

# REM

## RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carlota Sofia de Abreu Temtem**

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 | 2021

# RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE MESTRADO

**Carlota Sofia de Abreu Temtem**

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

ORIENTAÇÃO  
Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira



Faculdade de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências da Educação  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Ano letivo: 2020/2021

Carlota Sofia de Abreu Temtem

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

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

Funchal, julho de 2021

***Sou Criança, sou assim***

“Vivo num mundo de sonhos

Coroado de alegria

Por todo lado há música

Na mais perfeita harmonia

Invento canções de roda

Com os sons do coração

São segredos e histórias

Que guardo em minha mão

Quero cantar

Quero crescer

Voar bem alto

Quero aprender

Olhar em frente

Com alegria

Viver feliz

Em cada dia

Pinto de todas as cores

As estrelas e o luar

Mesmo de olhos abertos

Posso muito bem sonhar

Adoro dançar com o vento

Colher flores por aí

De rir e fazer de conta

Sou criança, sou assim”

(Letra de Noémi Reis e Música de Virgílio Caldeira – 16º Festival da Canção Infantil da  
Madeira - 1997)

## **Agradecimentos**

Na elaboração deste Relatório de Estágio, foram precisos muitos braços que me auxiliaram no meu crescimento enquanto estudante e enquanto futura profissional de educação. Os cinco anos de percurso académico, na Universidade da Madeira, foram determinantes nas aprendizagens e nas relações que fui estabelecendo e que marcaram de uma forma bastante positiva toda a minha formação universitária.

Começo por agradecer a todos os docentes com quem me cruzei no decorrer deste percurso, pois sem o trabalho destes nas respetivas Unidades Curriculares, a minha aprendizagem não se tinha concretizado.

Quero manifestar o meu agradecimento muito especial à professora Maria Gorete Pereira por todo o carinho, presença, apoio e orientação ao longo da minha formação académica. Agradeço por nunca ter duvidado das minhas capacidades na escrita deste documento, bem como toda a motivação no decorrer deste longo processo.

Expresso, ainda, o meu agradecimento às escolas e docentes cooperantes que me acolheram no âmbito das três Práticas Pedagógicas, pois a experiência e os conhecimentos que me transmitiram beneficiaram todo o meu percurso no mestrado e a minha futura prática profissional.

Quero destacar, o meu agradecimento de coração aos meus pais pelo dom da vida e por terem sempre acreditado nas minhas potencialidades, mesmo quando surgiram algumas adversidades. Também, presto o meu agradecimento especial aos meus irmãos Pedro, Margarida e César pela paciência, auxílio e companheirismo em todas as etapas do meu ciclo escolar e universitário. À família alargada e ao meu namorado agradeço o amor e solidariedade, pois a união familiar contribuiu para a minha estabilidade emocional e sentimental na aprendizagem.

Aos amigos, expresso a minha gratidão profunda pelos sorrisos, pela alegria e pela serenidade que foram eficazes nos tempos de anseios, de incertezas e de cansaço. A vossa amizade ficará gravada para sempre no meu coração e na minha memória.

Este percurso foi possível graças a Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pelo qual sou eternamente grata.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que se cruzaram no meu caminho quer no percurso académico quer no percurso pessoal.

## Resumo

Este Relatório de Estágio foi concretizado com a finalidade na obtenção de grau de mestre em Educação Pré-Escolar e do ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por este motivo, esta narrativa demonstra o trabalho e as reflexões realizadas nas três Práticas Pedagógicas, que aconteceram nas escolas: Infantário Semi-Internato de Santa Clara e Escola EB1/PE de São Roque – Edifício do Galeão.

A Prática da Educação Pré-Escolar decorreu de outubro a dezembro de 2018, com um grupo de crianças entre os dois e os quatro anos de idade.

O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico aconteceu em dois momentos distintos. A ação pedagógica com a turma do 4.º ano ocorreu de março a junho de 2019. A última intervenção pedagógica sucedeu com uma turma de 1.º ano nos últimos três meses do ano civil de 2019.

Considerando que as aprendizagens devem ser significativas, lúdicas e dinâmicas, é de salientar que este relatório apresenta uma metodologia de Investigação-Ação de forma a dar respostas e de ultrapassar os desafios que foram surgindo no decorrer do estágio. Assim sendo, as questões de investigação que nortearam toda a ação foram: *Como promover as regras e os valores essenciais ao exercício da cidadania com crianças de Jardim de Infância? Que competências de gestão da sala de aula devo promover na prevenção de comportamentos disruptivos? De que modo poderão ser desenvolvidos os comportamentos sociais adequados à sala de aula? Como motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?*

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Cidadania; Valores; Aprendizagem Significativa.

## Abstract

This Internship Report was carried out with the purpose of obtaining a Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education. The narrative demonstrates the work and reflections carried out in the three Pedagogical Practices, which took place in the schools: Infantário Semi-Internato de Santa Clara and Escola EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão.

The Practice of Pre-School Education took place from October to December 2018, with a group of children between two and four years of age.

The internship of the 1st Cycle of Basic Education took place at two different times. The pedagogical action with the 4th grade class took place from March to June 2019. The last pedagogical intervention took place with a 1st grade class in the last three months of 2019.

Considering that the learning must be significant, playful and dynamic, it should be noted that this report presents an Action-Research methodology in order to provide answers and to overcome the challenges that have arisen during the internship. Therefore, the research questions that guided all the action were: *How to promote the rules and values essential to the exercise of citizenship with children in kindergarten? What classroom management skills should I promote in preventing disruptive behaviors? How can appropriate social behaviors be developed in the classroom? How to motivate students to learn to read and write?*

**Keywords:** Pre-school education; 1st Cycle of Basic Education; Citizenship; Values; Meaningful Learning;

## Sumário

<b>Agradecimentos.....</b>	<b>IV</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>V</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>VI</b>
<b>Sumário.....</b>	<b>VII</b>
<b>Índice de Figuras.....</b>	<b>X</b>
<b>Índice de Gráficos.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Tabelas.....</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de Conteúdos do CD-ROM.....</b>	<b>XII</b>
Pasta A – Relatório de Estágio de Mestrado .....	XII
Pasta B – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar .....	XII
Pasta C – Prática Pedagógica em contexto do 1.º CEB (4.º ano) .....	XII
Pasta D – Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB (1.º ano) .....	XII
<b>Lista de Siglas.....</b>	<b>XIII</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Parte I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>Capítulo 1 – Currículo.....</b>	<b>4</b>
1.1. As Bases da Educação Portuguesa .....	4
<b>Capítulo 2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</b>	<b>5</b>
2.1. Áreas de Conteúdo das OCEPE .....	6
2.1.1. Área da Formação Pessoal e Social.....	6
2.1.2. Área de Expressão e Comunicação.....	7
2.1.2.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.....	7
2.1.2.2. Domínio da Matemática.....	8
2.1.3. Área do Conhecimento do Mundo.....	9
2.1.3.1. Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.....	9
<b>Capítulo 3 - 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>10</b>
3.1. Decreto-Lei n.º 139/2012.....	10
3.2. Decreto-Lei n.º 55/2018.....	11
3.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular .....	11
3.3.1. Intervenientes educativos.....	12
<b>Capítulo 4 - Documentos Orientadores do 1.º CEB.....</b>	<b>13</b>
4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória .....	13
4.2. Aprendizagens Essenciais .....	14
4.3. Articulação Curricular .....	15
4.3.1. Interdisciplinaridade.....	16

4.3.2.	Aprendizagem pedagógica diferenciada.....	17
4.3.3.	Papel do Aluno.....	17
<b>Capítulo 5 - Formação docente.....</b>		<b>18</b>
5.1.	Perfil do Docente .....	19
5.2.	Papel do Professor.....	20
5.3.	Relação entre o Professor e os Alunos .....	21
<b>Capítulo 6 – Expressões Artísticas na Educação.....</b>		<b>21</b>
<b>Capítulo 7 – Avaliação.....</b>		<b>24</b>
7.1.	Intervenientes no processo de avaliação .....	24
7.2.	Efeitos da Avaliação Formativa .....	25
7.3.	Avaliação na Prática Pedagógica .....	26
7.4.	Papel do Professor na Avaliação Formativa .....	26
7.5.	Papel dos Alunos na Avaliação Formativa .....	27
<b>Capítulo 8 – Valores.....</b>		<b>27</b>
8.1.	Educação para a Cidadania .....	27
8.2.	Inteligência Emocional .....	29
8.3.	Educação para a Interculturalidade .....	30
8.4.	Construção da democracia no quotidiano .....	30
<b>Capítulo 9 - A criança e a escrita.....</b>		<b>31</b>
9.1.	Motivação para a leitura e escrita.....	32
9.2.	A Leitura, a Escrita e a Oralidade no 1.º CEB .....	33
<b>Capítulo 10 - Estratégias e Metodologias das Práticas Pedagógicas.....</b>		<b>34</b>
10.1.	Aprendizagem Cooperativa.....	35
10.2.	Relaxamento .....	35
10.3.	Jogo.....	36
10.4.	Literatura para a Infância .....	37
10.5.	Integração de Conteúdos.....	38
<b>Parte II - Metodologia de Investigação-Ação.....</b>		<b>39</b>
<b>Capítulo 11 - Investigação Qualitativa e Investigação-Ação.....</b>		<b>40</b>
11.1.	Técnicas e Instrumentos de Investigação .....	42
11.2.	Observação Participante.....	43
11.3.	Entrevista .....	44
11.4.	Fotografias .....	44
11.5.	Diários de Bordo .....	45
11.6.	Métodos e Análise de Dados.....	46
11.7.	Procedimentos de Interpretação .....	47
<b>Parte III – Intervenção Pedagógica.....</b>		<b>49</b>
<b>Capítulo 12 – Prática Pedagógica I.....</b>		<b>50</b>

12.1.	Contextualização da Prática Pedagógica I .....	50
12.2.	Caraterização do Meio .....	51
12.3.	Semi-Internato de Santa Clara .....	52
12.4.	Projeto Educativo de Escola .....	52
12.5.	Sala das Abelhinhas .....	53
12.5.1.	Planta da Sala das Abelhinhas.....	56
12.6.	Caraterização do Grupo .....	56
12.7.	Projeto Curricular de Grupo.....	59
12.8.	Rotina Diária.....	61
12.9.	Prática Pedagógica na Sala das Abelhinhas .....	63
12.10.	Estratégias de Intervenção na Prática.....	64
12.10.1.	A Caixa Mágica e as Histórias.....	65
12.10.2.	As Relações Sociais e Familiares da Criança.....	67
12.10.3.	As Pequenas Conversas/Brincadeiras em Grupo.....	68
12.11.	Atividade em Comunidade.....	68
12.12.	Avaliação das Aprendizagens na Sala das Abelhinhas .....	70
12.13.	Avaliação do Projeto de Investigação-Ação .....	71
12.14.	Reflexão Crítica .....	72
<b>Capítulo 13 - Intervenção Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB.....</b>		<b>75</b>
13.1.	Contextualização do Ambiente Educativo .....	76
13.1.1.	Caraterização da Escola.....	76
13.2.	Caraterização da Sala .....	77
13.2.1.	Planta da Sala do 4.º ano, turma C.....	79
13.3.	A Turma do 4.º ano C .....	79
13.4.	Projeto de Investigação-Ação .....	84
13.5.	Estratégias/Atividades de Intervenção .....	86
13.5.1.	O Livro <i>O Pavão Yoyô e o Tigre Gaga juntos fazem Yoga</i> .....	86
13.5.2.	A Obra <i>O Segredo do Rio</i> .....	88
13.5.3.	Jogos desenvolvidos em aula.....	89
13.5.4.	Exercício das Palavras Cruzadas.....	90
13.5.5.	PowerPoint e Mapa dos Rios de Portugal.....	90
13.5.6.	<i>Quiz</i> dos Rios de Portugal.....	90
13.5.7.	Elaboração de um Texto.....	91
13.5.8.	Conversões com as Medidas dos Rios de Portugal.....	91
13.5.9.	Jogo dos Verbos.....	91
13.5.10.	Canção “Proteger a Natureza”.....	92
13.6.	Avaliação das Aprendizagens .....	92
13.7.	Avaliação do Projeto de Investigação-Ação .....	95
13.8.	Reflexão Crítica .....	95

<b>Capítulo 14 - Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º CEB.....</b>	<b>97</b>
14.1. A Sala do 1.º Ano, turma B.....	97
14.1.1. Planta da Sala do 1.º ano, turma B.....	100
14.2. A Turma do 1.º ano B.....	101
14.3. Projeto de Investigação-Ação.....	104
14.4. Motivação para a aprendizagem dos alunos do 1.º ano.....	105
14.5. Estratégias/Atividades de Intervenção.....	106
14.5.1. Jogo do dado.....	106
14.5.2. Jogo da Memória.....	107
14.5.3. Atividades de Grafismo.....	107
14.5.4. Jogo em Rede.....	108
14.5.5. A Obra <i>A Lagartinha muito Comilona</i> .....	110
14.5.6. Aprendizagem da letra L.....	111
14.5.7. Iniciação à subtração com o número 6.....	113
14.5.8. Construção do Quadro Silábico.....	114
14.6. Avaliação.....	115
14.7. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação.....	116
14.8. Reflexão Crítica.....	117
<b>Conclusão.....</b>	<b>120</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>122</b>
<b>Webgrafia.....</b>	<b>125</b>
<b>Referências Normativas.....</b>	<b>126</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1:</b> Quadro de Competências previstas para o Século XXI, retirado do livro de Cohen e Fradique (2018).....	13
<b>Figura 2:</b> Imagem da Entrada da Escola, retirada do Jornal da Madeira (20 de janeiro de 2020).....	51
<b>Figura 3:</b> Fotografias das Áreas da Sala.....	53
<b>Figura 4:</b> Caixa Mágica Das Histórias.....	65
<b>Figura 5:</b> Atividades com o grande grupo.....	66
<b>Figura 6:</b> Tabela de Valores "Mágicos".....	66
<b>Figura 7:</b> Fotografias da Peça de Teatro "O Espantalho".....	70
<b>Figura 8:</b> Fotografias da atividade do Pão-por-Deus.....	70
<b>Figura 9:</b> EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão.....	77
<b>Figura 10:</b> Atividade de relaxamento/yoga.....	87
<b>Figura 11:</b> Cartões de Escrita.....	89
<b>Figura 12:</b> Exercício das Palavras Cruzadas.....	90
<b>Figura 13:</b> Cartões do Quizz dos Rios de Portugal.....	91

<b>Figura 14:</b> Atividades do jogo dos verbos.....	92
<b>Figura 15:</b> Plano Semanal de Autoavaliação.....	94
<b>Figura 16:</b> Grelhas de autoavaliação .....	94
<b>Figura 17:</b> Fotografias da sala do 1º B .....	98
<b>Figura 18:</b> Dado de aprendizagem do algarismo 6.....	106
<b>Figura 19:</b> Atividade do Jogo da Memória .....	107
<b>Figura 20:</b> Esquema do Circuito da Atividade Jogo em Rede .....	109
<b>Figura 21:</b> Atividade Jogo em Rede .....	109
<b>Figura 22:</b> Atividade da lagarta realizada com as crianças .....	110
<b>Figura 23:</b> Casinha do 6 .....	110
<b>Figura 24:</b> Casinhas construídas ao longo da Prática Pedagógica com os algarismos	111
<b>Figura 25:</b> Atividades de grafismo com plasticina.....	112
<b>Figura 26:</b> Atividade de grafismo realizada com sacos de tinta.....	112
<b>Figura 27:</b> Exemplo de atividade realizada com lã .....	112
<b>Figura 28:</b> Atividades de escrita e leitura.....	113
<b>Figura 29:</b> Exemplo da Subtração da lagarta .....	113
<b>Figura 30:</b> Alguns exemplos do puzzle das subtrações.....	114
<b>Figura 31:</b> Quadro Silábico preenchido com os alunos .....	114
<b>Figura 32:</b> Grelha de Autoavaliação.....	115

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1:</b> Gráfico do género das crianças da sala das Abelhinhas.....	57
<b>Gráfico 2:</b> Gráfico das idades das crianças da sala das Abelhinhas.....	57
<b>Gráfico 3:</b> Gráfico do género dos alunos do 4.º C.....	80
<b>Gráfico 4:</b> Gráfico da idade dos alunos do 4.º C.....	81
<b>Gráfico 5:</b> Gráfico do género dos alunos do 1.º B.....	101
<b>Gráfico 6:</b> Gráfico da idade dos alunos do 1.º B.....	101

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1:</b> Rotina Diária da Sala das Abelhinhas .....	63
<b>Tabela 2:</b> Horário da turma do 4.º C.....	84
<b>Tabela 3:</b> Horário Semanal da turma do 1.º B.....	104

## **Índice de Conteúdos do CD-ROM**

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

- Relatório de Estágio de Mestrado – PDF;

### **Pasta B – Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar**

- Apêndice 1 – Planificações;
- Apêndice 2 – Diários de Bordo;
- Apêndice 3 - Entrevista à Coordenadora Pedagógica do Semi-Internato de Santa Clara;
- Apêndice 4 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.

### **Pasta C – Prática Pedagógica em contexto do 1.º CEB (4.º ano)**

- Apêndice 1 – Planificações;
- Apêndice 2 – Diários de Bordo;
- Apêndice 3 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.

### **Pasta D – Prática Pedagógica em contexto de 1.º CEB (1.º ano)**

- Apêndice 1 – Planificações;
- Apêndice 2 – Diários de Bordo;
- Apêndice 3 - Cronograma do Projeto de Investigação-Ação.

## **Lista de Siglas**

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

**PA** – Perfil dos Alunos

**1.ºCEB** – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

**AFC** – Autonomia e Flexibilidade Curricular

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

**CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**SRE** - Secretaria Regional de Educação

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

**IE** – Inteligência Emocional

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**TIC** - Tecnologia da Informação e Comunicação

## Introdução

Nos dias de hoje, a qualidade do ensino e aprendizagem é uma das principais preocupações que desafiam o sistema educativo, devido às constantes mudanças e inovações da nossa sociedade. A incidência sobre a tecnologia e a alteração nos valores tem se feito sentir em todos os parâmetros que a sociedade engloba. Assim sendo, é necessário que o docente seja capaz de gerir o currículo e a gestão de atividades, com base num pensamento reflexivo, inovador e crítico, de modo a compreender a intervenção pedagógica, bem como garantir que as aprendizagens sejam significativas e de sucesso.

