutivelmente, falar de aprendizagens significativas, pelo que levar os alunos a contruírem as suas próprias definições das coisas é um dos aspetos que diferencia uma aprendizagem com significado de uma aprendizagem mecanicista (Santos, 2005).

**Figura 89**

*Interseção dos conjuntos com classes gramaticais*



Ainda relacionado com esta classe de palavras, envolveu-se a educação física para consolidar este conteúdo gramatical no momento destinado à AFC, através do jogo tradicional “Barra de lenço”. Aqui, não só foram trabalhados os nomes e os adjetivos qualificativos, como também competências motoras, nomeadamente os deslocamentos em corrida com fintas e mudanças de direção e de velocidade conforme referidos nas Aprendizagens Essenciais.

De regresso à obra *A pequena semente*, no último dia desta semana realizou-se uma atividade de compreensão de leitura, também ela descrita no livro *Do aprender a ler ao ler para aprender*, na qual foi pedido aos alunos que recontassem a história com o recurso a um friso cronológico que fora afixado no quadro (Figura 90).

**Figura 90**

*Ambientes onde vivem as plantas*



À medida que íamos recordando cada lugar por onde a pequena semente passou, íamos, concomitantemente, envolvendo o conteúdo de Estudo do Meio estipulado para esta semana, descrevendo algumas características desses ambientes, bem como constatando alguns exemplos de plantas que lá habitavam. De modo a abstrairmo-nos do campo hipotético, foram levados para a sala esses mesmos exemplos de plantas para que os alunos tivessem oportunidade de tocar, de ver “ao vivo” cada detalhe que diferencia umas das outras, excetuando o nenúfar, que, dada a sua natureza específica, optou-se fazer um vídeo do lago em torno do Forte de Nossa Senhora do Amparo em Machico.

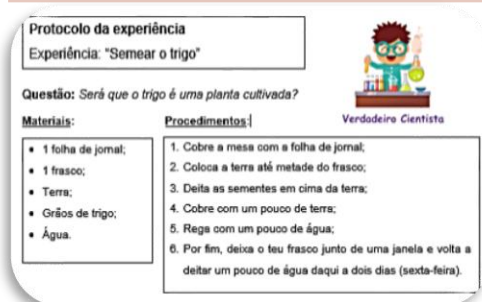
De seguida, aproveitou-se o facto da história abordar o papel do vento e dos animais no transporte das sementes para introduzir a definição de plantas espontâneas e de plantas cultivadas. Por conseguinte, promoveu-se a realização de uma atividade experimental que consistia em semear sementes de trigo, com o intuito dos alunos constatarem todo o processo

envolvente no crescimento de uma planta cultivada e quais os cuidados a ter para que ela possa se desenvolver.

A dinâmica adotada para a realização da experiência permitiu promover a autonomia e desenvolver a capacidade dos alunos em interpretar e seguir instruções, através da utilização de um protocolo da experiência (Figura 91), juntamente com o kit do cientista que continha todos os materiais necessários para a sua execução. Depois de sementeado (Figura 92), o objetivo seria constatar a sua evolução e constituição, uma vez que, por se tratarem de frascos de vidro, facilmente se iria visualizar o crescimento das raízes, tema esse que seria abordado com os alunos na semana seguinte aquando da introdução das partes constituintes das plantas. A par disso, seria pedido aos alunos que concluíssem o preenchimento do registo da experiência de modo a registarem a sua evolução.

**Figura 91**

*Protocolo da experiência*



**Figura 92**

*Semear o trigo*



Após duas semanas de crescimento junto à janela, na semana V da PP III, o trigo já estaria apto a ser transplantado para um local de maior dimensão, nomeadamente para a horta escola, com o intuito dos alunos poderem acompanhar todo o processo até se chegar à espiga de trigo e, novamente, às suas sementes (Figura 93).

**Figura 93**

*Evolução do trigo*



Ainda antes de dar por concluída a terceira semana da PP III, realizou-se uma atividade de consolidação, onde se pedia que rodeassem os adjetivos e sublinhassem os nomes que estavam a ser caracterizados, num texto acerca da Lenda de São Martinho que fora abordado na semana anterior. Daqui resultou um cubo contador de histórias feito pelos alunos com imagens alusivas à lenda, assim como uma dramatização da mesma no horário em que a turma se subdividia com a aula de TIC.

À semelhança da atividade de dramatização da Lenda de São Martinho desenvolvida na prática pedagógica da EPE, incumbiu aos alunos a construção dos adereços que iriam figurar o cenário, contudo, desta vez, foram eles os protagonistas desta peça, contrariamente ao que havia acontecido na PP I.

Foi curioso constatar que a mesma atividade é possível de ser adaptada a qualquer ano de escolaridade, sendo que o educador/professor deverá de ter em consideração quais as aprendizagens que pretende alcançar com cada grupo, ajustando o nível de complexidade e de envolvimento de acordo com a faixa etária. Com esta turma em particular, esta atividade incidiu, sobretudo, sobre a leitura e a escrita, por se tratar de uma aprendizagem à qual estaríamos a trabalhar transversalmente devido às dificuldades apresentadas pós confinamento (Figura 94).

**Figura 94**

*Preparação, dramatização e exposição da Lenda de São Martinho*



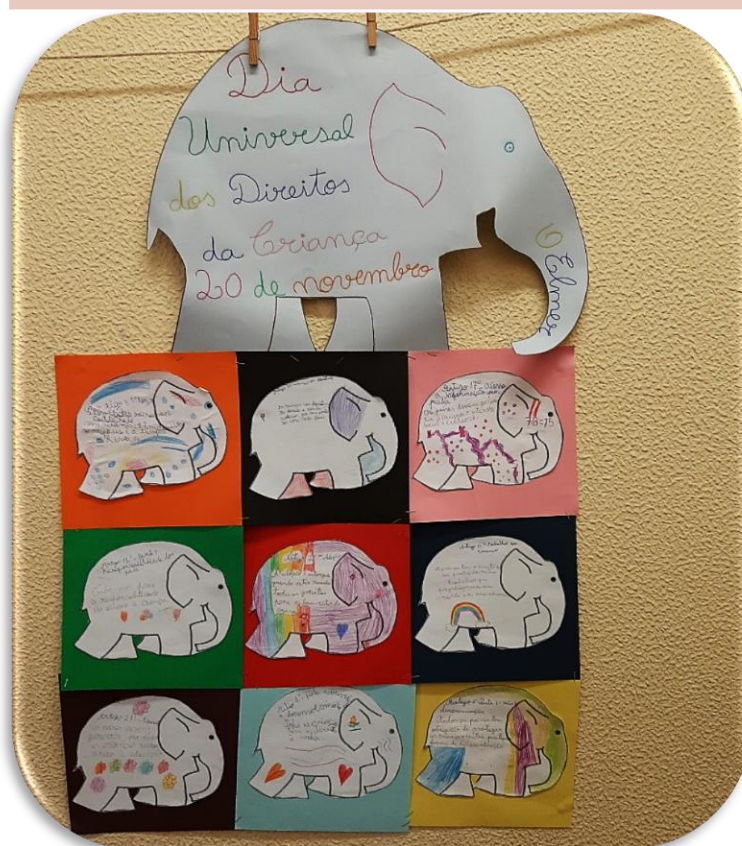
### 7.1.3 | *A árvore dos duendes*<sup>2223</sup>

A última sequência de aprendizagem a ser apresentada neste relatório corresponde à 6.<sup>a</sup> semana de intervenção e tinha como conteúdos a continuação da exploração da classe de palavras adjetivos qualificativos, a introdução da tabuada do 3 e uma abordagem ao Ensino Experimental das Ciências relacionada com as plantas.

Com a semana reduzida a dois dias devido à presença de um feriado, começou-se pela atividade rotineira praticada no acolhimento, contudo com a leitura e interpretação de fábulas dado a que tínhamos terminado a nossa viagem pelos Direitos das Crianças, que culminaram no Dia Internacional dos Direitos da Criança (20 de novembro) com a sua exposição no corredor da escola, após uma atividade referente à obra literária *O Elmer*<sup>24</sup> (Figura 95).

**Figura 95**

*Exposição Dia Internacional dos Direitos da Criança*



<sup>22</sup> Consultar o Apêndice 31 - Planificação - 6.<sup>a</sup> Semana - 30 de novembro e 2 de dezembro de 2020.

<sup>23</sup> Texto de José Jorge Letria, *Histórias com todas as letras*, Areal Editores, 2007 (excerto presente no manual Eureka! – Português 2 (2020)).

<sup>24</sup> Mckee, D. (2019). *O Elmer* (2.<sup>a</sup> republicação). Nuvem de Letras.

Antes de se dar início à exploração do texto *A árvore dos duendes*, fez-se uma chuva de ideias no quadro acerca desta figura mítica, com o intuito de se estabelecer um paralelo das concepções dos alunos com aquilo que é dito e ilustrado no texto do manual. Contudo, uma vez que o texto teria ido para ler em casa no fim de semana, estas concepções foram altamente influenciadas pela ideia do autor do texto, pelo que a maioria das respostas basearam-se no aspeto verde e azul com orelhas grandes e bicudas retratado na ilustração. Ainda assim, houve quem associasse os duendes como sendo ajudantes do Pai Natal na construção dos brinquedos.

Na sequência da chuva de ideias, e à semelhança da atividade dos demónios da semana III, pediu-se aos alunos que desenhassem a sua ideia de um duende utilizando duas qualidades à sua escolha. O propósito seria o dito anteriormente, o de se comparar com os duendes do texto, no entanto serviu também para relembrar os adjetivos qualificativos, isto porque a gramática assume uma importância extrema quer na oralidade quer na escrita, pois é ela que regula e dita as regras para um funcionamento da língua uniforme.



*os conteúdos gramaticais têm de ir sempre acompanhando as aprendizagens dos alunos e não algo para ser dado e arrumado num determinado momento.*

**Diário de Bordo, dia 30 de novembro de 2020**

---

Seguindo para a exploração propriamente dita do texto, começou-se pelo modo de leitura habitual, recorrendo-se às três fases adotadas com vista ao melhoramento da fluência, nomeadamente, o ler em silêncio, o ouvir ler e a leitura no coletivo, em grupo ou individual.

Após a minha leitura, foram distribuídos aos alunos tampas numeradas com os números 1 e 2, construindo-se assim dois grandes grupos de leitura. O intuito seria o de lerem quando ouvissem o seu número, sendo que, como ia alternando ao longo do texto, obrigava a que todos estivessem a acompanhar a leitura atentamente.

Para os alunos com dificuldades na leitura e escrita foram dados cartões com as palavras chave do texto, mas, desta vez, as ilustrações vinham separadas em outros cartões, para que fossem os alunos a estabelecer essa relação entre o conceito e a palavra escrita. Estas atividades diferenciadas tendiam a ser cada vez mais complexas, pois também já se denotava, visivelmente, uma evolução na aprendizagem da língua nestes alunos.