No decorrer da formação docente é importante privilegiar a criança na EPE e o aluno no 1.º CEB como principais protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o docente tem a tarefa de selecionar um conjunto de metodologias, estratégias e atividades criando, deste modo, as condições excepcionais que possibilitem que a criança se torne participativa e autónoma na sua aprendizagem.

De facto, a observação, a reflexão e a investigação devem ser encaradas como estratégias que visam a intervenção pedagógica dos professores, tendo em conta uma efetiva melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Neste sentido, optei por estruturar este Relatório de Estágio em três partes, com a finalidade de demonstrar as componentes que foram fundamentais nas intervenções pedagógicas.

Numa primeira parte, encontram-se os documentos que orientam a Prática Pedagógica com o intuito de dar ênfase à EPE e ao 1.º CEB no desenvolvimento holístico das crianças. As OCEPE, o Decreto-Lei n.º 139 e o Decreto-Lei n.º 55, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória<sup>1</sup> e as Aprendizagens Essenciais,<sup>2</sup> visam orientar a intervenção pedagógica dos docentes. É importante compreender que os objetivos enunciados nestes documentos orientadores visam desenvolver as potencialidades das crianças e dos alunos. Aborda, ainda, as estratégias inerentes à Prática Pedagógica que servem de apoio ao docente e permitem adaptar a sua ação pedagógica à realidade das crianças ou alunos do grupo.

Numa segunda parte, faz-se uma descrição das Metodologias de Investigação-Ação, que reportam as particularidades do método selecionado e que sustentaram toda a

---

<sup>1</sup> O Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho – aprova o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;

<sup>2</sup> As Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico são homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho;

ação. Este capítulo possibilita a compreensão e o modo como a Investigação-Ação acontece no âmbito da educação.

Numa terceira parte do Relatório, descreve-se a observação e intervenção nas Práticas Pedagógicas I, II e III. Esta parte tem como objetivo apresentar as intervenções pedagógicas que ocorreram no Mestrado.

Por fim, este relatório contribuiu para a minha formação enquanto futura docente, e fez me compreender que o educador e o professor têm um papel fundamental nas aprendizagens, que se querem de sucesso para as crianças e alunos, bem como o desenvolvimento integral de todos.

## **Parte I – Enquadramento Teórico**

## **Capítulo 1 - Currículo**

### **1.1. As Bases da Educação Portuguesa**

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) estabelece o quadro geral do sistema educativo em Portugal, e assegura “uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (LBSE, de 14 de outubro de 1986, artigo 1º, p. 1).

O artigo 5º da LBSE afirma que é fundamental que as crianças cresçam estáveis com segurança afetiva e emocional, cooperem na compreensão do meio natural e humano, desenvolvam as capacidades de socialização, de expressão, de comunicação e de defesa de saúde pessoal e coletiva (p. 3069).

A Educação Pré-Escolar pretende que todas as crianças estimulem as suas potencialidades, capacidades e qualidades, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico.

O Ensino Básico é universal, gratuito e obrigatório, a partir dos seis anos de idade e tem a duração de nove anos. Assegura uma educação e formação geral, que possibilita a descoberta e desenvolvimento dos interesses, habilidades e necessidades, “promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (LBSE, 1986, p. 3069). Refere que a formação promove um equilíbrio entre o saber e o saber fazer, ou seja, entre a teoria e a prática, existindo uma ligação entre a cultura escolar e os contextos dos alunos.

O documento menciona que é importante proporcionar o desenvolvimento físico e motor aos alunos, dando ênfase às atividades manuais e às expressões artísticas.

Igualmente, afirma que as aprendizagens de conhecimentos essenciais são fundamentais para a formação profissional dos alunos. Assim, o desenvolvimento de métodos e instrumentos de trabalho, quer individual quer em grupo, contribuem para a dimensão humanística de cada trabalho.

Outra perspetiva crucial é o desenvolvimento da “consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (LBSE, 1986, p. 3070). Ainda, faz referência ao desenvolvimento de conhecimentos sobre a nossa cultura, língua, história e elementos caraterísticos da nossa identidade e às experiências de aprendizagens significativas e de maturidade.

Visa, ainda, a aquisição de comportamentos autónomos, considerando a formação de necessidades educativas específicas, como as “deficiências físicas e mentais”, criando condições adequadas ao desenvolvimento e ao aproveitamento das capacidades (LBSE, 1986, artigo 7º, p. 3070).

Um dos aspetos referidos no documento é a criação de condições de promoção de sucesso escolar e educativo, fomentando uma constante atualização de conhecimentos. Outro propósito do documento é a atenção da educação em cooperação com as famílias dos alunos. Cita, ainda, a importância dos valores de educação cívica e moral.

No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o ensino é global, tem a responsabilidade num professor titular e é coadjuvado em áreas especializadas. A centralidade do 1.º CEB está no desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação à leitura e à escrita, nas noções do cálculo e da aritmética, do meio físico e social e das expressões artísticas (LBSE, 1986).

## **Capítulo 2 - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

De acordo com as OCEPE (2016)<sup>3</sup>, a Educação Pré-Escolar “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei-Quadro – Lei n.º5/97 – 10 de fevereiro, 1997, p. 670), sendo o primeiro momento do processo de educação escolar da vida de uma criança.

Portugal e Leavers (2018) afirmam que as OCEPE (2016) são orientações para o educador de infância, considerando a intencionalidade educativa, mas não tendo conteúdos programáticos para cumprir. É simplesmente uma referência para a construção de um currículo, que deverá ter em conta todos os contextos das crianças.

Este documento está organizado em três partes: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo, e a Continuidade Educativa e transições.

O “desenvolvimento de ação pedagógica em creche e jardim de infância” (OCEPE, 2016, p. 5) contribui para o crescimento, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, de forma holística, destacando o cuidado e atenção no clima de relação da

---

<sup>3</sup> O Despacho n.º 5220/97 (2.ª série) consagra a educação pré-escolar como a primeira fase da educação ao longo da vida e aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O Despacho n.º 9180/2016 consagra o reajuste das orientações e apoia a construção do currículo no jardim de infância.

criança, da família, da equipa da sala e da comunidade educativa, refletindo sobre a forma como a criança é cuidada e tratada.

Para um melhor propósito educativo, este documento aborda a intencionalidade que o profissional de infância tem perante as crianças, exigindo uma reflexão sobre as finalidades e os objetivos traçados e a forma como é organizada a ação e a prática pedagógica. As reflexões feitas pelo educador assentam no percurso de observar, de planear, de agir e de avaliar (OCEPE, 2016).

O ambiente educativo é um contexto facilitador das aprendizagens das crianças, do desenvolvimento profissional docente e das relações entre todos os agentes educativos. É importante a organização do estabelecimento educativo, atendendo à estrutura das salas de trabalho, e ao trabalho pedagógico e curricular que o educador tem de desenvolver com as crianças.

## **2.1. Áreas de Conteúdo das OCEPE**

São três as áreas de conteúdo das OCEPE (2016), designadas por: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo.

### **2.1.1. Área da Formação Pessoal e Social**

A Área da Formação Pessoal e Social é uma área transversal que “embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (OCEPE, 2016, p. 33). Tem em conta o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (OCEPE, 2016, p. 33), sendo capaz de influenciar e se deixar influenciar pelo meio que a rodeia.

É nos contextos sociais em que vive, nas relações e interações com outros e com o meio que a criança vai construindo referências, que lhe permitem tomar consciência da sua identidade e respeitar a dos outros, desenvolver a sua autonomia como pessoa e como aprendiz, compreender o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros, valorizar o património natural e social (OCEPE, 2016, p. 33).

Nesta área pretende-se a criação de um ambiente educativo baseado numa relação positiva e segura, que potencia o crescimento das crianças. Estas sentem-se valorizadas, escutadas, contribuindo para o desenvolvimento de um bem-estar favorável à autoestima positiva, bem como a participação num ambiente democrático em que todas

as crianças são incluídas e participam na vida do grupo. Possibilita, ainda, o desenvolvimento dos valores éticos e estéticos. (OCEPE, 2016).

### **2.1.2. Área de Expressão e Comunicação**

A Área de Expressão e Comunicação é a única área nas OCEPE em que se diferenciam os domínios, pois têm uma “íntima relação” (OCEPE, 2016, p. 43). Os seus constituintes estão na base das várias formas de expressão e linguagem e são fundamentais na vida do ser humano, sendo que é em criança que se inicia a expressão dos pensamentos, dos sentimentos e das emoções, dando possibilidade à criança de “dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (OCEPE, 2016, p. 43).

Esta área permite à criança adquirir competências fulcrais para a aprendizagem noutras áreas e domínios, mas, também, para continuar a aprender no decorrer da vida escolar e na vida adulta.

A Área de Expressão e Comunicação integra os domínios: o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio da Matemática.

#### **2.1.2.1. Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita é fundamental perceber que a “aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe o ensino formal” (OCEPE, 2016, p. 60).

As competências comunicativas estruturam-se em função dos contactos que a criança vivencia, tendo em conta os diversos contextos em que esta se encontra. Estes conhecimentos são transversais a todas as áreas.

A linguagem oral é fundamental no diálogo com os outros e no desenvolvimento do pensamento e na maturação do desenvolvimento cognitivo. O discurso da linguagem oral desenvolve as competências sociais e fornece “informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (OCEPE, 2016, p. 62).

O desenvolvimento da linguagem oral é um processo complexo. Este conhecimento tem diversos fatores, nomeadamente o vocabulário ampliado, o entendimento de questões, de diálogos e de mensagens, elaborados de forma natural (OCEPE, 2016). Assim sendo, consoante a criança vai crescendo vai tomando consciência sobre a estruturação da língua e dos aspetos formais que esta exige.

A comunicação não verbal nesta faixa etária é importante, sendo caracterizada pela mímica, projeto de teatro e jogo dramático.

Na Educação Pré-Escolar consideram-se três dimensões, sendo a consciência fonológica, em que a criança tem consciência das sílabas das palavras, consciência da palavra, quando a criança contextualiza a palavra na frase, e a consciência sintática, que está relacionada com as regras gramaticais.

A abordagem à escrita permite a aprendizagem da escrita e da leitura em diferentes finalidades, contextos reais e associados ao quotidiano da criança. Assim sendo, é necessário que, no jardim de infância, a criança desenvolva a escrita como sentido estético, expressando as suas emoções, mas também é um meio de transmitir a cultura e de delinear projetos.

O envolvimento das crianças em experiências de leitura permite o desenvolvimento de aprendizagens diversificadas relacionadas com o ler e escrever (OCEPE, 2016). As histórias apresentadas pelo educador através de imagens ou memorizadas são uma maneira de abordagem ao texto narrativo e criam curiosidade sobre a escrita. A criança ao observar a leitura e a escrita, visualiza, também a estrutura e organização da escrita (OCEPE, 2016).

#### **2.1.2.2. Domínio da Matemática**

O desenvolvimento da matemática acontece desde muito cedo, pois desde muito nova que a criança conhece os números, contabilizando a idade, mas também devido “à diversidade e multiplicidade de oportunidades educativas” (OCEPE, 2016, p. 74), que são sempre a base afetiva e cognitiva e que são essenciais para uma aprendizagem sólida e concisa da matemática.

A aprendizagem da matemática, nesta faixa etária, faz-se com “experiências informais abstraído e usando as ideias matemáticas para criarem representações de situações que tenham significado” (OCEPE, 2016, p. 74). É essencial “uma abordagem sistemática, continuada e coerente”, em que o educador orienta “as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos” (OCEPE, 2016, p. 74).

A brincadeira lúdica e o jogo “favorecem o envolvimento da criança na criação de regras e na resolução de problemas”, pois possibilitam a exploração de espaços e

objetos, proporcionando oportunidades no que se refere ao “desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (OCEPE, 2016, p. 75).

Em suma, a aquisição das habilidades matemáticas fazem parte do crescimento da criança, sendo que é importante despertar o interesse e a curiosidade pelas noções matemáticas desde muito cedo. Assim, é função do educador despertar na criança, o desejo de querer saber mais e perceber os conteúdos matemáticos.

### **2.1.3. Área do Conhecimento do Mundo**

A Área do Conhecimento do Mundo refere que os “seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (OCEPE, 2016, p. 85). Na EPE a criança constrói algumas ideias sobre o mundo social e natural que a envolve e a forma como se usam os objetos e os instrumentos da sociedade. Esta área “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (OCEPE, 2016, p. 85), favorecendo o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito pela cultura, pelos outros e pelo ambiente.

Ainda, neste domínio, promove-se a introdução à ciência, propondo-se que a criança se interrogue sobre a sua realidade, bem como defina um problema e procure uma solução. O docente tem a função de motivar a criança para um plano de investigação com questões, estratégias, organização de informação e as suas conclusões.

A introdução às ciências proporciona às crianças diferentes aspetos científicos que ultrapassam as suas vivências e experiências imediatas. No planeamento das atividades, o educador deve se questionar sobre a pertinência e sentido daquela atividade na criança, bem como as suas potencialidades e a sua articulação. Desta forma, as ciências podem ser exploradas a partir da construção da identidade da criança e da sua relação com os meios social, físico e natural.

#### **2.1.3.1. Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias**

Nos tempos atuais, o mundo tecnológico sofreu uma rápida evolução, sendo de extrema importância a sua aplicabilidade no jardim de infância. Cada vez mais, as tecnologias fazem parte do dia-a-dia das crianças. Neste sentido, a criança consegue brincar ao faz de conta com o telemóvel e com outros recursos tecnológicos, procurando imitar o mundo dos adultos.

O uso de computadores na escola é fundamental para a recolha de informação e comunicação. Assim, é importante reconhecer os cuidados e segurança a ter no uso de

computadores e ter uma atitude crítica perante a utilização das tecnologias (OCEPE, 2016).

### **Capítulo 3 - 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é o ciclo inicial do ensino e aprendizagem dos alunos. É um ciclo que tem a duração de quatro anos de escolaridade e visa o desenvolvimento de competências e potencialidades a nível do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões Artísticas.

#### **3.1. Decreto-Lei n.º 139/2012**

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, aborda a gestão e a organização do currículo no ensino escolar obrigatório e, também, uma maior autonomia e flexibilidade nas atividades letivas nas escolas. Este documento refere a educação para a cidadania, enquanto área transversal do currículo. Refere, ainda, a importância no acompanhamento e desempenho dos alunos e nas necessidades de apoios específicos.

Este documento define que o currículo é um coletivo de conteúdos e objetivos, sendo a base de organização do ensino e de avaliação do desempenho dos discentes (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Mais ainda, declara os princípios para a Gestão do Currículo: coerência entre os ciclos de ensino, diversidade das ofertas educativas, consoante as necessidades dos alunos, melhoria da qualidade do ensino, reforço da autonomia pedagógica, flexibilidade curricular, articulação entre o currículo e a avaliação, utilização das TIC e enriquecimento da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais.

Neste sentido, o documento salienta uma autonomia pedagógica e organizativa, com evidência à gestão e aplicação do currículo tendo em conta as características da escola e dos alunos, a valorização das experiências e das práticas colaborativas sendo que as escolas devem atender às suas próprias metodologias para colmatar as especificidades e necessidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

O documento procura a promoção do sucesso escolar, combatendo a exclusão através de medidas de apoio para colmatar esta dificuldade. No 1.º CEB pretende-se, ainda, estimular a colaboração das áreas das expressões e dar continuidade às áreas de enriquecimento curricular (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

As áreas disciplinares curriculares definidas no decreto são: português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras. As áreas não disciplinares são: área de projeto, estudo acompanhado e educação para a cidadania, com um total de 25 horas letivas (Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012).

### **3.2. Decreto-Lei n.º 55/2018**

O Decreto-Lei n.º 55 de 6 de julho, de 2018, estabelece o currículo do ensino básico e secundário, as bases orientadoras da sua concretização, a avaliação das aprendizagens e o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos. Para além disto, pretende garantir “a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades” (Decreto-Lei n.º 55/2018, p. 2928), através dos compromissos que se assumem coletivos e individuais, assegurando os conceitos de gradação, cooperação, progressão e autonomia.

Este decreto defende uma escola inclusiva para todos e o desenvolvimento de competências de cidadania ativa e que as escolas sejam contextos específicos de aprendizagem para responderem às necessidades dos alunos. Pressupõe, ainda, o desenvolvimento de competências, tendo em conta a consolidação e uma gestão integrada dos conhecimentos, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar e diversificação das estratégias de aprendizagem e de avaliação, de forma a corresponder à heterogeneidade dos alunos.

O documento declara que o docente tem vinte e cinco por cento de autonomia para gerir e organizar o currículo escolar. No entanto, mais recentemente, no ano de 2019 foi publicada a portaria n.º 181/2019 de 11 de junho, que “consagra a possibilidade de ser conferida às escolas uma maior flexibilidade curricular, concretizada numa gestão superior a 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas” (p. 2954).

### **3.3. Autonomia e Flexibilidade Curricular**

O conceito de escola estava definido como muito formal e tradicional, delimitando o campo de ação dos docentes, a organização escolar encontrava-se padronizada e os alunos estavam separados por turmas, por mesas e os docentes eram segmentados pela sua área de formação. A escola do século XXI pretende-se que seja flexível e assegure as aprendizagens de todos os alunos, para que no futuro assumam um

papel participativo e “se tornem agentes ativos não apenas do seu percurso escolar e formativo, mas do seu próprio projeto de vida” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11).

A Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) consiste numa “oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem” (Cohen & Fradique, 2018, p. 16), pressupondo uma matriz curricular que possibilite o sucesso educativo de todos os alunos.

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) atribui à escola liberdade e autonomia para a reorganização dos tempos e dos espaços de aula e de trabalho, desenvolvendo estratégias e atividades dinâmicas diferenciadas e estimulando “a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos seus alunos na gestão do quotidiano da sala de aula” (Cosme, 2018, p. 7), tendo em conta o desenvolvimento de cidadãos ativos que o século em que vivemos assim o exige, ou seja, a formação de cidadãos conhecedores, criativos, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, críticos, bons comunicadores e responsáveis.

A equipa educativa tem a função de validar e valorizar as práticas flexíveis do currículo que se adequem a cada projeto educativo, dando ênfase a uma construção partilhada e flexível do currículo, para promover aprendizagens desafiantes e significativas (Cohen & Fradique, 2018).

É, de referir, que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) é constituído por três elementos: responsabilidade, autonomia e confiança, conferindo à escola a capacidade de conseguir gerir o currículo consoante as capacidades e necessidades dos alunos.

### **3.3.1. Intervenientes educativos**

A emancipação da Escola acontece num processo gradual de uma construção coletiva por parte de todos os agentes educativos, numa lógica de trabalho cooperativo. Romper com a igualdade do currículo formal tem de ser um trabalho realizado com todos os intervenientes educativos, dando espaço à escola para ser um elemento potenciador de situações de aprendizagens significativas e que auxiliem na integração social dos alunos e na resolução de problemas (Cohen & Fradique, 2018).

Um currículo em que o principal sujeito da aprendizagem é o aluno, “consubstanciando a sua ação em estratégias de desenvolvimento de uma cooperação ativa, multidimensional e plural, congregando os diversos *stakeholders* internos e

externos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 15). Neste sentido, toda a comunidade está presente e trata-se de um desafio de todos os elementos da comunidade educativa, num plano interventivo com vários níveis de ação, sendo estes a família, a comunidade e a organização escolar.

## Capítulo 4 - Documentos Orientadores do 1.º CEB

### 4.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) é um documento que pretende dar resposta às necessidades dos alunos, tendo em conta o avanço da ciência e das tecnologias, procurando “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”, ajustando aos modelos de ensino e aprendizagem e das práticas pedagógicas (p. 8).

Analisando O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), verifica-se que este respeita o carácter inclusivo de cada escola e a organização e percurso escolar, lembrando que estes têm, apenas de ser orientados por princípios e por valores que estão descritos neste documento.



Figura 1: Quadro de Competências previstas para o Século XXI, retirado do livro de Cohen e Fradique (2018)

O quadro de competências da figura 1 refere as “aprendizagens diferenciadoras e transformadoras de índole social, decorrentes de desenhos multi e interdisciplinares, capazes de preparar os alunos para um mundo global, no qual se valoriza a autonomia e a colaboração” (Cohen & Fradique, 2018, p. 24). O currículo em Portugal apresenta contracensos, devido a programas curriculares diferenciados e da sua extensão. Assim, o Perfil dos Alunos dá preferência a que sejam os atores educativos a tomar a maioria das decisões e que a matriz seja comum para todos os estabelecimentos de ensino e as ofertas educativas a nível curricular, do planeamento, na realização e nas avaliações do ensino e aprendizagem.

Os alunos devem concluir o 12.º ano de escolaridade obrigatória, independentemente do percurso académico e de aprendizagem, com um conjunto de competências que possibilitem que os alunos tenham a capacidade e motivação para investir, de forma livre, informada e consciente. É necessário que todos os sujeitos educativos estejam conscientes e assumam esse compromisso (Cohen & Fradique, 2018).

#### **4.2. Aprendizagens Essenciais**

As transformações que têm existido a nível das políticas curriculares e que ocorreram no decorrer do século XX tem sido um “binómio curricular” (Peralta *et al*, 2017, citado por Cohen & Fradique, 2018, p. 27). Por um lado a “harmonização de uma prescrição nacional comum e, por outro, a autonomia curricular das escolas para decisões curriculares contextualizadas” (Cohen & Fradique, 2018, p. 27), de forma que o currículo não seja muito prescrito e o desenvolvimento de competências procurem dar resposta aos desafios que se colocam aos alunos.

As Aprendizagens Essenciais (AE), contém uma descrição dos conhecimentos a adquirir em cada ano da escolaridade obrigatória, de forma a que haja um conhecimento estruturado e articulado a nível de conceitos que sejam relevantes e significativos. Para além disto, e como foi desenvolvido no decorrer das Práticas Pedagógicas, as AE servem de base à planificação tanto a nível coletivo, ou seja a nível do estabelecimento educativo, bem como a nível da turma e a nível da realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. As AE visam o desenvolvimento de um ensino de qualidade, procurando favorecer as aprendizagens efetivas e significativas, bem como a consolidação de conhecimentos, tendo em conta situações práticas e concretas, auxiliando o desenvolvimento de competências de nível elevado. Apresentam, ainda, as

especificidades de cada disciplina, com ações estratégicas de acordo com o PA e as competências que neles incidem (Cohen & Fradique, 2018).

Os documentos das AE organizam-se através da apresentação da disciplina, do ano de escolaridade, das ideias e dos conceitos nucleares de cada componente letiva. A adaptação dos descritores do PA para as AE, tem em vista as capacidades e atitudes dos alunos e aquelas que são necessárias desenvolver de acordo com o PA. Ainda, estão explícitas as ações de ensino associadas aos descritores de desempenho do PA com as AE, como por exemplo a operacionalização nas mais diversas disciplinas.

As Aprendizagens Essenciais (AE) pretendem libertar algum espaço curricular de forma a que haja um trabalho articulado entre as AE e as aprendizagens que estão projetadas nos vários documentos curriculares. Solicita, ainda, a criação e desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar e a mobilização das várias componentes que a escola oferece para o currículo.

Por fim, as Aprendizagens Essenciais estão fundeadas numa cultura de escola, de autonomia e de trabalho cooperativo entre docentes, em que as disciplinas devem de ter um encadeamento sobre o que deve ser ensinado e as ações estratégicas que devem ser realizadas, de forma a que os alunos consigam aprender de forma dinâmica e significativa. (Despacho n.º 6944-A/2018 Diário da República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018).

### **4.3. Articulação Curricular**

No PAFC é desejável a realização da articulação curricular entre as disciplinas, pois um dos princípios descritos no Decreto-Lei n.º 55/2018 consiste em promover uma “maior articulação entre os três ciclos do ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada, articulada e sequencialmente progressiva do currículo” (p. 2930, artigo 4.º).

De acordo com Roldão (2010) citada por Cohen e Fradique (2018), a “escola tem resistido à perspectiva de articulação curricular, entendida, em sentido lato, como adoção de espaços de trabalho conjunto e integrado” (p. 48). Contudo, os currículos definidos para as escolas continuam a ter em mente uma organização focada por disciplinas e com lecionação fortemente disciplinar, havendo, ainda, uma fragmentação a nível de conteúdos.

O conceito de articulação, define-se pelas suas especificidades bem vincadas, tendo um conteúdo ou ponto em que todos se intercetam. As medidas políticas educativas atuais dirigidas às escolas, dão oportunidade aos agentes educativos (professores, alunos e comunidade escolar) de efetivar uma gestão do currículo de maneira flexível e adaptada às necessidades e características dos alunos que pertencem a cada comunidade escolar.

Leite (2003) defende que existem vantagens para a formação dos discentes quando o currículo se desenvolve de forma integrada, através de uma relação estreita entre as várias áreas do currículo. Deixa de existir uma lógica de currículo monodisciplinar e está relacionado com as situações reais e do quotidiano dos alunos.

Existem dois tipos de articulação: a articulação vertical e a articulação horizontal. A articulação vertical consiste em que o foco esteja na sequência progressiva da aquisição de conteúdos, conceitos, conhecimentos e metodologias. Para que o currículo seja articulado de maneira coerente, a articulação vertical permite a continuidade pedagógica, não só entre a turma como também com os outros anos de escolaridade e diversos níveis de ensino, tendo em vista estratégias que promovem o sucesso escolar dos alunos. A articulação horizontal permite promover conexões a nível interdisciplinar, ao nível da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de competências, a nível de atitudes e de procedimentos. Assim sendo, esta articulação tem como ponto fulcral o trabalho cooperativo entre os docentes, com momentos de reflexão, de sequência, de transversalidade e de flexibilidade entre todos os agentes educativos.

#### **4.3.1. Interdisciplinaridade**

Na educação de futuros cidadãos com conhecimento, integração das aprendizagens e autonomia, recorre-se à interdisciplinaridade “num sentido mais amplo, mas com diferentes graus de complexidade (com menor ou maior integração de saberes e combinações diferenciadas de coordenação e/ou fusão), com aplicação em vários contextos” (Cohen & Fradique, 2018, p. 53). Neste sentido, é essencial que os alunos adquiram conhecimentos, bem como adquiram competências do saber e do saber-fazer.

O conceito de gestão interdisciplinar procura que, através do desenvolvimento de projetos, se englobem todas as disciplinas. De acordo com Cohen e Fradique (2018), no conceito de interdisciplinaridade, “as disciplinas interagem umas com as outras, confrontando e discutindo os respetivos pontos de vista” (p. 52). Neste sentido, existe uma interação de disciplinas com trocas interativas, recíprocas e mútuas entre cada uma delas. No entanto, as características específicas de cada uma das disciplinas mantém-se.

Nas diversas áreas do currículo não existe fragmentação e a resolução de problemas torna-se muito mais concreta e articulada no decorrer da aprendizagem.

#### **4.3.2. Aprendizagem pedagógica diferenciada**

Em pleno século XXI é de cariz obrigatório que a escola renove as suas metodologias e estratégias e que as atenções se foquem principalmente no aluno ou no sujeito da aprendizagem.

Segundo Cohen e Fradique (2018) as referências às pedagogias “diferenciadas assentam no princípio de que os alunos devem assumir uma maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento, devendo o professor orientá-los para que pensem por si próprios, para que aceitem a responsabilidade da sua própria aprendizagem” (p. 60). Assim, é possível ensinar-se os alunos a terem responsabilidade, permitindo o trabalho cooperativo ou individual, aplicando-se uma forma de ensino diferenciado, através de diversas metodologias e estratégias.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares promove algumas ações que beneficiam os discentes, como por exemplo: motivação para o desenvolvimento de competências a nível cultural, a nível concetual, a nível de procedimentos e comportamentos, uso de todos os recursos disponíveis para a comunidade escolar, valorizando e reconhecendo o trabalho concretizado pelos estudantes.

Destaca-se a ação mais importante de todos os atos educativos: a aprendizagem ativa em que o sujeito é o aluno. Este é o construtor do seu próprio conhecimento e a personagem principal de todo o processo de ensino e aprendizagem (Cohen & Fradique, 2018).

Existem as pedagogias adaptadas à nova geração de estudantes, em que se dá privilégio à autonomia, à emancipação e ao empreendedorismo dos alunos num pensamento de autoria curricular e de responsabilidade partilhada com todos.

Por fim, reflete-se que uma estratégia de ensino adequada está relacionada com vários tipos de tarefas e atividades, englobando momentos de exploração, reflexão e discussão, que contribuem para a criação de oportunidades que favorecem a aprendizagem.

#### **4.3.3. Papel do Aluno**

No percurso do processo de ensino e aprendizagem, os alunos são os principais protagonistas. De acordo com Cohen e Fradique (2018), os alunos já são detentores do

conhecimento, o que faz com que estes aprendam a discutir, a analisar, a cooperar e a refletir, tendo responsabilidade, tolerância e sabendo cuidar do seu bem-estar e preocupar-se com os outros. É necessário que os alunos tenham aprendizagens e desafios significativos, contribuindo para que sejam responsáveis pelas opções curriculares e pelos projetos em que se envolvem.

Segundo Papert (1980) citado por Fino (2004) os alunos não aprendem melhor ou adquirem melhores conhecimentos pelo facto de o docente apresentar as melhores ou piores estratégias de educação, mas por proporcionar boas oportunidades de construção de conhecimento. Assim sendo, “a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios” (p. 3). Portanto, as diversas fontes de informação fomentam o conhecimento (Fino, 2004, p. 2).

É de referir, ainda, o pensamento criativo dos alunos. Este caracteriza-se por ser um processo mental e que reconhece os elementos básicos para o desenvolvimento da criatividade onde surgem os processos sociais, as experiências e vivências dos alunos e os ambientes estimuladores (Gouveia, Pereira, Gouveia, & Fraga, 2020). A criatividade do aluno adequa-se ao propósito, tendo em conta duas vertentes: pessoal e social, e a criatividade estética acarreta emoção e elegância. São estes os elementos fundamentais do processo criativo, tendo em conta novas situações, novos desafios e novas abordagens (p. 100).

De acordo com o Perfil dos Alunos (2017), pretende-se, ainda, que os alunos à saída da escolaridade obrigatória sejam cidadãos que saibam recolher e avaliar informação, formulem questões sobre o dia a dia. Sejam pessoas livres, autónomas e responsáveis, “visando a mobilização de múltiplas literacias e o desenvolvimento de valores e competências, tendo por base uma formação centrada na pessoa e na dignidade humana” (Gouveia, Pereira, Gouveia, & Fraga, 2020, p. 93).

## **Capítulo 5 - Formação docente**

No decorrer de todo o percurso académico, foi-nos sempre mencionado que o docente do século XXI deverá ter uma atitude de constante e permanente formação, tendo em vista a atualização de estratégias e assegurar um processo de ensino e de aprendizagem diversificado, considerando a evolução do conhecimento e da tecnologia.

É cada vez mais recorrente um ensino com diversas estratégias e metodologias, tendo em conta uma Prática Pedagógica que incida nas características, nos interesses e nas

necessidades dos alunos. Portanto, a formação inicial dos professores nunca é algo terminado, mas sim a primeira fase de um processo longo e diferenciado.

### **5.1. Perfil do Docente**

Lopes e Silva (2010), afirmam que a profissão docente é considerada uma atividade intencional, ou seja, o professor tem de pensar nas metas e nos objetivos de aprendizagem, mas não deixar de ter renovação de ideias, de estratégias, melhorando as práticas e qualidades de ensino. Contudo, exercer a profissão de docente implica inquietações com a saúde e estabilidade, o contexto pessoal e familiar do aluno e um cuidado acrescido com os métodos de ensino e de avaliação.

O professor é responsável por todo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Necessita de dominar os métodos de ensino e elaborar projetos de inovação. Assim, o desenvolvimento profissional docente abarca várias dimensões, envolvendo o desenvolvimento pedagógico, o desenvolvimento cognitivo, teórico e investigativo. Precisa, ainda, de compreender e assumir o desenvolvimento profissional como uma forma de inovação da prática pedagógica, necessitando de participar voluntariamente e assumir um posicionamento crítico perante a sua prática, procurando inovar e resolver problemas, explorar situações e estratégias beneficiadoras e motivadoras.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o professor assume uma dimensão profissional, social e ética, fundamentando a “produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas” (p. 5570). Assim sendo, promove aprendizagens no âmbito do currículo, tendo uma especial atenção na aquisição de competências. Exerce, ainda, uma função de participação nas diversas dimensões da escola e precisa de estar em constante formação e atualização. Do mesmo modo, o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto aborda o perfil geral dos docentes, mas com maior incidência na abordagem, na integração e no desenvolvimento do currículo quer na EPE, quer no 1.º CEB.

Ao docente são exigidos vários papéis, mediante um processo contínuo de aprendizagem, no qual o professor vai adquirindo conhecimentos e competências, considerando as experiências, as disposições e as atitudes em contexto escolar, de modo a auxiliar os alunos, as famílias e a respetiva comunidade.

Lopes e Silva (2010) declaram que o docente “passa a ser concebido como um participante activo de um processo permanente de construção e reconstrução de saberes e práticas, com reflexos nos contextos educativos e na qualidade da educação” (p. 107).

Os docentes são agentes de mudança, pois têm a função de rever, renovar e desenvolver os propósitos morais de ensino, adquirir e desenvolver conhecimentos, competência e inteligência emocional necessárias à profissão, enfatizando a planificação e a prática pedagógica com os alunos (Lopes & Silva, 2010).

## **5.2. Papel do Professor**

De acordo com o artigo 21º. do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as equipas de docência e educativas passam por colocar em uso a articulação do currículo. Neste sentido, é importante “definir as dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, tendo por referência as especificidades da turma ou grupo de alunos” (p. 2935).

O docente, enquanto gestor do currículo e dos conteúdos programáticos, tem um papel fulcral no enriquecimento e flexibilização, tendo outras perspetivas e criando estratégias para se proporcionar um ensino de qualidade e sucesso para todos. É essencial uma reflexão de carácter consciente sobre as estratégias e opções pedagógicas utilizadas com a turma e com cada aluno, de forma a que as aprendizagens sejam ativas e significativas e os alunos consigam adquirir competências para serem cidadãos bem sucedidos.

O professor é um gestor curricular que atende às características e necessidades dos alunos, valorizando os recursos e as particularidades, a construção dos conhecimentos de forma individual e em cooperação.

Igualmente, Formosinho e Machado (2009), afirmam que o papel do docente passa por ter autonomia nas seguintes dimensões: na observação e nas necessidades dos alunos, de modo a criar “condições para melhor aferição das suas decisões e monitorização das suas acções” (p. 62), bem como na escolha de prioridades e na delineação dos objetivos e conteúdos a lecionar, na reflexão e desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem adaptados aos critérios de avaliação.

Em suma, o papel do professor é criar uma forma de aprendizagem cooperativa e autónoma, para que haja aprendizagem significativa e consciente, bem como promover uma aprendizagem integrada de todas as áreas do currículo e mediar as aprendizagens dos alunos.

### **5.3. Relação entre o Professor e os Alunos**

De acordo com Lopes e Silva (2010) a relação do professor com os alunos e vice-versa tem alguma influência no rendimento escolar dos aprendizes.

Como refere Cornelius-White (2007) citado por Lopes & Silva (2010), é importante que os professores aprendam a descomplicar o desenvolvimento dos alunos. Deverão “demonstrar que cuidam da aprendizagem de cada um como pessoa e que criam empatia com todos eles” (p. 64). O professor tem de compreender as perspectivas dos alunos e falar com os mesmos, de forma que consigam aprender com *feedback* positivo.