*Pela primeira vez, estes alunos realizaram uma atividade de diferenciação pedagógica autonomamente, sem que estivessem sempre a questionar como teriam de fazer.*

**Diário de Bordo, dia 30 de novembro de 2020**

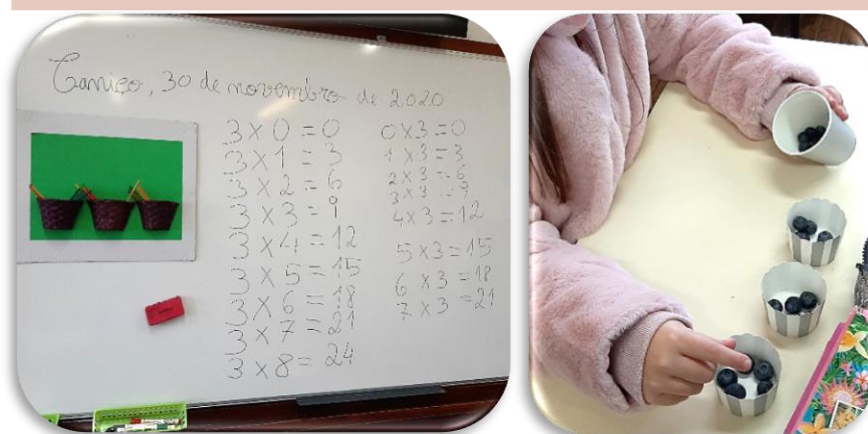
---

No seguimento da interpretação oral do texto surgiu a dúvida de qual seria esse fruto redondo e azul que o nos falava o texto. Partiu-se daqui para distribuir 30 mirtilos a cada aluno, assim como três cestos, e foram estes os materiais utilizados na construção da tabuada do 3.

A estratégia utilizada na introdução desta tabuada foi em linha com aquilo que já havia acontecido com a tabuada do 2. Fomos concretizando cada expressão da tabuada do 3 pela adição de um mirtilo em cada um dos cestos, ao mesmo tempo que se registava no quadro e se dava corpo à tabuada na sua totalidade (Figura 96).

**Figura 96**

*Tabuada do 3*



*O facto de ter utilizado a mesma estratégia adotada na introdução da tabuada do 2, fez com que rapidamente percebessem o que estávamos ali a construir, identificando logo algumas curiosidades como o facto de darmos “saltos” de 3 em 3 ou de os produtos serem números pares e números ímpares intercalados.*

**Diário de Bordo, dia 30 de novembro de 2020**

---

Após o intervalo, constatou-se algumas curiosidades e padrões desta tabuada na tabela do 100, assim como realizou-se o seu registo para o caderno e alguns exercícios do manual.

No final do dia, foi tempo de praticarmos, ludicamente, esta nova aprendizagem com a realização do jogo Bingo da Tabuada do 3 (Figura 97), onde os alunos tinham de verificar no seu cartão se constava ou não o produto das expressões que iam saindo.

**Figura 97**

*Bingo da Tabuada do 3*



No dia seguinte, teríamos previsto a realização de uma atividade experimental relacionada com as folhas, nomeadamente o motivo pela qual as mesmas mudam de cor no outono. Para tal, recordou-se as características da árvore dos duendes para relembrar as partes constituintes das plantas, dando particular atenção à função de produção de alimento e à função de respiração das folhas. Isto porque, a resposta para a questão que se colocava estaria relacionada com o composto presente nas folhas, a clorofila, fundamental no processo de fotossíntese de uma planta.

Assim, esboçou-se no quadro de que forma era feito o processo de produção de alimento da planta (fotossíntese), uma vez que, embora o intuito não fosse o de reterem esta aprendizagem na sua plenitude, considere importante que se fossem familiarizando com estas terminologias e que ficassem com um conhecimento prévio de como as coisas acontecem, para que futuramente este seja ancorado a um conhecimento mais formal.

*Foi extremamente importante fazê-los relembrar de conceitos (...) para que tivessem uma melhor perceção aquando da análise dos resultados decorrentes da experiência e isso refletiu-se na quantidade de mudanças conceptuais verificadas no final da atividade.*

**Diário de Bordo, dia 2 de dezembro de 2020**

---

Após constatarmos a diversidade das folhas no que respeita ao seu tamanho, forma e cor, demos início à atividade para verificarmos, então, porque mudam as folhas de cor no outono (Figura 98).

Começou-se por entregar a cada aluno um Diagrama de Gowin, explicando-se o seu propósito e modo de preenchimento. Estes diagramas são extremamente úteis, uma vez que levam os alunos a construírem o seu conhecimento autonomamente. Ou seja, eles registaram as suas conceções, a sua ideia, relativamente a esta questão, depois procederam à realização da atividade prática, para no fim constatarem o que aconteceu e procurarem ficar a saber o porquê de isso ter acontecido. Este envolvimento em todo o processo fez com que estivessem motivados, o que levou a uma melhor compreensão deste fenómeno natural.

**Figura 98**

*Atividade Experimental: Porque mudam as folhas de cor no outono?*



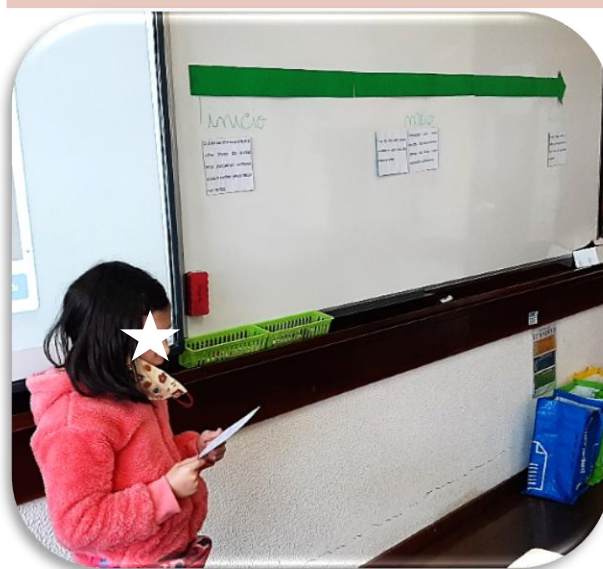
*Foi incrível acompanhar as várias associações que os alunos iam fazendo, quer no “pensar” quer no “fazer”, que, por mais descabidas que pudessem parecer, tinham sempre um fundamento lógico que lhes conferia toda a legitimidade para pensarem assim.*

**Diário de Bordo, dia 2 de dezembro de 2020**

No final do dia ainda foi possível realizar uma atividade lúdica que envolvia mimar adjetivos. Para tal, realizou-se o reconto do texto *A árvore dos duendes* através da organização de uma sequência de frases numa linha temporal. Esta atividade inspirada no livro *Do aprender a ler ao ler para aprender* consistia em dividir um friso cronológico em início, meio e fim, sendo que os alunos teriam de colocar cada cartão com informações do texto no respetivo marco temporal (Figura 99). Com isto, pretendia-se que os mesmos fossem tomando conhecimento da estrutura de um texto de modo a promover uma melhoria nas atividades de escrita criativa. Concomitantemente, íamos validando as opções dos alunos, identificando no texto o respetivo parágrafo onde contava essa informação.

**Figura 99**

*Friso cronológico: A árvore dos duendes*



De modo a concluir o dia, dinamizou-se um jogo de mímica, cujo objetivo seria o de mimar uma qualidade dos duendes retirada de um pote, de modo a completarem a frase “Eu sou um duende \_\_\_\_\_”. Foi um final de dia muito tranquilizante, onde os alunos puderam descontraír após a resolução dos exercícios do manual referentes à interpretação do texto em estudo, ao mesmo tempo que se aumentava o leque de adjetivos e se reforçava o seu modo de emprego.

## 7.2 | Refletir sobre a Prática Pedagógica III no 2.º A

Chegou-se ao final desta incrível viagem que foram estas três práticas pedagógicas. Cada uma com a sua singularidade, cada uma com aprendizagens que irei reter para o resto da vida. A pandemia covid-19 veio permitir que este percurso pedagógico se tornasse pleno do ponto de vista da aprendizagem, pois habilitou-nos não só a lecionar nos momentos supremos, como também mostrou-nos o desafio que é lecionar em momentos de pura aflição.

O facto de a PP III se ter constituído numa continuidade da prática pedagógica anterior resultou numa experiência um tanto ou quanto ambígua. Se por um lado, anulou a possibilidade de experienciar aquilo que são as aprendizagens direcionadas para um 3.º ou 4.º ano de escolaridade, por outro permitiu-me adquirir muito mais segurança, destreza e competências quer ao nível da lecionação, quer no relacionamento com os alunos que de outra forma não seria possível. No total das duas práticas pedagógicas no 1.º CEB, foram doze semanas presenciais apenas com uma semana de interrupção, o que fez com que ficasse a conhecer melhor a turma, quais os seus interesses, dificuldades, estabelecer uma dinâmica de relacionamento com cada um deles e, no final, capacitou-me de tal forma que se tornou em algo natural e fluído.

Tinha proposto a mim mesma o desafio de superar a dificuldade em implementar diferentes estratégias que me permitissem diferenciar de acordo com as necessidades de cada aluno. A frustração da PP I relativamente à diferenciação pedagógica foi a alavanca necessária para que eu arriscasse e procurasse sempre apresentar alternativas para que todos conseguissem acompanhar as atividades e isso só foi possível devido à particularidade de ter ficado com a mesma turma, o que me permitiu perceber quais as dificuldades de cada aluno. Ainda assim, se mais tempo tivesse, muitas mais coisas poderiam ser melhoradas, contudo fiz o suficiente para perceber que efetivamente diferenciar é fundamental para que todos os alunos consigam aprender e evoluir no seu ritmo.

Uma outra constatação que levo deste estágio refere-se à aprendizagem interdisciplinar e a tudo aquilo que ela de melhor tem. Descompartimentar o ensino parece irrisório quando nos habituamos a assistir há anos e anos a uma separação das disciplinas e dos conteúdos como se de coisas isoladas se tratassem. Ter no horário semanal tempos destinados a realizar esta conexão entre áreas curriculares foi, certamente, uma mais valia, porém, no meu entender, têm de ser considerado como uma continuidade do trabalho desenvolvido, para que não se assista a uma compartimentação disfarçada, que incita os docentes apenas a realizarem atividades interdisciplinares naqueles tempos específicos. A interdisciplinaridade tem de ser uma

presença constante sempre que o conteúdo assim o permita, uma vez que gera aprendizagens mais fluidas e significativas.

Tudo isto só é possível quando o docente tem o discernimento de perceber que não se pode limitar a abrir o manual e ler o que lá consta. A intencionalidade pedagógica é algo que a nossa formação superior nos habilita e é isso que nos distingue de uma pessoa de outra área profissional. Este cuidado de ver o porquê e para quê de se fazer as coisas no momento de se planificar foi algo que procurei que sempre acontecesse ao longo destas semanas de estágio e isso permitiu, também, uma melhor agilização no que respeita à avaliação das aprendizagens dos alunos.