Para um melhor desempenho de todos os discentes, é fulcral construir um ambiente e contexto facilitador das aprendizagens, de forma a assegurar os resultados do sucesso educativo de uma forma elevada, reconhecendo e respeitando os conhecimentos que os discentes trazem para a escola, bem como dar o máximo valor às experiências que cada um vive fora do ambiente de sala de aula. Exige, ainda, que o docente tenha características afetivas tais como a escuta ativa, atenção, empatia e respeito por todos e por cada um dos alunos. O professor, desta forma, possibilita e facilita as relações interpessoais, bem como cria um ambiente de afetividade, de confiança e proporciona um clima que os alunos se autoavaliem, tendo a perceção dos seus sentimentos, emoções, e compreender as suas necessidades, regras e valores, pensando e tomando decisões eficientes. O objetivo disto é que os discentes desenvolvam confiança nas suas aptidões de forma a dar início a condutas positivas que beneficiem o aluno na vida pessoal e comunitária (Lopes & Silva, 2010).

Cornelius-White (2007) citado por Lopes e Silva (2010), declara que as relações positivas entre todos os agentes educativos motivam e fazem com que as personagens principais da aprendizagem, ou seja, os alunos, tenham um maior gosto e motivação pela escola e por todo o processo de ensino e aprendizagem.

## **Capítulo 6 – Expressões Artísticas na Educação**

De acordo com Santos (2007), as artes são elementos fundamentais no desenvolvimento holístico de todo o ser humano. Ajudam no desenvolvimento pessoal, físico, social e cultural de todas as crianças, auxiliando o desenvolvimento da sua maturidade.

A vivência das artes implica uma predisposição para a aprendizagem, de modo que a comunicação entre as pessoas e a interpretação dos significados da vida quotidiana possibilitem a participação de desafios coletivos, contribuindo para a formação pessoal e social, permitindo uma identidade a nível do país, das tradições e culturas.

Segundo Sousa (2017), o termo expressões significa a extração de emoções e sentimentos de uma pessoa e é uma forma de aliviar as sobrecargas das energias psicológicas e psíquicas.

Desde o nascimento, o bebé tem alguns desejos que são instintivos e que dá a conhecer aos pais e às pessoas que convivem com ele, sendo que a figura principal desta representação é, de uma forma geral, a mãe da criança. Consoante a criança vai crescendo, consegue expressar as suas necessidades, tendo uma “expressão que não é dirigida e cujo único objectivo é exteriorizar um sentimento mais generalizado, como o prazer, a ansiedade ou a raiva” (Read, 1958, p. 135).

De acordo com as OCEPE (2016), a educação artística proporciona o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do pensamento, da expressão verbal e da apreciação de diferentes manifestações culturais e artísticas. Permite trabalhar todas as outras áreas que estão descritas, possibilitando uma articulação entre todas as componentes.

Os espaços das instituições educativas devem de ser organizados, consoante a “sua diversidade, qualidade, acessibilidade e são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística” (OCEPE, 2016, p. 48).

Nesta senda, é fundamental o educador ter estratégias de desenvolvimento articulado em que se aproprie progressivamente das mais diversas técnicas artísticas, pelo meio da exploração, observação e experimentação. Isto permite desenvolver a capacidade de observação, reflexão e interpretação, tendo oportunidade de expressar os sentimentos pessoais através das técnicas, dos materiais, da expressão criativa e de reinventar.

Pretende-se que as disciplinas de educação artística sejam independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios. Estas caracterizam-se por um corpo de saberes, conceitos, formas, técnicas, significados e processos específicos (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

As competências artísticas têm implicações ao longo da vida do ser humano, pois são uma parte constituinte do património cultural da humanidade, promovem o desenvolvimento holístico de cada pessoa colocando em prática as capacidades afetivas, cognitivas e permitem a ação das diversas inteligências, desenvolvem novos conhecimentos, facilitam a expressão de cada aluno, usam como recurso imagens, músicas, sons e movimentos para que haja uma sequência e organização criativa, proporcionam o desenvolvimento autónomo e criativo de cada criança em relação ao mundo e são momentos de partilha de emoções, sentimentos e conhecimentos.

Igualmente, as artes proporcionam prazer, liberdade e experiências lúdicas, promovendo a autoestima e a capacidade de realização, facilitando a integração dos indivíduos a nível social.

As experiências de aprendizagem das artes devem proporcionar práticas de investigação, atendendo ao tratamento de informação do património cultural e artístico, promover realizações e assistências a diversas manifestações artísticas, como por exemplo espetáculos, oficinas e exposições, utilizar as TIC para a criação em diferentes programas informáticos, realizar práticas interdisciplinares, contactar com diversas culturas e conhecer o património nacional e artístico e explorar diversas formas de comunicação.

As expressões têm um papel crucial na capacidade de tornar as aprendizagens significativas, dinâmicas e lúdicas, permitindo que os alunos transmitam, no decorrer das aprendizagens, emoções e criatividade.

Um fator importante na formação da personalidade humana é a música porque “seja ela magia, arte ou ciência, tem estado sempre ligada ao progresso da humanidade” (Willems, 1970, p.7). A música caracteriza-se por ser um meio de expressão de emoções e sentimentos, contribuindo para a criatividade e a imaginação, a sensibilidade e a vontade, a inteligência e os afetos.

A expressão musical é essencial para a vida humana, sendo o ritmo, a melodia e a harmonia, os elementos fundamentais para uma aprendizagem de valores como cidadãos. Cada música tem um ritmo e cada pessoa tem o seu próprio ritmo. A melodia e a harmonia contêm intervalos, que sendo estes maiores podem ser considerados de tons alegres, enquanto os intervalos menores podem ser considerados de tons tristes. Assim, a música gera as emoções e os sentimentos dos alunos. Também, nas outras expressões a

criança consegue transmitir sentimentos, emoções e pensamentos. Portanto, a educação para as expressões proporciona à criança um amadurecimento físico e mental.

## **Capítulo 7 - Avaliação**

De acordo com Cohen e Fradique (2018), o conceito de avaliação consiste na recolha e interpretação de dados sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos. É um excelente meio para o desenvolvimento curricular e, por isso, considera-se importante que seja incluída no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as estratégias e as dinâmicas de avaliação deverão promover um maior conhecimento sobre o trabalho que é desenvolvido com os alunos e detetar as suas dificuldades.

O processo de avaliação deve ser sustentado por uma avaliação formativa, sendo esta uma parte integrante do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos, tendo como objetivo a melhoria do processo de intervenção pedagógica, em que estão explícitos as metas, as aprendizagens e os desempenhos esperados para cada aluno. (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 22º, p. 2936).

Existem dois tipos de avaliação: a avaliação interna, que consiste na avaliação realizada pelos docentes e toda a comunidade educativa, desempenhando um papel ativo em todo o processo de ensino e aprendizagem no exterior e no interior da sala de aula e a avaliação externa é da responsabilidade dos serviços educativos e governativos. (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 23º, p. 2936).

A avaliação tem como objetivos orientar e sustentar as intervenções pedagógicas e a reflexão de todos os agentes educativos, promovendo a melhoria do ensino e do desempenho escolar e aferir os objetivos desenvolvidos no currículo e certificar os conteúdos de aprendizagem (Cohen & Fradique, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 23º, p. 2936).

Por conseguinte, as especificidades dos dois tipos de avaliação devem “valorizar leituras de complementaridade, de modo a potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho, artigo 23º, p. 2936).

### **7.1. Intervenientes no processo de avaliação**

No que concerne à avaliação das aprendizagens, todos os agentes educativos são elementos de competência no processo de aprendizagem do aluno, tendo sempre um papel interventivo. Por isto, no 1.ºCEB, o professor titular da turma é quem tem a

responsabilidade e gestão do processo de avaliação. Não obstante, é reconhecido o papel de destaque do aluno, que enquanto aprendiz deverá assumir um papel autónomo e uma participação efetiva neste processo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O papel da escola é informar os alunos e os encarregados de educação acerca do processo de avaliação das aprendizagens, promovendo a comunicação entre todos, de forma que haja partilha de informações, envolvimento e responsabilidade de todos os intervenientes.

O processo de avaliação externa contém equipas para a coordenação, planificação e execução (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

## **7.2. Efeitos da Avaliação Formativa**

A avaliação formativa sustenta-se pela definição da criação de estratégias de ensino, criando medidas pedagógicas adaptadas às características e necessidades dos alunos e às aprendizagens que são necessárias desenvolver. Este tipo de avaliação formativa tem tendência a recorrer a dispositivos de informação com detalhes sobre os alunos, de forma a auxiliar a sua orientação escolar. (Decreto-Lei n.º 55 de 2018, de 6 de julho, artigo 27.º)

No final de cada período, no 1.º CEB, os professores realizam a avaliação com a atribuição de uma nota qualitativa, acompanhada com uma apreciação descritiva em cada componente pertencente ao currículo, excetuando a componente de TIC, que não faz a avaliação sumativa (Decreto-Lei n.º 55 de 2018, de 6 de julho, artigo 28.º)

Quando os alunos não adquirem as aprendizagens estabelecidas, e podendo comprometer o ano de escolaridade seguinte, é útil compreender a lógica de ciclo e perceber se o aluno consegue progredir, determinando a retenção do discente no mesmo ano de escolaridade, prevendo as vantagens de acompanhar o seu grupo ou turma. No caso do 1.º ano de escolaridade os alunos não podem ficar retidos.

Nos anos seguintes, caso os alunos venham a ficar retidos e a serem integrados noutra ano escolar deve-se adaptar o currículo, “definindo as estratégias de ensino e aprendizagem e os recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 55 de 2018, de 6 de julho, artigo 28.º, p. 2938).

### **7.3. Avaliação na Prática Pedagógica**

A avaliação desenvolvida nas práticas pedagógicas incidiu na avaliação formativa. Esta caracteriza-se por ser “um processo e não um produto que se focaliza em descobrir o que e como o aluno compreende todo o curso de formação” (Lopes & Silva, 2012, p. 13). Este tipo de avaliação “visa melhorar qualitativamente a aprendizagem” (Lopes & Silva, 2012, p. 13), fornecendo dados que possibilitem ao docente adequar o ensino às dificuldades e necessidades dos alunos.

Segundo Lopes e Silva (2012), “a avaliação formativa deve ser concebida como um processo ativo e intencional que envolve professores e alunos na recolha sistemática de dados sobre a aprendizagem” (p. 13). Estes têm um papel ativo no processo de avaliação formativa, pois concentram-se em metas de aprendizagem, fazem uma comparação entre as aprendizagens atuais e os objetivos pretendidos.

Por fim, o efeito da avaliação formativa é duplicado pois permite dar *feedback* aos alunos e aos professores e possibilita ao docente refletir e adaptar as estratégias de ensino consoante a avaliação dos alunos.

### **7.4. Papel do Professor na Avaliação Formativa**

A avaliação formativa, para que possa ser concretizada e os docentes consigam orientar-se na forma de planificar as aulas, é necessário a gestão do ensino e o autocontrolo dos alunos na aprendizagem.

É fulcral “gerar motivação para aprender” (Lopes & Silva, 2012, p. 16), de forma que o nível de desafio das tarefas e o auxílio concedido no desenvolvimento da turma, seja concretizado à medida das necessidades. As decisões tomadas, em contexto de aula, tanto pelo docente como pelos alunos, devem considerar a recolha de informação sobre as aprendizagens realizadas.

Os docentes orientam os estudantes na aprendizagem deste processo. Apresentam os objetivos, os critérios utilizados e as questões-chave que direcionam este tipo de avaliação, para que consigam refletir sobre as aprendizagens antes, durante e depois das mesmas (Lopes & Silva, 2012).

Identicamente, realiza um teste diagnóstico, de forma que o docente e o aluno consigam compreender quais as aprendizagens que precisam de ser aperfeiçoadas. Destaca nos critérios de classificação os pontos fortes e os pontos a melhorar. Solicita,

ainda, que os alunos identifiquem os respectivos pontos e mantenham uma lista de metas a atingir na aprendizagem.

Os alunos precisam do “*feedback* do professor para aprender a fazer autoavaliação e para definir objetivos” (Lopes & Silva, 2012, p. 17). Este acrescenta as possibilidades de uma aprendizagem de sucesso.

### **7.5. Papel dos Alunos na Avaliação Formativa**

Os alunos são os principais sujeitos da aprendizagem e procuram garantir o sucesso da avaliação formativa. Contudo, estão integrados na implementação do processo de avaliação em contexto de aula. Neste sentido, os alunos precisam de ser capazes de estruturar e controlar a sua autoaprendizagem, tendo um papel ativo na autoavaliação e heteroavaliação, sabendo os critérios e metas para alcançar o sucesso.

Como referem Lopes e Silva (2012), os alunos quando têm conhecimento dos critérios para aprendizagem com sucesso, têm a perceção sobre como melhorar os resultados. O apoio e a motivação que o docente provoca no aluno, faz com que este demonstre mais interesse e gosto por aprender.

Quando os alunos se autoavaliam com exatidão, significa que já compreenderam a avaliação formativa. Neste sentido, os alunos adquiriram a capacidade “para auto-regularem as suas aprendizagens” (Lopes & Silva, 2010, p. 6). No decorrer das minhas Práticas Pedagógicas no 1.º CEB, os alunos tiveram oportunidade de utilizar algumas técnicas de avaliação formativa, que serão referidas na Parte III deste relatório, de modo a avaliar as suas aprendizagens.

## **Capítulo 8 - Valores**

### **8.1. Educação para a Cidadania**

De acordo com Carmo (2014), na antiga Grécia, a palavra cidadania significava o estatuto de participar na gestão da sociedade politicamente organizada. Atualmente, “o conceito de cidadania está longe de ser entendido como um conceito consensual nas sociedades em que vivemos” (Trindade & Cosme, 2019, p. 20). O conceito complexificou-se e caracteriza-se por um conjunto de direitos e deveres, tendo em conta a globalização. Uma sociedade politicamente organizada é muito mais complexa, cuja organização política pode ser a nível local, regional e até planetário, envolvendo muitas mais interações e atores. Para além disto, esta complexidade exige que a população tenha

mais competências pessoais e sociais de forma a desempenhar o papel cidadão ativo e participativo.

Segundo Carmo (2014), “a ideia de cidadania deve ser aprendida no quadro de uma ética que permita combinar harmoniosamente liberdade e responsabilidade” (p. 166). Neste sentido, é preciso ter em conta o princípio da não agressão em que se deseja a proteção das pessoas e dos outros seres vivos em geral, o princípio da solidariedade e da justiça, desenvolvendo o princípio da integridade, da honestidade e da equidade, dos talentos e dos recursos pessoais.

A educação sofreu algumas alterações em meados do século XX. Os conhecimentos encurtaram drasticamente, sendo necessário prolongar todo o ciclo de vida humano, de modo a realimentar os conhecimentos necessários à adaptação e à inovação pedagógica. Surgiram expressões, como por exemplo a “formação contínua” (Carmo, 2014, p. 37), sublinhando a necessidade de aprender e atualizar os conhecimentos, assumindo um papel de aprendiz e ensinante em simultâneo.

O modelo-base de educação para a cidadania tem de ter em conta a sociedade de forma global, ainda que com as devidas adaptações à cultura e outras características particulares dos aprendentes. É importante a construção de uma personalidade equilibrada e que decorre desde a conceção até à morte do ser humano. Isto escoa de uma personalidade própria e que se encontra em permanente evolução. Para isto, muito contribui a experiência que o indivíduo vai tendo, considerando os vários papéis sociais como filho, irmão, familiar, estudante e amigo e, também, como namorado, cônjuge, educador e cuidador.

A família desempenha um papel fulcral na construção da personalidade, que implica uma verdadeira educação para a cidadania. Atualmente, as famílias vivem em constante stresse devido à vida atarefada do quotidiano, tendo, algumas vezes, um desempenho menos eficaz nos compromissos sociais. O papel da família tem sido desvalorizado como agente educador e que socializa (Carmo, 2014). Neste sentido, a escola tem um papel fundamental na promoção e valorização na educação da cidadania de todos os agentes educativos.

Alguns padrões de desenvolvimento humano com características comuns decorrem de fatores de natureza ecológica, sociocultural e psicológica. A idade cronológica nalguns indivíduos não corresponde à mesma fase do desenvolvimento

humano. Uma outra característica é que se trata de um processo global, o que significa que dentro de certos limites, cada ser humano tem um ritmo e um perfil de desenvolvimento próprios.

A Educação para a Cidadania implica desenvolvimento pessoal, como por exemplo ser autônomo e com capacidade de liderança, ser solidário e ser consciente da interdependência passadas, presentes e futuras, saber reconhecer o valor patrimonial e aprender a lidar com a diversidade, tendo em conta a igualdade de direitos e os contextos multiculturais. Para além disto, é importante reconhecer o diálogo e o potencial das várias gerações, de forma a se construir uma sociedade democrática e com metas consensuais para todos.

De acordo com Trindade e Cosme (2019) para que a Educação para a Cidadania contribua para o desenvolvimento das crianças e dos alunos é necessário um desafio que promova o desenvolvimento cognitivo, interpessoal, de competências socioemocionais e éticas, constituindo-se um motor de sucesso para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

## **8.2. Inteligência Emocional**

No mundo atual, a inteligência emocional condiciona a comunicação, as relações interpessoais e o desempenho eficaz do trabalho. As relações provocam no ser humano compreensão e aceitação da diferença de cada pessoa, aprendendo a lidar com diversas situações.

Cada pessoa deve aprender a conhecer-se a si própria e a assumir a sua própria identidade, sendo necessário aprender a conhecer um outro na sua especificidade (Carmo, 2014). De acordo com Carbonell (2013) a IE engloba um conjunto de competências psicológicas que possibilitam uma avaliação da expressão, de forma equilibrada e das emoções, auxiliando no modo de compreender os demais e usar essa informação para orientar os comportamentos e pensamentos de cada um.

Neste sentido, é importante que nas salas de aula e nas escolas seja dada a devida importância às emoções, de maneira que a dimensão emocional faça parte do projeto educativo, contribuindo para a educação integral e o sucesso educativo dos alunos (Carbonell, 2013). Assim sendo, é fundamental que seja influenciada, também, pelos contextos e experiências dos alunos, mas, também, porque os alunos quando se sentem apoiados emocionalmente desenvolvem melhores níveis de competências sociais,

contribuindo, de forma muito positiva, para a satisfação e sucesso escolar (Silva & Lopes, 2015).

### **8.3. Educação para a Interculturalidade**

A educação intercultural deve começar pelas crianças e jovens, de forma a oferecer programa educativo a grupos-alvo prioritário, sendo realizado por diversos profissionais e que cuja formação tem em conta os “padrões de exigência e qualidade, pode ter efeitos multiplicadores extremamente benéficos sobre o conjunto da população” (Carmo, 2014, p. 119).

Para uma educação intercultural equilibrada, é necessário ter conhecimentos de aprender a conhecer-se e a desenvolver inteligência emocional, aprender a conhecer os outros. No que se relaciona com as aptidões, é imprescindível aprender a selecionar, analisar e organizar a informação, aprender a ler, a escrever e a comunicar corretamente e aprender a gerir as diversidades que vão surgindo. No que concerne às atitudes é preciso instruir-se na forma de avaliar valores e padrões das várias culturas, ser autónomo e agir de forma cooperativa e solidária.

A educação intercultural assume a crescente variedade étnica, linguística, de estatuto social e de capacidade de aprendizagem. É necessário promover a igualdade de direitos, no qual a comunidade tem de aprender a beneficiar desta complementaridade.

De facto, é importante promover a igualdade de género, sendo “uma estratégia de integração cultural” (Carmo, 2014, p. 121) não pensando que a diversidade seja uma ameaça, tratando-se, sim de se “assumir uma diversidade como uma oportunidade para a construção de uma sociedade com melhor qualidade de vida, no quadro de uma igualdade de estatutos” (Carmo, 2014, p. 121).

### **8.4. Construção da democracia no quotidiano**

Quanto mais cedo for a aprendizagem dos padrões democráticos com os alunos, mais depressa ficará na memória. Por isto, é importante “que a aprendizagem do método democrático seja iniciada na família e continuada nos outros contextos de socialização” (Carmo, 2014, p. 170). As crianças aprendem por imitação, o que significa que conseguem observar os comportamentos e “serão sempre contagiadas pelas práticas (permissivas e autoritárias) observadas nos pais e noutras pessoas significativas” (Carmo, 2014, p. 170). Outro ponto a salientar é a “integração dos conteúdos e dos métodos: quanto mais convergente for a educação para a democracia com a educação para a

autonomia, para a solidariedade e para a diversidade mais eficaz será a aprendizagem” (Carmo, 2014, p. 170).

No que se relaciona com as atividades escolares, os alunos desenvolvem e colocam em prática os valores presentes na cultura escolar. Trabalham o valor da responsabilidade e integridade, considerando o respeito por si mesmo e pelos outros, têm comportamentos éticos e são conscientes das obrigações e daquilo que as suas ações implicam, ponderando as ações pessoais e as ações dos outros tendo em conta o coletivo (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

De acordo com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) a excelência e a exigência, permitem um trabalho de sucesso, com rigor, superação e persistência perante as adversidades, tendo consciência de si e dos outros, com sensibilidade e sentido de solidariedade. Outros aspetos a considerar são a curiosidade, a reflexão e a inovação, no sentido de aprender mais, desenvolvendo o pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurando novas soluções e novas aplicações.

Outra referência é a cidadania e a participação, demonstrando o respeito pela diversidade humana e cultural, de acordo com os princípios dos direitos humanos, gerindo a solução de conflitos, atendendo à solidariedade e à sustentabilidade ecológica, intervindo e tomando iniciativa, sendo empreendedor e criativo (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017). Outra abordagem é a liberdade, que consiste na manifestação da autonomia pessoal, focada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania e no respeito por todos (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, 2017).

## **Capítulo 9 - A criança e a escrita**

Desde muito cedo, as crianças conseguem diferenciar a escrita do desenho, optando pela tentativa de imitar a escrita e um formato de texto escrito. Assim, o desenho caracteriza-se por ser uma forma de escrita. Estes dois tipos de comunicação e expressão relacionam-se mutuamente. Por outro lado, o desenho desenvolve competências motoras e narra uma história (OCEPE, 2016).

As crianças vão compreendendo de forma gradual os códigos e regras de escrita. Começam por reproduzir letras e palavras e conseguem distinguir as sílabas. Começam por perceber que já podem reproduzir algumas palavras. Pretendem, muitas vezes, começar a escrever o seu nome, pois tem um sentido afetivo, possibilitando a comparação

e compreensão de que as letras do seu nome também se escrevem noutras palavras (OCEPE, 2018).

### **9.1. Motivação para a leitura e escrita**

Para ler e escrever é fundamental “que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever” (OCEPE, 2016, p. 71). Neste sentido, esta valorização é a base fundamental para que as crianças sejam incentivadas a se envolverem com a linguagem escrita, com gosto e motivação.

A escrita permite comunicar com os outros através de palavras e desenhos. (Fayol, 2016). Possibilita, ainda, a representação de situações, tendo em conta um destinatário, ou então para si próprio. Constitui-se uma memória e auxilia na conservação de informações, com vista à exploração coletiva ou individual.

Precocemente, algumas crianças beneficiam de alguma familiaridade com a escrita, devido ao acesso aos livros, leitura realizada pelos pais e, também, a motivação para desenhar e escrever. Ao “contrário da linguagem oral, não existe nenhuma determinação biológica que as predisponha para adquirir a escrita” (Fayol, 2016, p. 38). As aprendizagens efetuam-se através dos estímulos das diversas formas de escrita.

O ensino e aprendizagem da escrita é um processo que não se desenvolve numa única vez. A criança aprende progressivamente e só após algum tempo domina a integralidade de todas as formas de escrever. Até cerca dos três anos de idade, as crianças fazem apenas rabiscos indeterminados como desenho e como escrita, e a partir da idade referida anteriormente já começam a reconhecer as letras. Entre os três e os cinco anos as crianças aprendem progressivamente a distinguir o desenho e a escrita e vão compreendendo algumas regras, como por exemplo a escrita da esquerda para a direita (Fayol, 2016). As crianças, de forma individual e com alguma facilidade, descobrem a relação que existe entre algumas formas de escrita. Compreendem que a escrita codifica, não diretamente o seu sentido, mas sim a oralidade.

Numa forma inicial, as crianças atribuem às letras a mesma importância que os desenhos, não percebendo o que elas significam. Neste momento, “surgem várias hipóteses parciais: que uma palavra deve conter várias letras; que essas letras devem ser diferentes” (Fayol, 2016, p. 41). A mesma coisa acontece com os números, no entanto as

letras “são mais abstractas que os números: o *b* não tem um significado específico enquanto que o 2 tem” (Fayol, 2016, p. 41).

As produções obtidas pelas crianças podem-se repartir em categorias: 3-4 anos, linhas em forma de vagas; 4-5 e 5-6 anos, círculos, pseudoletas e letras do nome; e aos 5-6 anos as letras. Numa primeira fase a criança desenha rabiscos imitando “o movimento de quem escreve e as características globais do escrito” (Fayol, 2016, p. 45). Numa segunda fase dá-se sequências de círculos e inicia-se as pseudoletas que aparecem em “forma de unidades discretas” diversificando consoante as dimensões semânticas. E, na terceira fase, aparecem as letras, principalmente as do nome da criança. A partir dos 5 anos a criança descobre, de forma progressiva, o princípio alfabético, estimulando a aprendizagem com sucesso da leitura e da produção ortográfica. A aquisição das letras e das palavras está interligada com a aprendizagem da leitura e com os estímulos dos adultos.

As crianças descobrem progressivamente os nomes das letras e os seus sons. Nestas “etapas revelam que descobriram o princípio alfabético: compreenderam que a escrita “traduz” (recodifica) a palavra e amplia-se a sua capacidade de representar os sons internos das palavras com a ajuda de letras” (Fayol, 2016, p. 46). Também reconhecem a dimensão morfológica, como por exemplo a repetição de consoantes. (Fayol, 2016, p. 46 e 47).

Os alunos precisam de um controle visual de forma a conseguirem desenvolver os traços lentos e irregulares. O treino “leva-os a constituir programas visuais e motores na memória” (Fayol, 2016, p. 52). Quando estes traços já tiverem sido adquiridos começa o controle proativo “e conduz a uma regularidade, velocidade e fluência maiores” (Fayol, 2016, p. 52). A evolução das aprendizagens e conhecimentos estão implícitas e explícitas nas várias áreas do saber. Estas desafiam modificações nas noções e nos comportamentos (Fayol, 2016).

## **9.2. A Leitura, a Escrita e a Oralidade no 1.º CEB**

As Metas Curriculares de Português (2015) afirmam que o “1.º Ciclo do Ensino Básico constitui uma etapa fundamental no percurso escolar dos alunos” (p. 7). A população infantil que faz a inscrição no Ensino Básico apresenta algumas diversidades na compreensão e expressão oral.

No 1.º CEB é importante salientar a aprendizagem das regras de cortesia e de cooperação e o desenvolvimento das capacidades da articulação e da prosódica, bem como a capacidade de compreensão e expressão oral, considerando a interação verbal e a escrita de textos (Metas Curriculares de Português, 2015, p. 7).

No decorrer do 1.º ano de escolaridade, os alunos começam por compreender que a “linguagem escrita é uma representação da linguagem oral” (Metas Curriculares de Português, 2015, p. 7). Começam por aprender as letras, e, posteriormente as sílabas e as palavras, desenvolvendo-se a consciência fonológica e a consciência ortográfica.

As Aprendizagens Essenciais do 1.º ano (2018) referem que, no 1.º CEB, é fundamental compreender a língua portuguesa como meio de comunicação, de educação literária e de pensamento crítico. Assim sendo, no 1.º e no 2.º ano há um processo contínuo da iniciação e desenvolvimento da compreensão e da expressão da linguagem escrita, da leitura, existindo uma articulação com a oralidade, iniciando o conhecimento da consciência linguística.

Consoante aquilo que foi aprendido no decorrer das Práticas Pedagógicas é essencial que o professor tenha em atenção os níveis de todos os alunos, a fim de delinear estratégias e atividades para aqueles alunos que apresentem algumas dificuldades.

## **Capítulo 10 - Estratégias e Metodologias das Práticas Pedagógicas**

De acordo com Lopes e Silva (2010) o conceito de estratégia implica um plano de intervenção que caminhe em direção aos objetivos traçados pelo docente, “traduzindo-se esse plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados” (p. 135).

Neste sentido, uma estratégia de ensino define-se como “um conjunto de ações do professor orientadas para alcançar determinados objetivos de aprendizagem que se têm em vista” (Lopes & Silva, 2010, p. 135), sendo as estratégias processos de intervenções e ações em contexto educativo.

As estratégias que são destinadas ao ensino relacionam-se com determinadas orientações pedagógicas e com os modelos pedagógicos. Estes últimos caracterizam-se por serem uma estratégia articulada que o professor utiliza em contexto educativo, tendo em conta alguns princípios teóricos, e que definem o “ambiente de aprendizagem” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, citados por Lopes & Silva, 2010).

### **10.1. Aprendizagem Cooperativa**

Segundo Silva, Lopes e Moreira (2018), a aprendizagem cooperativa pretende a criação de grupos heterogêneos e que tem como objetivo: cooperar para melhorar a aprendizagem, quer de forma individual ou quer em trabalho de grupo e adquirir competências de socialização. Os alunos aprendem a cooperar para que a sua aprendizagem seja significativa, auxiliando de forma mútua nas atividades que decorrem dentro e fora da sala de aula.

Efetivamente, as estratégias e as atividades de Aprendizagem Cooperativa são pensadas e organizadas de forma a garantir que todos os elementos do grupo de trabalho ou de aprendizagem disfrutem das mesmas oportunidades de participar e se promova o máximo de interação e diálogo entre todos (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 15). É fulcral que, na Aprendizagem Cooperativa, todos os alunos “tenham as mesmas oportunidades de participar e para que seja potenciada ao máximo a interação entre todos” (p. 15).

Na Aprendizagem Cooperativa são os próprios alunos que estimulam o sucesso uns dos outros, ou seja, debatem “as matérias, explicam como executar as atividades, escutam as explicações uns dos outros, estimulam-se e esforçam-se proporcionando ajuda mútua” (Silva, Lopes & Moreira, 2018, p. 16), contribuindo para que todos consigam ser sujeitos da sua própria aprendizagem, que se quer de sucesso.

Em conformidade com os autores referidos, a cooperação entre os estudantes acontece entre o próprio grupo ou com os diversos grupos, na sala de aula ou no exterior. Os discentes não têm apenas que aprender juntos, mas comprometer-se a ser responsável pela sua aprendizagem e ajudar os colegas do grupo a aprender, beneficiando da aquisição de competências sociais ou cooperativas que favorecem a aprendizagem a todos os níveis.

### **10.2. Relaxamento**

De acordo com Guillaud (2012), a prática de relaxamento nas salas das escolas permite às crianças e aos alunos um desenvolvimento holístico, pois para “além do relaxamento e do descanso, estes exercícios favorecem igualmente o desenvolvimento das atividades motoras”, que são fundamentais para a estruturação das aprendizagens (p.6).

Silva e Lopes (2015) explicam que o conceito de relaxamento significa que é “a ação de relaxar ou de se relaxar” (p.5). Este conceito provém do latim “*relaxare*” e

significa uma parte da criança se soltar e diminuir a tensão muscular. Para além disto, o facto de os alunos estarem relaxados, faz com que consigam estar predispostos e concentrados para escutar atentamente e aprender. O conceito de relaxar está relacionado com o descanso e com o repouso, que possibilita a concentração, predisposição para escutar atentamente e aprender.

Este tipo de estratégias e atividades possibilitam aos alunos “atenuar toda a tensão nervosa e muscular, favorecendo uma melhor recuperação e uma atenção mais sustentadas” (Guillaud, 2012, p. 6).

O relaxamento permite um maior controlo das emoções, uma consciencialização da estrutura corporal e exploração das diferentes formas de manusear o corpo. Possibilita, ainda, o desenvolvimento de competências para viver e criar relações com os outros, bem como selecionar as palavras para se exprimir o que se sente e faz. Este promove, ainda, nos alunos, uma atenção plena e faz com que algumas regiões cerebrais se desenvolvam, como por exemplo a memória, a autoconsciência, a compaixão, a ansiedade, a introspeção e a redução de stress (Silva & Lopes, 2015).

De acordo com os autores supracitados, o relaxamento permite aperfeiçoar a atenção, desenvolve a memória e a atitude para o estudo e o rendimento a nível escolar, diminui a ansiedade, auxilia na gestão das emoções, melhora as inteligências intrapessoal e interpessoal, melhora a autoestima e o autoconhecimento, bem como a autoconfiança, as relações com os outros, o otimismo, a resolução de conflitos e auxilia os alunos no seu desenvolvimento pessoal e holístico.

### **10.3. Jogo**

Nos tempos dos Gregos e dos Romanos o jogo era muito importante na educação e formação dos educandos. A atividade lúdica constituía “sempre uma forma de actividade do ser humano, no sentido de recrear e de educar ao mesmo tempo” (Caldeira, 2009, p. 39).

Segundo Cunha (1994) citado por Caldeira (2009), o ato de brincar e de jogar é fundamental na vida de cada aluno e de cada criança. No jogo, o aluno “aprende com toda a riqueza do aprender, fazendo espontaneamente, sem medo ou pressão de errar, com prazer pela aquisição do conhecimento” (p. 38), bem como contribui para o desenvolvimento da sociabilidade, pois é neste tipo de jogos pedagógicos que o aluno

desenvolve o conceito de regras, e aprende a interagir, respeitando a liberdade e opinião do outro.

Neste sentido, o jogo tem um papel fulcral em todas as idades até à fase adulta, bem como “na construção da própria sociedade em que se integra e onde interage como seu membro” (Sarmiento, et. al., 2017, p. 15), constituindo-se num espaço que despoleta emoções e coloca à prova as competências e qualidades do jogador. É um espaço de afirmação da criança, pois esta compreende as suas potencialidades e as suas fragilidades.

Por fim, o jogo constitui-se como um meio gerador de relações de amizade, bem como de competências pessoais e sociais, onde as crianças e os alunos aprendem a conviver (Sarmiento, et. al., 2017).

#### **10.4. Literatura para a Infância**

O ato de ler, de acordo com Gomes (2007), caracteriza-se por ser uma operação em que a pessoa está no seu todo, ou seja, é onde está implícita a vontade, a inteligência, a imaginação, as emoções, os sentimentos, o passado e o presente. A leitura é das atividades humanas mais importantes, pois contribui para o desenvolvimento da maturidade e do conhecimento, “através da autonomia intelectual, sendo garantia também da liberdade pessoal do leitor” (p.4).

Os livros e as histórias apresentam-se como sendo “um instrumento insubstituível para a permanente formação intelectual, moral, afectiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e expressão” (Gomes, 2007, p. 4). O hábito de ler provoca na criança a estimulação da imaginação e da sensibilidade. Permite o enriquecimento do vocabulário, bem como possibilita a estimulação e a construção do pensamento, despertando o raciocínio que se vai reconstruindo na mente da criança consoante o ritmo da leitura. Assim, a leitura estimula a organização do pensamento, pois esta exige alguns hábitos intelectuais, tais como a concentração, a relação, a previsão, a comparação e a reflexão (Gomes, 2007, p. 4).

O conto de histórias, os livros infantis e o diálogo, presentes na vida das crianças são instrumentos eficazes que a escola oferece “aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia” (Gomes, 2007, p. 4). As crianças ao se identificarem com as personagens de uma história adquirem a capacidade

de entender as alegrias, os sonhos e as dores de cada ser humano e de enfrentar as realidades do cotidiano, bem como “as frustrações e as feridas narcísicas, e de empreender um percurso de vida em sociedade baseado na capacidade de modelizar e reinventar o real através da linguagem” (Gomes, 2007, p. 5).

A literatura no quadro de infância tem um papel relevante, tendo como principal destinatário as crianças e as respectivas características, possibilitando para o desenvolvimento da escrita e da leitura, bem como aprendizagens lúdicas e significativas.