No final, o importante é que os alunos aprendam a construir o seu conhecimento, tenham o interesse e a motivação de procurar aprender sempre mais, sejam críticos, questionadores, que não se fiquem por aquilo que os professores, e pessoas no geral, lhes dizem. Que reconheçam que temos direitos, mas também deveres, que saibam a realidade dos problemas globais e não fiquem indiferente aos mesmos, só assim se irá proporcionar no futuro a existência de uma sociedade mais justa, a própria continuidade da espécie humana, e isso só poderá acontecer por meio da educação.

E nós, docentes, futuros docentes, também temos de estar em constante atualização, à procura de qual a melhor estratégia, qual a melhor forma de manter esta máquina que é a educação em funcionamento. Os alunos não se motivam por si sós, as aprendizagens não caem do céu, é necessário que haja alguém que esteja disposto a orientar e a incitar à curiosidade e que esteja, também, aberto a aprender e a inovar as suas práticas.



## Considerações Finais

---

Que misto de sensações ao chegar até aqui. Alguns anos se passaram (não os quero contabilizar, porque não definem aquilo que realmente sou capaz!) até, finalmente, poder presentear-me com este relatório tal e qual como o idealizei. Fecha-se, assim, um ciclo sinérgico que tem tanto de belo como de penoso, mas que me preparou para poder ser agora “lançada aos leões” (e que leões esses que me esperam).

Trago comigo tudo aquilo que aprendi ao longo dos cinco anos do meu percurso acadêmico superior e que se conjugaram para que tenha tido práticas pedagógicas memoráveis. Efetivamente, torna-se cósmico quando colocamos em prática as nossas aprendizagens e conseguimos atribuir intencionalidade pedagógica às nossas ações. É precisamente este aspeto que pretendi transparecer ao longo deste relatório, de que somente um professor informado, reflexivo, que priorize as especificidades de cada criança/aluno e que identifique as problemáticas do/da grupo/turma poderá renovar o ensino-aprendizagem.

Como afirmava Freinet em 1973, na sua obra *As Técnicas Freinet da Escola Moderna*, “as próprias crianças já não são o que éramos com a idade delas. Não têm as mesmas preocupações, nem os mesmos interesses, nem o mesmo caráter” (p. 10). Se assim o era em 1973, ainda mais o é nos dias que correm. Não se pode, ou não se deveria poder, continuar a investir numa pedagogia obsoleta, numa altura em que se fala tanto de inovação pedagógica.

É nesta necessidade eminente de enfatizar a aprendizagem, assente na ideia construtivista de que o aluno é o principal impulsionador, o agente ativo na construção do seu conhecimento, que se vai reestruturar o papel do professor, transferindo-o para uma posição de orientador e proporcionador de experiências, que tenderão a “provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino” (Fino, 2008, p. 278). No entanto, este processo tem de partir da consciência do professor, da forma crítica como este encara o mundo e a aprendizagem no seu todo, no fundo, da sua vontade, ou não, de querer romper com o estigmatizado (Fino, 2011). Admito, porém, que poderá ser mais fácil adotar a metodologia tradicional, que não nos obriga a ser criativos, não nos obriga a pensar! Mas, será esse o propósito de seguir a carreira docente, de se resignar a impingir aquilo que outros pensaram? Não será preferível e benéfico para a aprendizagem dos alunos criar estratégias mais aprazíveis, motivadoras, que levem os alunos a experimentar, a pensar, a vivenciar aquilo que são os conteúdos programáticos que têm de ser cumpridos, é certo, mas de uma forma mais envolvente? Tenho a certeza que é este o caminho.



## Referências Bibliográficas

---

- Acevedo, J.A. et al. (2005). *Mitos da Didática das Ciências acerca dos motivos para incluir a Natureza da Ciência no Ensino das Ciências*. In *Ciência & Educação*, v.11, n.º 1, pp. 1-15. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/250992126\\_Mitos\\_da\\_didatica\\_das\\_ciencias\\_acerca\\_dos\\_motivos\\_para\\_incluir\\_a\\_Natureza\\_da\\_Ciencia\\_no\\_ensino\\_das\\_ciencias](https://www.researchgate.net/publication/250992126_Mitos_da_didatica_das_ciencias_acerca_dos_motivos_para_incluir_a_Natureza_da_Ciencia_no_ensino_das_ciencias)
- Agostinho, C. (2017). *O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História*. Mestrado em Ensino da História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Nova de Lisboa. Disponível em [https://run.unl.pt/bitstream/10362/32122/1/Relat%C3%B3rio%20PES\\_%20C%C3%A1tia%20Agostinho.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/32122/1/Relat%C3%B3rio%20PES_%20C%C3%A1tia%20Agostinho.pdf).
- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR"*. In *Investigação e Práticas – Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância)*, n.º 5, pp. 62-88. Disponível em [https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso\\_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf&ved=2ahUKEwjRk8P-u6COAxWQTaQEHSgzG1sQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw2xr0vfK-H50vykR3kU9IZD](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf&ved=2ahUKEwjRk8P-u6COAxWQTaQEHSgzG1sQFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw2xr0vfK-H50vykR3kU9IZD).
- Alves, J. (2020). *Como se tece a ação pedagógica em tempos de COVID 19. (Des)encontros e (re)aprendizagens (à distância de um clique, com toque humano)*. Editorial: *A Centralidade da Pedagogia*. Desafios 29: Cadernos de trans\_ formação. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/342014667\\_Desafios\\_29\\_Cadernos\\_de\\_trans\\_formacao\\_junho\\_de\\_2020](https://www.researchgate.net/publication/342014667_Desafios_29_Cadernos_de_trans_formacao_junho_de_2020).