### **10.5. Integração de Conteúdos**

A integração de conteúdos caracteriza-se pela aprendizagem de novos conceitos em consonância com os conhecimentos já adquiridos na sala de aula ou no exterior, bem como os interesses e motivações de cada discente, tornando, assim, as aprendizagens significativas. Neste sentido, no decorrer das Práticas Pedagógicas era tido em conta aquilo que os alunos já sabiam ou traziam das suas experiências pessoais para aquisição de novas aprendizagens (Lopes & Silva, 2010).

O processo de ensino e aprendizagem para melhor compreensão e resolução de desafios mantém as características de cada conteúdo e uma articulação entre todos os conteúdos, proporcionando-se uma interligação de competências e conhecimentos (Cohen & Fradique, 2018). Neste sentido, os contextos pessoais dos alunos e as preferências contribuem para que o docente consiga melhorar a sua intervenção pedagógica, pois quando o aluno se sente apoiado e com algo que gosta, a sua aprendizagem torna-se dinâmica, divertida e significativa.

## **Parte II - Metodologia de Investigação-Ação**

A Investigação-Ação na educação tem um papel fundamental, visto ser um método importante para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, auxiliando na escolha de estratégias adequadas e numa formação pedagógica e significativa para as crianças.

Silva e Lopes (2015) afirmam que esta investigação é essencial para a resposta a problemáticas que surgem na intervenção pedagógica do docente, sendo uma possibilidade de aquisição de informação, proporcionando estratégias inovadoras e uma atitude de permanente reflexão.

Uma vez que todas as práticas pedagógicas acabaram por exigir a elaboração de um Projeto de Investigação-Ação, com uma abordagem que permitisse compreender o conceito de Investigação-Ação, as técnicas, as estratégias e os instrumentos que possibilitaram a recolha de dados, tendo em conta as metodologias aplicadas para uma análise rigorosa. Os projetos desenvolvidos tiveram em consideração as necessidades e características de todos os grupos.

## **Capítulo 11 - Investigação Qualitativa e Investigação-Ação**

O conceito de investigação qualitativa caracteriza-se por agrupar várias estratégias de investigação em que se considera determinadas características. Os dados que são recolhidos são qualitativos e “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). As questões formulam-se com a finalidade de investigar os fenómenos no seu contexto. Este tipo de investigação dá ênfase à compreensão dos comportamentos e das perspetivas dos agentes que estão a ser investigados. Os dados são recolhidos nos contextos em que acontecem os acontecimentos.

Assim, as “estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a *observação participante* e a *entrevista em profundidade*” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Segundo Estrela (1994), a observação participante acontece quando “o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (p. 31).

Uma das finalidades é a compreensão daquilo que todos os agentes educativos e os alunos pensam e como estão a desenvolver os quadros de referência. A forma “flexível” deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua

perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan & Biklen, 1994, p.17). Na investigação qualitativa não é comum recorrer-se a questionários, nem a entrevistas muito estruturadas, mas à expressão livre dos sujeitos, tendo as suas opiniões sobre várias temáticas.

A investigação qualitativa é uma investigação descritiva, pois os dados geralmente são recolhidos por palavras ou elementos audiovisuais. Assim sendo, estas podem ser fotografias, vídeos, entrevistas, bem como alguns documentos dos investigados. Neste sentido, o investigador tenta respeitar e analisar a forma como os dados foram recolhidos. Todos os dados constituem uma pista para estabelecer-se um melhor entendimento do símbolo de estudo. Os dados são analisados de maneira indutiva, pois a recolha não tem como objetivo a confirmação de dados e hipóteses que sejam construídas previamente quando os dados que são individuais passam para o grupo coletivo.

Este tipo de investigação dá ênfase ao processo e à forma como acontece do que propriamente os resultados, nomeadamente em contextos educativos e o modo como o docente tem as suas expectativas influencia a forma como os alunos exercem as suas funções. A investigação qualitativa dá importância ao significado, porque os investigadores questionam-se sobre o “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50), considerando as expectativas e as ideias de cada participante, procurando compreender as ações do interior e perceber os pensamentos de todos os sujeitos.

A investigação qualitativa procura sempre questionar os sujeitos, tentando compreender a maneira como estes agentes observam o mundo, bem como a forma como organizam o mundo social. Desta forma, o “processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

No que concerne à Investigação-Ação é uma estratégia de desenvolvimento que os docentes utilizam para investigar uma problemática ou uma área que seja de interesse do contexto educativo. Esta investigação distingue-se de todas as outras, pelo facto de dar uma resposta aos problemas que acontecem em sala de aula ou no estabelecimento escolar (Day, 2001 e Elliot, 1994, citados por Silva e Lopes, 2015,).

A investigação-ação possibilita uma constante reflexão e melhorar a articulação no processo de ensino e aprendizagem; consciencializar sobre as necessidades de formação contínua na docência; reconstrução de saberes tomando conhecimento profissional dos professores, tendo em conta as situações de prática pedagógica que se constituem como problemáticas; conseguir fundamentar as suas opções pedagógicas; ter oportunidades para se experimentar diferentes abordagens de ensino, de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos; utilizar o conhecimento que é disponibilizado pelo processo de investigação educativa, de forma adequada, adaptada e contextualizada; desenvolver as capacidades de observação, de análise crítica e de confiança enquanto docentes.

O processo de investigação-ação promove a cooperação, bem como a partilha de experiências, auxiliando os docentes na tomada de decisões e na resolução dos problemas dos alunos e da escola (Silva, 2011, citado por Silva e Lopes, 2015).

A metodologia de “investigação-ação pode ser uma forma de resolver o problema, porque devidamente documentada, ajuda a desenvolver o repertório de conhecimentos dos professores. Habilita-os à resolução da situação problemática e simultaneamente contribui para ajudar a melhorar a sua autoestima” (Silva e Lopes, 2015, p. 154).

De acordo com os mesmos autores, o processo de investigação-ação auxilia “o docente a estabelecer hipóteses de ação, considerando os objetivos e a pertinência do projeto para o sucesso da aprendizagem, bem como para a participação do investigador. O papel que é estabelecido implica a construção de uma relação “de cooperação baseada na confiança e pode revelar-se de extrema utilidade na ajuda que pode proporcionar aos professores no momento” (Silva & Lopes, 2015, p. 154), pois auxilia na definição de alguns problemas e preocupações, pensar, analisar e planificar estratégias e atividades inovadoras, e, posteriormente observar e refletir sobre os resultados e as consequências desta mudança.

### **11.1. Técnicas e Instrumentos de Investigação**

No decorrer do processo de Investigação-Ação, torna-se indispensável a escolha de diversas formas para recolher os dados, de maneira que estes sejam interpretados e analisados. O investigador recolhe as informações através de dados representativos que facilitam a análise, a reflexão e a avaliação.

Máximo-Esteves (2008) afirma que para a seleção dos instrumentos a utilizar, é necessário que o docente tenha em conta todas as questões que são formuladas, e, posteriormente, selecione os instrumentos adequados. Destaca a observação participante e as entrevistas como técnicas, as fotografias, as notas de campo e os diários de bordo como instrumentos que auxiliam na atividade do professor e investigador para um melhor desempenho dos alunos.

## **11.2. Observação Participante**

De acordo com Estrela (1994), a observação participante é um tipo de investigação em que o investigador tem um papel ativo, participando na vida do contexto das pessoas envolvidas no trabalho.

Segundo Fino (2003) a observação participante procura descrever a cultura, que é precedida como sistema de normas, de valores e de atitudes comportamentais do grupo que está a ser estudado e reconstitui-se, através do trabalho no terreno tentando interpretar e analisar os acontecimentos da vida quotidiana. De acordo com Bogdan e Taylor (1975) citados por Fino (2003), as investigações caracterizam-se por interações sociais intensas durante um tempo, sendo que durante este período, os investigadores também têm algumas das suas vivências e experiências com o grupo.

Na observação participante ativa, o investigador tem algum estatuto dentro do grupo que está a ser estudado e que procura desempenhar, de certa forma, um papel dentro do grupo, mantendo alguma distância. No entanto, pode existir “um conflito relacionado com a observação participante activa, sobretudo quando esta decorre em estabelecimentos de educação” (Fino, 2003, p.108).

Estrela (1994) afirma que o investigador/observador tem um papel bem determinado no grupo que observa, pois, o papel que este tem pode ser interpretado por diversas formas no contexto estudado, enquanto que a função do observador é apenas de observar os investigados e o observador participante, observa e intervém nas atividades do grupo.

Os autores Wilson (1977) e Smith (1971) citados por Estrela (1994) defendem que a observação referida pode corresponder apenas a uma das fases do processo, sendo que os dois utilizam a estratégia de experimentação, a estratégia das entrevistas e dos questionários, sendo que a observação participante dá ênfase no problema que é preciso avaliar.

Quanto à “observação participante é, fundamentalmente, uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem” (Wilson, 1977, citado por Estrela, 1994, p. 34).

No decorrer das Práticas Pedagógicas, a observação participante esteve sempre presente, visto que foi a observação utilizada desde o início de cada estágio, bem como em todos os estágios participei na vida dos grupos, de maneira a poder auxiliar e implementar estratégias que dessem respostas às problemáticas.

### **11.3. Entrevista**

A entrevista é um dos métodos mais usados na investigação escolar e na investigação educacional. Segundo Máximo-Esteves (2008) “a entrevista é um acto intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante o qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde” (p. 93).

Existem diversos tipos de entrevista, tendo em conta os diferentes organizadores concetuais, considerando a formalidade que o momento exige, a direção de orientação e a organização e estrutura do conteúdo.

Nas Práticas Pedagógicas, as entrevistas foram informais, pois aconteciam em conversas, mas sempre com intencionalidade, complementando a minha observação. Nestas entrevistas foram abordados os conteúdos programáticos, os temas relacionados com as problemáticas das turmas e algumas estratégias que podiam ser utilizadas na ação pedagógica.

### **11.4. Fotografias**

Segundo Máximo-Esteves (2008), o recurso à fotografia é cada vez mais frequente. No quotidiano docente, é natural que os professores usem a fotografia “como auxiliar e conteúdo de aprendizagem, mesmo quando não fazem investigação sistemática” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Estas podem ser utilizadas como fonte de dados, em que o docente pode mais tarde voltar a analisar e reanalisar, sempre que seja preciso e sem grandes perdas de tempo (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

As fotografias “podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exhibir, como acontece habitualmente nas exposições retrospectivas de qualquer projecto ou período escolar” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Os registos fotográficos são considerados fontes secundárias, referindo que podem ficar para arquivo da escola. No

entanto, o docente/investigador tem de ser cuidadoso com a questão da proteção de dados, de maneira a não fotografar o rosto dos alunos, mas as atividades realizadas, tendo em conta que “os planos, os ângulos e o foco das filmagens obedecem a uma selecção previamente efectuada, de acordo com as questões em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Nas Práticas Pedagógicas realizadas, as fotografias foram captadas consoante a atividade, mas tentando sempre proteger a identidade dos aprendizes, pois, apesar da autorização dos encarregados de educação para a captação das mesmas, é cada vez mais importante proteger a identidade e a privacidade das pessoas.

### **11.5. Diários de Bordo**

O diário é um dos métodos de recolha de análises da investigação qualitativa e revela-se como sendo um recurso metodológico sugerido, pela sua riqueza a nível da descrição, da compreensão, da interpretação e da reflexão (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Máximo-Esteves (2008), alguns docentes “utilizam o diário como a sua principal estrutura de registo escrito, no qual incluem não só as notas de campo, mas também outro tipo de dados” (p. 89).

Os Diários de Bordo caracterizam-se por serem descritivos e sobre aquilo que acontece na aula, e em forma de notas de campo ou anotações de memória de observações organizadas e registos de alguns incidentes que podem ser críticos. Assim sendo, os registos efetuados devem procurar ser produzidos com maior exatidão. Esta escrita pode conter várias sequências interpretativas, como por exemplo a nível pessoal, a nível emocional e a nível da relação de ideias. As notas também podem ser de natureza teórica, tendo em conta os métodos e as estratégias a utilizar para a Prática Pedagógica. Todos estes registos devem de estar identificados e datados.

Por conseguinte, os Diários de Bordo são registos pessoais e produzidos sob o olhar da prática docente. O professor pode utilizar este documento para analisar, avaliar e reajustar as suas estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em vista o sucesso da aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional docente. Passa por ser “uma fonte de dados muito fecunda para a análise da acção em curso, mas também para a análise do desenvolvimento do pensamento do professor sobre o decurso da mesma” (McNiff e Whitehead, 2003, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 89).

Por fim, a Investigação-Ação permite que os docentes melhorem o seu desempenho profissional, possibilitando “a construção de conhecimento público sobre a intimidade do mundo dos professores” (Máximo-Esteves, 2008, p. 89). Ao longo das Práticas Pedagógicas, os Diários de Bordo foram escritos diariamente, de forma que eu pudesse refletir sobre as minhas intervenções e ajustar os planos de aula consoante as necessidades de aprendizagem dos alunos.

### **11.6. Métodos e Análise de Dados**

Uma das características da Investigação-Ação não é um processo linear e sequencial, mas recorrente, e que é presente em toda a investigação.

As interpretações que são feitas inicialmente possibilitam uma compreensão e reflexão progressiva e gradual sobre os acontecimentos que vão emergindo mediante um movimento de entre vai e vem entre os dados que vão aparecendo e os dados que vão sendo coligidos, tendo em conta as posteriores interpretações (Máximo-Esteves, 2008, p. 103).

Estas primeiras interpretações permitem verificar se os dados se adaptam às questões que foram escritas inicialmente, ou se os instrumentos ou técnicas selecionadas, sendo os mais apropriados, sendo corretamente utilizados. Isto parece que os dados recolhidos são suficientes, tendo em consideração se é necessário continuar as observações direcionadas para o tema que está a ser estudado. A interpretação é um momento que requer pausa, reflexão, criatividade, de maneira que o investigador consiga concretizar os reajustes necessários. Estas interpretações, ainda, são apropriadas para se conseguir efetuar as primeiras triangulações.

O processo de triangulação “confere qualidade à investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 103). Esta triangulação possibilita a compreensão das interpretações que são provenientes das diferentes fontes de dados, fazendo com que sejam pensadas as primeiras reflexões e a serem, eventualmente, apresentadas.

Em suma, os resultados da investigação são trabalhados para aquele contexto, dando a possibilidade de se compreender, refletir e explicar sobre os acontecimentos daquele lugar e daquela fase e “a possibilidade de comunicar a outros as suas descobertas. Pelo diálogo que se estabelece nesses encontros podem, então, identificar-se situações semelhantes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104).

## 11.7. Procedimentos de Interpretação

Os dispositivos analíticos mais usados, a nível da interpretação dos dados, são a condensação, a categorização, a estruturação da narrativa, entre outros dispositivos.

A condensação “é um processo que procura sintetizar os significados essenciais contidos nas notas de campo, nos diários, ou na narrativa proveniente das entrevistas em profundidade” (Máximo-Esteves, 2008, p.104).

A descrição “final expressa, através de formulações mais breves, os significados fundamentais contidos na narrativa inicial, aproximando-se o mais possível, no caso da entrevista, do estilo ou categorização do respondente” (Máximo-Esteves, 2008, p.104). Pretende-se que seja feita uma análise aos textos, compreendendo o significado natural, identificando e explicitando os temas que são importantes, pretendendo-se um relato que se mantenha fiel ao acontecimento, fazendo com que seja dada a primazia, tendo em conta o ponto de vista do respondente.

Neste sentido, é necessário ter em conta a categorização considerando a codificação do texto em categorias e que podem ser interpretadas “num modo narrativo ou reduzidas a tabelas ou quadros” (Máximo-Esteves, 2008, p. 104). Determina-se por ser um processo em que existe redução de texto em que procura a identificação e a codificação das unidades de análise presentes no texto, fazendo com que estas operações estejam presentes, tendo em vista que estas podem atingir níveis de estruturação e de sistematização elevados.

As operações fundamentais deste processo constam de:

1. Partida do texto em unidades de sentido idêntico;
2. Atribuição de um título ou nome das unidades de sentido temático;
3. Identificação de padrões, ou seja, os fenómenos que acontecem repetidamente nos dados;
4. Identificação da fragmentação de padrões, o que pode levar a estar-se diante a rutura de continuidade de algumas estratégias e dinâmicas;
5. Identificação de ênfases em alguns padrões;
6. A identificação do fio relacional entre os elementos que o investigador tem e que relaciona com as questões inicialmente formuladas;

No que concerne à análise categorial esta elimina sequências e estruturas que caracterizam este tipo de relatos e abordam uma “cultura de fragmentação”, tendo em conta

as características do dispositivo analítico e que pode ser complementado a favor da compreensão historial.

A estruturação da narrativa é “um processo analítico dirigido para a organização temporal e social dos significados dispersos ao longo do texto das entrevistas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105). O material analisado é tratado como se fosse uma narrativa formal, identificando os elos de relação interna, um produto de análise e resultando numa história única “reescrita a partir dos organizadores axiais tempo-contexto, ressaltando-se as articulações sequenciais do fio estruturante e as interações dos vários elementos” (Máximo-Esteves, 2008, p. 105). Existe, ainda, uma outra análise que passa pela construção de significados, caracterizando-se pelo uso livre e indiferenciado das várias técnicas de abordagens.

Portanto, nas Práticas Pedagógicas foram utilizados vários instrumentos de análise, como por exemplo a fotografia e os Diários de Bordo. No decorrer da escrita deste último instrumento era também um momento de reflexão, de análise e de identificação de fenómenos. Ainda, a reflexão realizada no contexto das Práticas Pedagógicas teve em conta todos os recursos materiais didáticos e pedagógicos que foram utilizados nas estratégias propostas e nas intervenções e reações dos alunos.

### **Parte III – Intervenção Pedagógica**

## **Capítulo 12 – Prática Pedagógica I**

### **12.1. Contextualização da Prática Pedagógica I**

Este capítulo refere-se à Prática Pedagógica I, no âmbito do estágio realizado na Educação de Infância, numa instituição educativa privada e religiosa, intitulada de “Semi-internato de Santa Clara”.