- Azevedo, A., Marques, L., Baptista M. (s.d.). *Educação Pré-Escolar: A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>.
- Barbosa, F., Araújo, F., Ferreira, N. (2016). *A prática pedagógica sob a ótica transdisciplinar: um espaço de integração de saberes*. Disponível em [http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos\\_completos/247-38713-31032016-194212.pdf](http://uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38713-31032016-194212.pdf).
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e Dicas) Fundamentais Sobre Investigação - Coleção Ideias em Prática* (1ª Edição). Universidade da Madeira.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brazão, P. (2007). *O Diário do Diário Etnográfico*. In Sousa, J. & Fino, C. (orgs.). *A Escola sob Suspeita*. pp.289-307. Porto: Asa Editores.
- Caballero, C. & Moreira, M. (2011). *La potencialidad del aprendizaje significativo en el desarrollo de competencias para la educación científica ciudadana*. In Leite, L. et al. (org.) (2011). *Actas do XIV Encontro Nacional de Educação em Ciências: Educação em Ciências para o Trabalho, o Lazer e a Cidadania*. pp. 425-438. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15965>.
- Cadima, A. (1997). *A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. In Cadima et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, R. G. (2020). *O Ensino Remoto de Emergência que se está a preparar nas escolas*. Disponível em <https://www.publico.pt/2020/03/30/impar/opiniao/ensino-remoto-emergencia-preparar-escolas-1910102>.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão Curriculares*. 7ª Edição. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Cavaco, C. (2018). *Analfabetismo em Portugal – Os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos*. In Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n.º 2, pp. 17-31. Disponível em <http://dx.doi.org/10.31892/rieja.v1i2.6156>.

- Clérigo, B. *et al.* (2017). *Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva: Pedagogical differentiation in the early ages for the construction of an inclusive practice*. In Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, vol. 5, n. ° 1, pp. 98-118. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482>.
- Cohen, A. C. & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora.
- Conselho Nacional de Estatística (CNE) (2021a). *Estado da Educação 2020*. Disponível em [https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado\\_da\\_educacao/EE2020\\_WEB\\_04.pdf](https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf).
- Conselho Nacional de Estatística (CNE) (2021b). *Efeitos da Pandemia COVID-19 na Educação: Desigualdades e Medidas de Equidade*. Disponível em [https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo\\_AssembleiaRepublica-Efeitos\\_da\\_pandemia\\_COVID-19.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/estudos/Estudo_AssembleiaRepublica-Efeitos_da_pandemia_COVID-19.pdf).
- Contente, M. (2000). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para Todas as Disciplinas*. 2.ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Cortesão, L., Leite, C. & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por Projectos em Educação – Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2020). *As Escolas Fecharam, a Educação Não Ficou Suspensa*. Saber & Educar 29 - Escolas Encerradas: que Educação em Tempos de Covid-19?. Disponível em <https://doi.org/10.25767/se.v29i1.30640>.
- Coutinho, C. *et al.* (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. In Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), pp.355-380.
- Cruz, V. (2020). *Do aprender a ler ao ler para aprender*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação (s.d). *Caderno de Apoio – Aprendizagem da leitura e da escrita (LE) – Metas Curriculares de Português*. Disponível em

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf).

- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. 1ª Edição. Brochura integrada no Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP). Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des\\_consc\\_lexical.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf)
- Duarte, I. M. (2021). *Educação em Tempo de Pandemia: “Travar o Acelerador de Desigualdades”: Reflexões a partir de Portugal*. In Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura, v. 23, pp. 1-12. Disponível em <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/14609/11084>.
- Ferraz, I. (2020). *Aprender a Ler: Um livro para pais, professores, educadores e todos os interessados na aprendizagem da leitura*. Reino Unido: Novas Edições Acadêmicas.
- Feyfant, A. (2016). *La Différenciation Pédagogique en Classe*. In Dossier de veille de l’IFÉ, n.º 113, nov. 2016. Institut Français de L’Éducation, pp. 1-32. Disponível em <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf?v=1479457458>.
- Fino, C. N. (2008). *Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)*. In Alice Figueiredo, P. (2014). *Desenvolvimento do trabalho em projetos*. In Revista Escola Moderna N.º 2. 6ª série. Disponível em [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/publicacoes/ind\\_edu\\_escola\\_moderna\\_serie6\\_2014\\_2.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/publicacoes/ind_edu_escola_moderna_serie6_2014_2.pdf).
- Fino, C. N. (2011). *Investigação e inovação (em educação)*. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (2011). *Pesquisar para mudar (a educação)*. pp 29-48. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa.
- Flores, M. et al. (2021). *Ensino Remoto de Emergência em Tempos de Pandemia: A Experiência de Professores Portugueses*. In Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 21, pp. 1-26. Disponível em <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10022>.

- Fonseca, J. (2013). *A Investigação-acção como abordagem ao currículo: Questões metodológicas e éticas*. In Sousa, F., Alonso, L., Roldão, M. do C. *Investigação para um Currículo Relevante*. pp.73-86. Coimbra: Edições Almedina.
- Formosinho, J. (2007). *O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência- Edições técnicas e científicas, lda.
- Franco, M.V. (2020). *Plano TIC – Ano Letivo 2020/2021*. EB1/PE das Figueirinhas. Disponível em <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=POnEEUFqaok%3d&tabid=17760>.
- Freinet, C. (1973). *As técnicas Freinet da escola moderna*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho et al. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. pp. 49-81. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, L. & Castro, M. L. (2020). *Projeto Educativo de Escola 2020-2024*. EB1/PE das Figueirinhas. Disponível em <https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=RahsguTj7mM%3d&tabid=635>.
- Graça, V., Silva, C. & Ramos, A. (2020). *Ensino em Tempos de Pandemia: Alguns Desafios e Olhares dos Professores Portugueses*. In Revista Temas & Matizes, v. 14, pp. 179-203. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74054/2/ART\\_V.%20Gra%3c%a7a%2cC.%20Silva%2c%20A.%20Ramos.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/74054/2/ART_V.%20Gra%3c%a7a%2cC.%20Silva%2c%20A.%20Ramos.pdf).
- Graue, M.E. & Walsh, D.J. (1998). *Investigação Etnográfica Com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). *Relato de experiências no 1.º Ciclo*. In Cadima et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lave, J. & Wenger, E. (2008). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. 18ª edição. New York: Cambridge University Press.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2011). *O Professor faz a Diferença: Na aprendizagem dos alunos; Na realização escolar dos alunos; No sucesso dos alunos*. Reimpressão. Lisboa: Lidel – Edições técnicas.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.
- Lusa (2021). *Governo revela plano de recuperação das aprendizagens dos alunos*. Disponível em [https://www.rtp.pt/noticias/pais/governo-revela-plano-de-recuperacao-das-aprendizagens-dos-alunos\\_n1324440](https://www.rtp.pt/noticias/pais/governo-revela-plano-de-recuperacao-das-aprendizagens-dos-alunos_n1324440) (Consultado a 12/01/2024).
- Malavasi, L. & Zaccatello, B. (2018). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. 3.ª Edição. Lisboa: APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Porto: Areal Editores.
- Martins, G. (coord.) et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, I. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando\\_formacao\\_professores.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/explorando_formacao_professores.pdf).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A\\_Descoberta\\_da\\_Escrita.pdf](http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menezes, E.L., Fernández, G.D. & Regaña, C.B.(2011). *E-Actividades: elementos constitutivos para la calidad de la praxis educativa digital*. In Roig Vila, R. & Laneve, C. (2011).

- La práctica educativa en la sociedad de la informácon: Innovación a través de la investigación*, pp. 267-281. Alcoy-Brescia: Marfil & La Scuola Editrice. Disponível em [https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24889w/eactividades\\_praxis\\_educativa.pdf](https://apps.utel.edu.mx/recursos/files/r161r/w24889w/eactividades_praxis_educativa.pdf).
- Mesquita, E. (2013). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning)*. In Moreira et al. (org.) (2000). *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. pp. 47-65. Peniche. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>.
- Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão*. 2.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA).
- Município de Santa Cruz (2019). *ARU do Centro do Caniço*. Disponível em [https://www.cm-santacruz.pt/index.php?preview=1&option=com\\_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=82&id=158&Itemid=1000000000000](https://www.cm-santacruz.pt/index.php?preview=1&option=com_dropfiles&format=&task=frontfile.download&catid=82&id=158&Itemid=1000000000000).
- Neto, C. (2022). *Há crianças que nem sequer sabem dar uma cambalhota*. Em entrevista com Catarina Fonseca. Disponível em <https://activa.pt/emocoes/2022-10-05-ha-criancas-que-nem-sequer-sabem-dar-uma-cambalhota/> (Consultado a 17/03/2023).
- Niza, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*. In Revista Escola Moderna, n.º 9, 5.<sup>a</sup> série, pp. 39-46. Disponível em [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev\\_em\\_09/2000\\_e\\_m09\\_sniza\\_cooperacao\\_educativa\\_diftrabaprend\\_pg39.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_09/2000_e_m09_sniza_cooperacao_educativa_diftrabaprend_pg39.pdf).
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2020). *Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school*. In Prospects 49, pp. 35-41. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>.
- Nóvoa, A. S. (2023). *António Sampaio da Nóvoa: "Segundo a UNESCO, no mundo, metade dos alunos terminam a escola sem terem aprendido praticamente nada"*. In Andrade, J., Diário de Notícias, fev. 2023. Disponível em <https://www.dn.pt/arquivo/diario-de-noticias/antonio-sampaio-da-novoa-segundo-a-unesco-no-mundo-metade-dos-alunos->

[terminam-a-escola-sem-terem-aprendido-praticamente-nada--15878864.html](https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf)

(Consultado a 22-10-2024)

Oliveira-Formosinho, J. (org.), Andrade, F. & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora. Disponível em <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Pacheco, M.J. (2015). *A importância das atividades experimentais no processo de ensino – aprendizagem*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Felgueiras: Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24996/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20Maria%20Pacheco.pdf>.

Palmeirão, C. & Alves, J. M. (2017). *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Os Desafios da Escola e dos Professores*. Porto: Universidade Católica Editora.

Pereira, F. (coord.) et al. (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Pereira, M. (1995). *Dislexia – Disortografia – Numa Perspetiva Psico-sociolinguística – Investigação Teórica e Empírica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pereira, M., Cosme, A. & Malato, M. (2021). *A Formação em Educação Literária na Construção do Professor como Interlocutor Qualificado*. In Revista Intersaberes, v. 16, n.º 39, pp. 1219-1244. Disponível em <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2133>.

Piaget, J. (1976). *Psicologia e Pedagogia*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Pombo, O. (2006). *Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes*. In Liinc em Revista, v.1, n.º1, março 2005, pp. 3 -15. Disponível em <http://revista.ibict.br/liinc/issue/view/226>.