A minha prática pedagógica efetuou-se na sala das “Abelhinhas” com crianças com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos, no período correspondente de 8 de outubro a 10 de dezembro de 2018. A intervenção pedagógica aconteceu, na sua maioria, no horário da manhã, no entanto até o mês de novembro foi necessário fazer também o horário da tarde, de forma a completar as horas propostas pela direção de curso. O meu estágio teve a duração de dez semanas.

Este relatório apresenta a caracterização da minha intervenção pedagógica no contexto de estágio, tendo em consideração o que foi abordado nos capítulos anteriores, bem como aquilo que foi aprendido no decorrer dos últimos cinco anos de percurso académico.

Nesta senda, nos pontos seguintes será apresentado por escrito uma caracterização do meio onde se localiza o Semi-Internato de Santa Clara e, posteriormente, apresentarei a escola no que diz respeito às questões do Projeto Educativo de Escola (PEE), incluindo as características físicas e humanas. Em seguida, far-se-á uma análise ao PEE, indicando alguns pressupostos deste documento.

Numa sequência lógica serão abordadas as características da sala, do grupo e as atividades desenvolvidas no decorrer da minha intervenção pedagógica na sala das “Abelhinhas”.

Na observação participante da primeira semana de estágio com as crianças e os profissionais da sala, optei por fazer a seleção de algumas problemáticas, motivações, necessidades e interesses. Por conseguinte, será redigido o projeto que implementei na sala, de forma a colmatar algumas problemáticas decorrentes deste grupo.

Por fim, na última parte deste capítulo, expõe-se um ponto referente à avaliação realizada e a intervenção concretizada com a comunidade educativa.

## 12.2. Caracterização do Meio<sup>4</sup>

A instituição educativa, onde desenvolvi a minha Prática Pedagógica I, enquadra-se no Convento de Santa Clara, localizado numa zona urbana do município do Funchal, mais concretamente na freguesia de São Pedro.

Nos arredores desta instituição, ficam localizados o Museu da Quinta das Cruzes, a Igreja de São Pedro, o Aquário, o Museu Universo de Memórias, a casa Museu Frederico de Freitas, a Santa Casa da Misericórdia do Funchal, e, a alguma distância, outros estabelecimentos de ensino básico e universitário, a Igreja do Colégio, a Direção Regional de Estatística da Madeira, o Hospital Central do Funchal – Dr. Nélio Mendonça, clínicas privadas, a Cruz Vermelha Portuguesa, a Junta de Freguesia de São Pedro, a Câmara Municipal do Funchal e o Parque de Santa Catarina.

Esta instituição educativa apresenta uma estreita relação com o Museu da Quinta das Cruzes, onde as crianças podem realizar, no jardim do museu, diversas atividades lúdicas, como por exemplo, a partilha de um objeto do dia do brinquedo, piqueniques e lanches.

Destacam-se, ainda, as relações com a Casa-Museu Frederico de Freitas, com o Museu Universo de Memórias e com o Museu Municipal do Funchal (Aquário), locais em que é possível usufruir dos respetivos serviços educativos.



**Figura 2:** Imagem da Entrada da Escola, retirada do Jornal da Madeira (20 de janeiro de 2020)

---

<sup>4</sup> Consultado através do Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara

### **12.3. Semi-Internato de Santa Clara**

Segundo as OCEPE (2016), as “organizações educativas são contextos que exercem determinadas funções, dispondo para isso de tempos próprios e em que se estabelecem diferentes relações entre os intervenientes” (p. 21).

Neste seguimento, o Infantário Semi-internato de Santa Clara é uma IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) e tem como objetivo educar nos valores humanos e cristãos. Esta instituição procura educar a criança de uma forma harmoniosa, de modo que esta se integre na transformação de uma sociedade justa, solidária e fraterna. Além disso, pretende que a criança desenvolva uma relação positiva consigo própria e com todos, tendo em conta os valores religiosos. Esta escola dá prioridade às crianças mais carenciadas, mas não exclui outras classes sociais.

No que se relaciona com os espaços e os equipamentos, este estabelecimento educativo possui doze salas de atividades, um refeitório, uma copa, uma cozinha, uma lavandaria, balneários, uma sala de computadores, duas bibliotecas, um salão polivalente, uma sala de reuniões, duas salas para cacifos do pessoal docente e auxiliar, uma sala de apoio às Necessidades Educativas Especiais e, ainda, dois parques abertos e ao ar livre.

A nível de recursos humanos, esta instituição conta com uma Diretora de Serviços, uma Diretora Pedagógica, doze Educadoras de Infância, uma Educadora destacada para as Necessidades Educativas Especiais, um Docente de Educação Artística, uma Administrativa, vinte e quatro Ajudantes da Ação Educativa e catorze Auxiliares de Serviços Gerais. Assim sendo, esta instituição emprega, na sua totalidade, cinquenta e dois trabalhadores.

### **12.4. Projeto Educativo de Escola**

O Projeto Educativo de Escola é um documento que orienta o trabalho na instituição educativa. Tal como em todos os estabelecimentos educativos, este tipo de documento concede autonomia às instituições e procura reunir os diferentes intervenientes e as diferentes competências, de forma a ajudar as crianças no seu desenvolvimento holístico. É um instrumento fundamental na organização educativa e procura aperfeiçoar o “funcionamento e eficácia, promovendo a aprendizagem de todos os alunos” (OCEPE, 2016, p. 107).

O projeto da instituição em estudo teve início em 2016 e terminou em 2020, no entanto não possui um tema para os quatro anos, pois, anualmente as educadoras definem

um tema que é um fio condutor e serve de orientação para todas as faixas etárias. A partir deste tema anual, os agentes educativos procuram definir objetivos gerais adequados à faixa-etária das crianças do grupo que estão a trabalhar. O tema *Vamos Colorir o Mundo* foi o selecionado, do ano da minha Prática Pedagógica.

No ano de estágio, o documento encontrava-se em reformulação, apesar de alguns itens se manterem, como por exemplo os valores humanos e cristãos, pois fazem parte do ideário da instituição, que pretende preservar.

### 12.5. Sala das Abelhinhas

A Sala das Abelhinhas estava organizada de acordo com as matrizes do Modelo Curricular *High-Scope*. No decorrer do meu estágio pesquisei mais informação sobre este modelo, compreendendo que a “sua principal finalidade é a identificação e a contextualização no terreno de perspetivas pedagógicas construtivistas para a educação de infância, de modo a melhorar a educação e os cuidados oferecidos às crianças e respetivas famílias” (Oliveira-Formosinho, et. al., 2013, p. 62).

De acordo com Oliveira-Formosinho et al., (2010), este modelo pedagógico contém várias dimensões que têm como principal objetivo contribuir para melhorar o conceito e significado de Educação de Infância, considerando a dimensão pedagógica, a dimensão social e moral e educação para a cidadania, assim como as várias culturas e o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação na formação dos seus filhos e/ou educandos. É um modelo que dá grande relevo à “relação indissociável entre aprendizagem do adulto-aprendizagem da criança”, pois neste modelo o sujeito da aprendizagem é a criança e esta aprende participando, proporcionando ao profissional de educação o direito de “aprender no âmbito das questões da profissão” (p. 63).

A sala, onde realizei a minha Prática Pedagógica I, estava dividida por áreas: a área da casinha, a área da oração, a área da garagem, a área dos jogos, a área da biblioteca, a área do tapete/área do descanso, a área do computador e a área de expressões artísticas.



Figura 3: Fotografias das Áreas da Sala

O facto de a sala estar dividida por áreas obriga que cada área seja identificada. Neste sentido, pode provocar nas crianças questões para o interesse e motivação da leitura e da escrita e facilita a arrumação da sala, sendo que quando é preciso mudar o material ou arrumar material novo torna-se mais fácil (Hohmann & Weikart, 2003).

No que se relaciona com a área da casa e com a área da garagem, estas caracterizam-se por ter elementos que são idênticos àqueles que as crianças têm em casa, como por exemplo a cozinha, e é onde podem imitar os adultos nos seus afazeres. Nesta componente da sala, as crianças têm oportunidade de brincar em grupo, desempenhando alguns papéis. Este espaço “permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 188). Neste sentido, as crianças têm oportunidade de trabalhar em cooperação, bem como é uma forma de expressarem aquilo que estão a sentir e permite ao educador perceber que tipo de ambiente é que as crianças têm no seu contexto familiar, procurando compreender as perspetivas das famílias e cooperar com as mesmas.

Na sala das Abelhinhas existe, ainda, um espaço para a oração, pois a instituição do meu estágio segue os ideais católicos, sendo que é coordenada pela Província das Franciscanas Missionárias de Maria. Apesar da educadora cooperante ainda não ter abordado esta área, as crianças tinham alguns conhecimentos referentes à dinâmica da oração e de algumas figuras religiosas.

Na área dos jogos, os meninos e as meninas podiam manipular e brincar com brinquedos, com legos ou com outro tipo de material de construção. Igualmente, neste espaço, as crianças tinham a oportunidade de encaixar peças umas nas outras e desmontar, encher e esvaziar os recipientes, desenhar, imaginar e brincar ao faz de conta.

No espaço da biblioteca, as crianças conseguiam apreciar e manusear os livros, imaginar e criar as suas próprias histórias, tendo experiências precoces que auxiliam na “aprendizagem da leitura nos primeiros anos da escolaridade” (Post & Hohmann, 2011, p. 148).

Na área do tapete, a educadora proporcionava pequenas conversas com o grande grupo, leitura de contos e histórias, e outras atividades, como por exemplo a introdução do calendário do advento, das cores, das estações do ano, e outras temáticas. Também, neste espaço as crianças descansam, visto que o dormir é uma “actividade natural e vital para todas as crianças” (Post & Hohmann, 2011, p. 126). A maior parte das crianças

costuma descansar na escola, pois é importante que na idade pré-escolar haja sempre um tempo na rotina para um momento de descanso. Assim, é função do educador de infância apoiar os horários de cada criança, bem como respeitar a rotina de descanso nesta instituição.

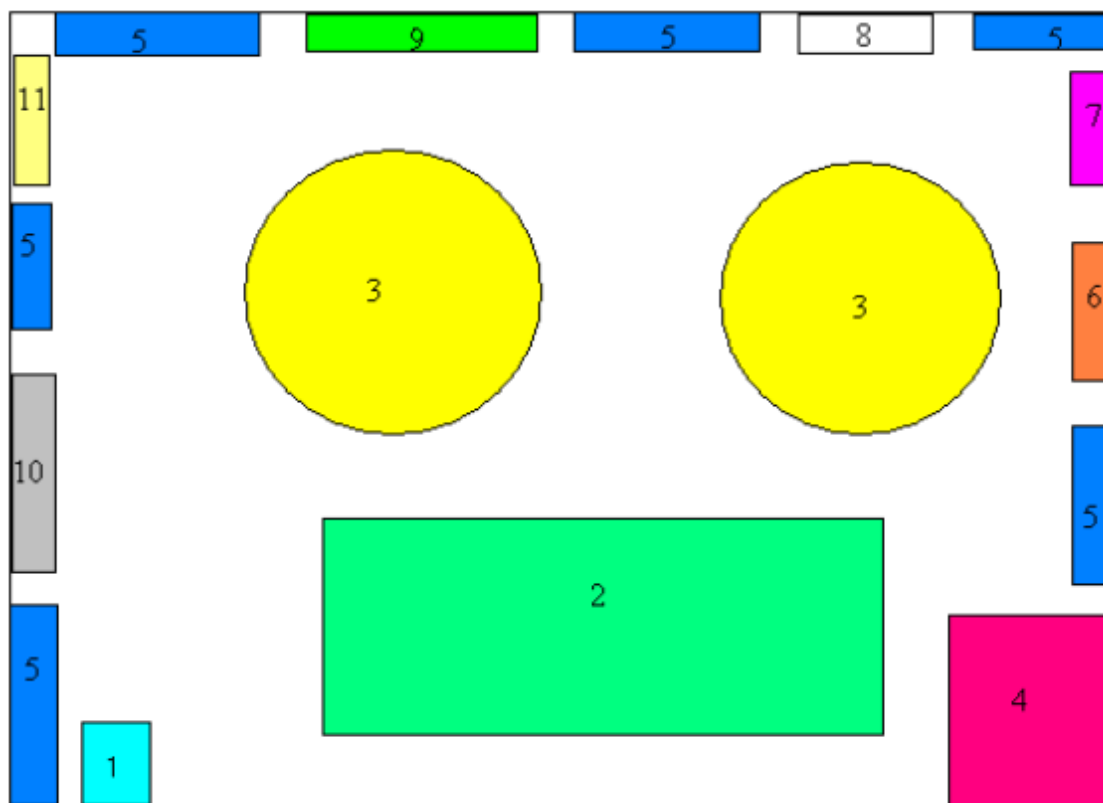
*“Depois, as crianças foram para a sala, tiraram os sapatos e deitaram-se nas respectivas camas. Seguidamente, a educadora cooperante colocou uma música relaxante e as crianças adormeceram, até por volta das quinze horas”. “Na hora referida anteriormente, as crianças levantaram-se e realizaram os seus momentos de higiene e algumas necessidades” (Diário de Bordo do dia 23 de outubro de 2018).*

Na área das expressões artísticas, as crianças realizam pequenos trabalhos como pinturas com lápis de pau ou canetas de feltro e alguns com guaches. Brincam, ainda, com a plasticina, perfazendo todo o tipo de trabalhos de artes plásticas adequados a esta faixa etária, promovendo, desta forma, experiências no desenvolvimento da criatividade e contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina. Esta área da sala proporciona aos meninos e meninas um sentimento de bem-estar e conforto. Sendo esta uma área “bem organizada e com materiais e espaço adequados, as crianças que exploram os materiais podem trabalhar conjuntamente com crianças que usam os mesmos materiais para fazerem algumas coisas específicas que desejem ou precisem” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 194).

*“Depois disto, as crianças brincaram com a plasticina e recriaram alguns momentos da história, inclusive as personagens. Senti que este momento, foi momento de grande prazer e desenvolvimento, principalmente da motricidade fina” (Diário de Bordo do dia 6 de novembro de 2018).*

Por fim, esta sala de atividades caracterizava-se por ser um espaço com muita luminosidade, higiénico e seguro, proporcionando bem-estar para todas as crianças.

### 12.5.1. Planta da Sala das Abelhinhas

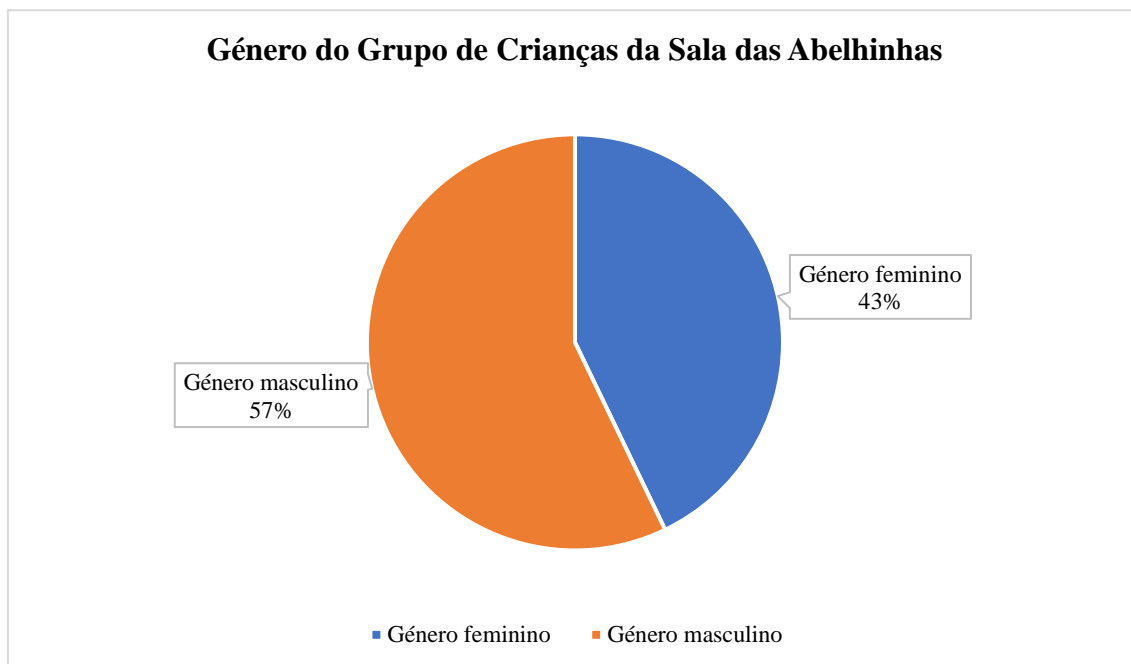


#### 1.2.1. Legenda:

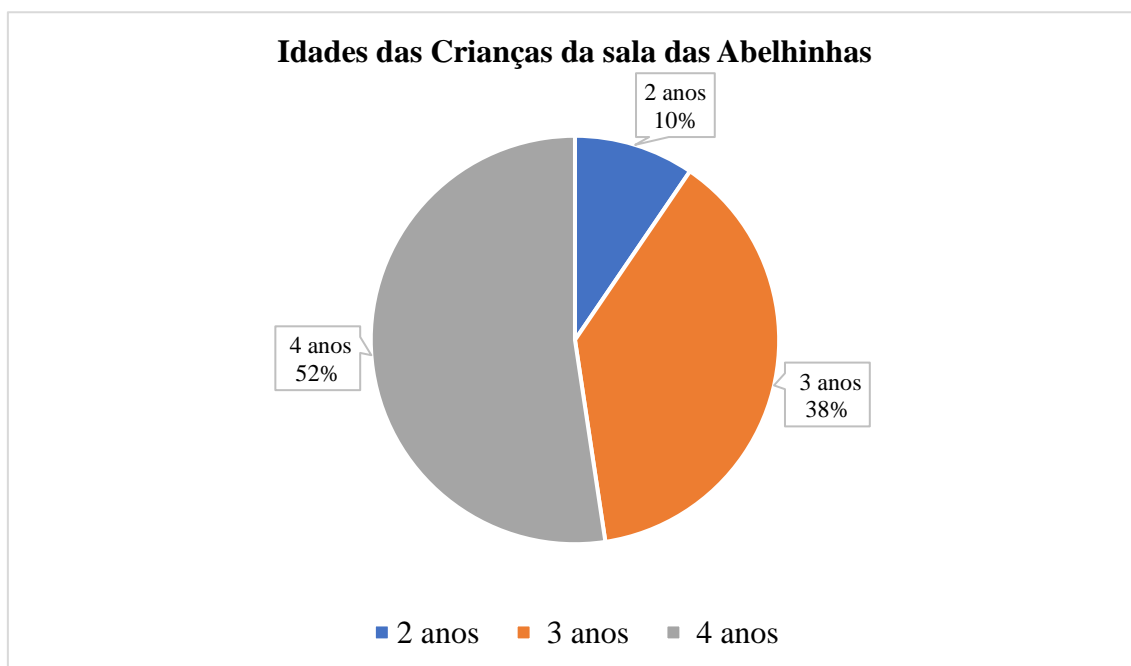
- 1- Porta;
- 2- Área do tapete;
- 3- Mesas de trabalho das crianças;
- 4- Área da casa;
- 5- Janelas;
- 6- Área da garagem;
- 7- Área da Biblioteca;
- 8- Área do Computador;
- 9- Área da Oração;
- 10- Armário;
- 11- Área dos jogos;

### 12.6. Caracterização do Grupo

O grupo, da sala das Abelhinhas, era constituído por vinte e uma crianças, sendo nove do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dois e os quatro anos.