- Pombo, O. (2011). *Epistemologia e Ensino das Ciências*. In *Utopia em Busca de Possibilidade - abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da Natureza*, pp. 27-49. Brasil: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/281806815\\_Epistemologia\\_e\\_Ensino\\_das\\_Ciencias\\_Epistemology\\_and\\_Teaching\\_Sciences\\_in\\_Carlos\\_A\\_dos\\_Santos\\_e\\_Aline\\_F\\_de\\_Quadros\\_Orgs\\_2011\\_Utopia\\_em\\_Busca\\_de\\_Possibilidade\\_-\\_abordagens\\_interdisciplinares\\_no\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/281806815_Epistemologia_e_Ensino_das_Ciencias_Epistemology_and_Teaching_Sciences_in_Carlos_A_dos_Santos_e_Aline_F_de_Quadros_Orgs_2011_Utopia_em_Busca_de_Possibilidade_-_abordagens_interdisciplinares_no_ensino).
- Praia, J. F. (2000). *Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino*. In Moreira et al. (org.) (2000). *Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*. pp. 121-134. Peniche. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1320>.
- Rodrigues, D. (2007). *Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional*. In Rodrigues, D. (org.). *Investigação em Educação Inclusiva. Volume 2*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisada: Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. 2ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M.C. (2013). *Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados*. In Machado, J. & Alves, J. M. (org.) (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação*. pp. 131-140. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica do Porto. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/entities/publication/86c5c767-4a0b-4b08-a7fe-b908ec8bee5a>.

- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Roloff, E. M. (2010). *A Importância do Lúdico em Sala de Aula*. X Semana de Letras, v. 70, pp. 1-9. Disponível em:  
<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>.
- Sá, J. G. (2002). *Renovar as práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir: Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. In Revista Lusófona de Educação, (5), pp.127-142.
- Santos, J.C.F. (2005). *O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa*. Disponível em <http://juliofurtado.com.br/papeldoprof.pdf>.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf).
- Silva, L. M. (1999). *Escolas inclusivas e construção do sucesso educativo*. In Estrela, A. & Ferreira, J. (org.) (2000). *Diversidade e diferenciação em pedagogia: actas do IX colóquio da AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Silva, H. & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Silva, I. (coord.) *et al.* (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, M.G. (2012). *Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7623>.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C.A. & Allan, S.D. (2002). *Liderar projetos de Diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Tomlinson, A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: LeYa.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, 7 a 10 de junho de 1994. Disponível em [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=D\\_eclaracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=D_eclaracao_Salamanca.pdf).
- UNICEF (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF (Edição revista 2019). Disponível em [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf).
- Vaideanu, G. (2006). *A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese*. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. pp. 161-176. Lisboa: Campo das Letras – Editores, S.A.
- Valadares, J. (2006). *O Ensino Experimental das Ciências: do conceito à prática: Investigação/Acção/Reflexão*. Revista Proformar: 13.ª Edição. Disponível em [http://proformar.pt/revista/edicao\\_13/ensino\\_exp\\_ciencias.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_13/ensino_exp_ciencias.pdf).
- Vasconcelos, T. (coord.) *et al.* (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação

(DGE). Disponível em  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf).

- Viana, F. L., Cruz, J. & Cadime, I. (2014). “*Ler*” antes de ler. *Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?* In Viana, F. I. & Ribeiro, I. (coords.), *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância*, 1ª edição, pp. 6-23. Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L., Martins, M. & Coquet, E. (2002). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança – U.M.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. & Baptista, A. (2014). *Ler para Ser: os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. 7ª edição. Porto Alegre: ArTmed Editora.

## Referências Normativas

---

- Decreto Legislativo Regional n.º 16/2006/M, *Diário da República* n.º 84/2006, Série I-A, de 2 de maio de 2006.
- Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, *Diário da República* n.º 252, Série I, de 31 de dezembro de 2009.
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, *Diário da República* n.º 146/2020, Série I, de 29 de julho de 2020.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, *Diário da República* n.º 201/2001, Série I-A, de 30 de agosto de 2001.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, *Diário da República* n.º 129/2012, Série I, de 5 de julho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018
- Decreto-Lei n.º 55/2018, *Diário da República* n.º 129/2018, Série I, de 6 de julho de 2018
- Despacho n.º 5220/1997, *Diário da República* n.º 178/1997, Série II, de 4 de agosto de 1997.
- Despacho n.º 9180/2016, *Diário da República* n.º 137/2016, Série II, de 19 de julho de 2016.
- Despacho n.º 9311/2016, *Diário da República* n.º 139/2016, Série II, de 21 de julho de 2016.
- Despacho n.º 5908/2017, *Diário da República* n.º 128/2017, Série II, de 5 de julho de 2017.
- Despacho n.º 6478/2017, *Diário da República* n.º 143/2017, Série II, de 26 de julho de 2017.
- Despacho n.º 6944-A/2018, *Diário da República* n.º 138/2018, Série II, de 19 de julho de 2018.
- Lei n.º 46/1986, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I, de 14 de outubro de 1986.
- Lei n.º 5/1997, *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A, de 10 de fevereiro de 1997.
- Lei n.º 85/2009, *Diário da República* n.º 166/2009, Série I, de 27 de agosto de 2009.
- Lei n.º 65/2015, *Diário da República* n.º 128/2015, Série I, de 3 de julho de 2015.
- Lei n.º 116/2019, *Diário da República* n.º 176/2019, Série I, de 13 de setembro de 2019.

Nações Unidas (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Disponível em

[https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas\\_deficiencia\\_convencao\\_sobre\\_direitos\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf).

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

Portaria n.º 359/2019, *Diário da República* n.º 193/2019, Série I, de 8 de outubro de 2019.

Recomendação n.º 3/2011, *Diário da República* n.º 79/2011, Série II, de 21 de abril de 2011.