**Gráfico 1:** Gráfico do gênero das crianças da sala das Abelhinhas



**Gráfico 2:** Gráfico das idades das crianças da sala das Abelhinhas

Considerando a faixa etária das crianças será crucial revisar alguns autores e as suas opiniões em relação aos estádios infantis. Tendo em conta as idades e características das crianças, a nível do desenvolvimento cognitivo, a criança encontra-se na fase do pensamento intuitivo ou pré-operatório e que se caracteriza pelo início do “pensamento simbólico”, aparecendo as ideias em vez da experiência concreta. O pensamento infantil

pode percorrer o passado, o presente e o futuro. Sendo que a “diferença mais importante é, evidentemente, o nível de comunicação. As crianças podem agora partilhar socialmente as suas cognições” (Sprinthall & Sprinthall, 1999, p.108).

Quanto ao desenvolvimento pessoal e na perspectiva de Freud e Erikson citados por Sprinthall e Sprinthall (1999) é essencial que as crianças desenvolvam a capacidade de autonomia. Apesar de algumas crianças apresentarem uma certa timidez, manifestam vontade de querer fazer as tarefas de forma voluntária, tendo o educador de infância o papel de orientador e facilitador na criação de condições para que as crianças possam realizar as tarefas autonomamente.

De acordo com Gesell (2000), a criança, aos três anos, consegue expressar por frases completas e utiliza as palavras para transmitir o pensamento, revelando que compreende o ambiente e corresponde às exigências culturais.

A criança, aos quatro anos, faz questões, compreendendo várias analogias e tem a capacidade de concetualizar e generalizar. No que diz respeito à vida doméstica, a criança é completamente autónoma (Gesell, 2000).

Em relação à proveniência das crianças do grupo da Sala das Abelhinhas uma criança é natural da Venezuela e as restantes são portuguesas. No grupo há uma criança com Necessidades Educativas Especiais, tendo sido diagnosticada com Espetro do Autismo.

Nos diálogos estabelecidos com a educadora cooperante compreendi que o meio socioeconómico e cultural das crianças é considerado classe média. A maior parte dos encarregados de educação tinham emprego. Contudo, havia uma ou outra criança que a família passava por algumas dificuldades de cariz socioeconómico.<sup>5</sup>

Deste grupo, apenas nove crianças começaram a frequentar o Infantário aos cinco meses, sendo que as restantes foram matriculadas nos anos seguintes. No ano letivo, em que realizei estágio inscreveram-se duas crianças com dois anos de idade.

Refiro, ainda, que o grupo preferia as áreas das expressões, nomeadamente a expressão dramática e a expressão musical. De uma forma geral, o grupo demonstrou empenho e interesse em aprender e querer saber mais. No que concerne ao ato de brincar, este grupo apreciava os desafios lúdicos e tinham algumas preferências de amizade.

---

<sup>5</sup> Por parte da Educadora Cooperante o tema das habilitações/profissões é considerado um assunto confidencial, por isso não me foi possível ter acesso às mesmas.

Aquando da realização do estágio, este grupo, a nível de capacidades motoras conseguia descer e subir bem as escadas, correr livremente, seguir diferentes direções e seguir ritmos de música através da dança.

A nível da linguagem, o grupo apresentava uma boa articulação e comunicação e compreendia alguns conceitos, repetia muitas lengalengas e gostava de canções.

As crianças desta sala conseguiam distinguir e reconhecer as diferentes partes do corpo e revelavam uma grande autonomia, pois comiam sozinhos e inclusive faziam algumas tarefas da rotina diária autonomamente, com hábitos de arrumação dos brinquedos da sala, bem como as idas à casa de banho sozinhos. Tinham a perceção das próprias rotinas, a compreensão do que vem antes e do que vem depois, percebendo o porquê de estarem a realizar aquela atividade. Seguindo o pensamento de Oliveira-Formosinho, et al., (2013), este tipo de rotinas ajuda a controlar as crianças, deixando-as menos ansiosas, preocupadas e agitadas, bem como “contribui para a segurança e independência da criança” (p.88).

No entanto, algumas destas crianças apresentam alguma dificuldade na concentração e no cumprimento de regras, sendo estes um dos meus propósitos no processo de Investigação-Ação. Considerando o contexto das problemáticas deste grupo, a questão que desenvolvi em fase de estágio foi a seguinte: *Como promover as regras e os valores essenciais ao exercício da cidadania com crianças de Jardim de Infância?*

### **12.7. Projeto Curricular de Grupo**

Na elaboração do Projeto Curricular de Grupo, o educador de infância tem presente o grupo que lhe é atribuído, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Projeto Educativo de Escola.

A educadora cooperante pretendia trabalhar o projeto curricular de grupo de maneira a criar um ambiente positivo e dinâmico, com vivências e experiências de afeto e confiança, de respeito e autoconfiança, de modo a proporcionar às crianças aprendizagens significativas. A ação pedagógica desenvolvida com o grupo da Sala das Abelhinhas teve em atenção as características de cada criança e a aceitação e compreensão de regras.

Inicialmente, a Prática Pedagógica também teve a intencionalidade de integrar algumas crianças que eram novas no grupo, de modo a promover a sua socialização e

adaptação à escola. Também, foram abordadas as temáticas: Outono, Pão-por-Deus, Multiculturalidade e a época festiva do Natal.

No primeiro período, a educadora do grupo definiu como objetivos: educar as crianças no respeito pela diferença, potenciar atitudes de partilha, reforçar o respeito pela multiculturalidade e outras tradições, fomentar a socialização e respeito entre todos, e criar hábitos de cidadania, de modo a promover alguns valores com as crianças.

No segundo período, a educadora pretendia explorar o dia dos reis, o inverno, as profissões, o Carnaval, o Dia do Pai e a primavera, tendo como objetivos principais: identificar os serviços essenciais na sociedade e conhecer e identificar algumas profissões.

No terceiro período, o grupo das Abelhinhas pretendia abordar os conteúdos da Páscoa, o Dia da Mãe, os meios de transporte, a celebração mariana (celebração religiosa), visitas de estudo, o Dia da Criança, o verão, a festa da Família e o Dia dos Avós. Tendo em conta as temáticas referidas, os objetivos eram os seguintes: potencializar competências no domínio da segurança e prevenção do perigo, identificar e distinguir os transportes terrestres, aquáticos e os aéreos e respeitar e conhecer as regras de segurança.

Observando e analisando as necessidades das crianças, na Área de Formação Pessoal e Social delineou-se motivar a participação direta nas várias rotinas e brincadeiras, transmitir regras socialmente aceites, utilizar uma comunicação afirmativa e positiva nas conversas e nas situações de afetividade, de forma a promover algumas atividades, no grande grupo e com as respetivas famílias.

Do mesmo modo, na Área do Conhecimento do Mundo, pretendeu-se trabalhar estratégias através da observação e exploração direta dos alimentos, dos materiais e objetos, tendo em conta a observação direta do meio envolvente e a vivência das festividades.

Na Área da Expressão e Comunicação, nomeadamente na Linguagem Oral e Escrita, a educadora planeava abordar a linguagem oral e escrita através da leitura de contos, histórias e lengalengas, diálogos individuais e em grupo, brincadeiras orientadas e visualização de imagens, através da exploração de histórias.

Na Matemática foram descritas algumas estratégias de exploração direta de jogos de encaixe e de empilhamento, o conhecimento visual dos algarismos até cinco e a

associação das respetivas quantidades, e alguns jogos orientados para aquisição de noções matemáticas.

Na Expressão Plástica, a equipa educativa da sala tinha como intuito desenvolver as pinturas com diferentes técnicas, como por exemplo a modelagem, o rasgamento, o desenho, a estampagem e colagem e impressões de partes do corpo, objetos, alimentos e a criação de murais alusivos aos temas abordados com o grupo. Na Expressão Musical, na Expressão Motora e na Expressão Dramática, a equipa educativa da sala tencionava desenvolver atividades com movimento, escutar diferentes contos e músicas, reproduzir sons através do corpo e ouvir músicas gravadas com diferentes sons.

### **12.8. Rotina Diária**

A Rotina Diária da Sala das Abelhinhas era uma rotina flexível consoante as necessidades das crianças. No entanto, na maioria dos dias de estágio, decorreu de acordo com o plano estabelecido para este grupo.

A equipa educativa da sala estava atenta a todos os sinais de ansiedade das crianças para as encorajar, de modo que a explicação da rotina diária fosse bem percebida pelo grupo. Para além disto, os encarregados de educação tinham conhecimento das rotinas planeadas para os seus educandos (OCEPE, 2016).

A integração e a segurança da criança no ambiente educativo são essenciais para o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico da criança. Por esta razão, a equipa educativa da sala encontrava estratégias e registava as observações das reações da criança perante outras crianças e adultos. É de referir a importância de alguns objetos familiares da criança para possibilitar a integração e confiança na sala.

Segundo Oliveira-Formosinho et. al, (2013), a rotina diária tem de ser bem estruturada e explicada pelo adulto, para que a criança tenha a capacidade de organizar o seu tempo e as suas brincadeiras de forma independente, estruturando-o suficientemente para cada segmento da rotina diária.

A Rotina Diária “comporta trabalho individual da criança, decisões individuais da criança, realizações individuais da criança, embora naturalmente apoiadas” pelos intervenientes da ação educativa (Oliveira – Formosinho, et. al, 2013, p. 83). A repetição de horários e rotinas possibilita que “as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento” (Post & Hohmann, 2011, p. 15), não

obstante que as crianças possam experimentar outras atividades atrativas de acordo com as suas características e necessidades.

9h – 09h30	Acolhimento individual das crianças/ brincadeiras livres
09h15 – 09h30	Hora do tapete (mas muitas vezes é aproveitado este tempo para as crianças brincarem no recreio ou na sala, brincadeiras livres e exploração dos jogos e brinquedos da sala)
09h45 – 10h00	Hora da fruta (lanche) e Prestação de cuidados de higiene
10h00	Acolhimento em grande grupo (histórias, conversas...)/ atividades lúdico-pedagógicas e/ou brincadeiras livres e orientadas
10h15 – 11h00	Atividades em grande ou pequeno grupo (trabalhos, jogos...), momentos de exploração de histórias
11h00	Recreio – no parque descoberto ou no salão do jardim-de-infância
11h40	Hora de almoço
12h-30	Recreio ou filme
13h	Prestação de cuidados de higiene/descanso
15h00	Acordar e prestação de cuidados de higiene
15h30	Atividades no tapete ou brincadeira livre
16h	Lanche

16h30	Prestação de cuidados de higiene na sala
16h30 – 18h30	Brincadeiras livres no salão do jardim-de-infância ou no recreio descoberto
18h30	Encerramento do Infantário

**Tabela 1:** Rotina Diária da Sala das Abelhinhas

Na tabela está estruturada a Rotina Diária das crianças da Sala das Abelhinhas. De acordo com Post e Hohmann (2011) as crianças ao seguirem uma rotina diária consistente, faz com que se sintam mais seguras e consigam antecipar o que vai acontecer em seguida, mas também é uma tabela flexível para favorecer a maturidade e desenvolvimento das crianças.

### **12.9. Prática Pedagógica na Sala das Abelhinhas**

A minha Prática Pedagógica com o grupo da Sala das Abelhinhas iniciou-se no dia 8 de outubro de 2018. Na primeira semana com este grupo, especificamente os primeiros três dias de estágio, efetivei uma observação participante que me permitiu identificar algumas problemáticas decorrentes deste grupo. Assim, as planificações das atividades realizadas nos dias mencionados foram elaboradas pela educadora cooperante.

Na semana seguinte, quando iniciei a minha intervenção pedagógica, prossegui a observação das reações das crianças às propostas de atividades delineadas por mim, sempre de uma forma positiva. Deste modo, tive oportunidade de observar outras problemáticas. E, ainda, em diálogo com a educadora cooperante e as auxiliares, que eram responsáveis por este grupo de crianças, foi possível tomar uma decisão sobre que temática trabalhar com os meninos nas minhas intervenções.

Neste sentido, indaguei perceber quais as dificuldades sentidas por todas as crianças do grupo, quais os seus gostos e procurei levantar questões que fossem ao encontro das problemáticas e delinear estratégias que colmatassem estas dificuldades. Posteriormente, verificadas e analisadas as problemáticas, fui procurar autores, investigadores e fiz outras pesquisas sobre a temática do trabalho a realizar com as crianças para implementar a questão e as estratégias do Projeto de Investigação-Ação.

Na fase em que realizei o estágio no Semi-Internato de Santa Clara, a falta de regras, na minha sala de estágio, era ainda muito existente, o que me levou a decidir trabalhar este tema. Considero que dentro de uma sala é preciso existir algumas regras, de forma a desenvolver-se um bom trabalho e é importante que as crianças compreendam que na vida e em qualquer momento, em qualquer sítio existem regras e formas de estar que temos de cumprir, tal como também o respeito pela opinião e espaço dos outros.

A vida em sociedade faz o apelo a uma boa convivência tão necessária para a felicidade do ser humano. Por isso, as regras da boa educação são fundamentais, para manter um bom clima na sala do infantário. É fulcral estabelecer regras e determinar limites, tendo em conta as faixas etárias e as fases em que as crianças se encontram. Qualquer criança que cresce com regras torna-se numa pessoa emocionalmente preparada para enfrentar a sociedade e os desafios que fazem parte do quotidiano.

*“O início da atividade é sempre feito com grande agitação e, às vezes, torna-se difícil começar, pois as crianças estão sempre muito agitadas e, que apesar da maior parte do grupo ter 3 e 4 anos, ainda não conseguem perceber que o momento do tapete é um momento de atenção e concentração, para conseguirem realizar algumas aprendizagens” (Diário de Bordo do dia 5 de novembro de 2018).*

A aplicação de regras e valores promove nas crianças comportamentos positivos e que são aceites pela sociedade. Neste sentido, as crianças eram incentivadas a fazerem a sua exploração dentro de alguns limites, respeitando sempre a liberdade, a confiança e a autonomia que é depositada em si.

Quanto às relações sociais das crianças em idade pré-escolar estabelecidas com os colegas e adultos são importantes “porque é a partir destas relações que as crianças em idade pré-escolar geram a sua compreensão do mundo social” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 574).

No decorrer da intervenção pedagógica, foi minha intenção trabalhar com as crianças a Educação para os Valores de forma que as estratégias, os materiais e alguns diálogos orientados por mim, facilitassem e promovessem a aquisição de competências sociais e o desenvolvimento da comunicação de todos os protagonistas deste grupo.

### **12.10. Estratégias de Intervenção na Prática**

A minha intervenção pedagógica, iniciou-se na segunda semana de estágio. No entanto, o desenvolvimento do meu projeto de investigação-ação teve o seu começo a

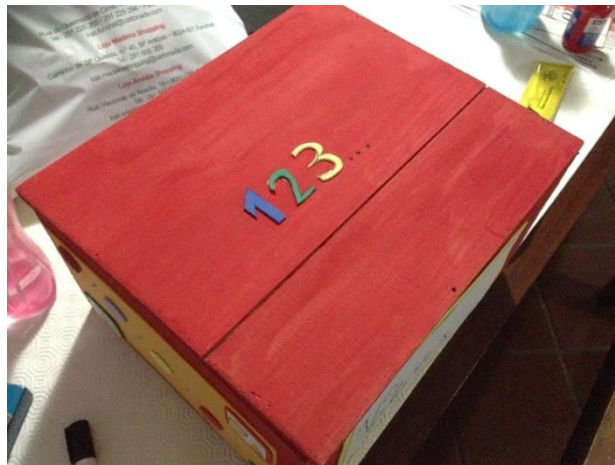
meio do percurso da prática, pois senti necessidade de mais um tempo para observar, de modo a delinear estratégias e atividades que fossem ao encontro de respostas e soluções da problemática deste grupo.

Verificando que este grupo demonstrava pouca motivação e interesse no cumprimento das regras da sala e alguma dificuldade na aquisição de valores básicos, tais como o respeito pelo outro e a amizade, procurei compreender os gostos e necessidades das crianças, tendo optado por utilizar uma caixa mágica com histórias, com vários bonecos e fantoches, material estratégico construído por mim, para cativar a atenção das crianças.

#### **12.10.1. A Caixa Mágica e as Histórias**

Em todas as histórias existe sempre uma mensagem que se pretende transmitir, ou que se deseja que as crianças aprendam. Através dos contos e histórias, os meninos e as meninas conseguem ter uma perceção do que está certo e do que está errado, sendo estes um mote de motivação para a evolução de comportamentos adequados.

A caixa mágica continha alguns materiais (brinquedos, fantoches, imagens, e alguns objetos que fazem parte do quotidiano infantil) e histórias.



**Figura 4:** Caixa Mágica Das Histórias



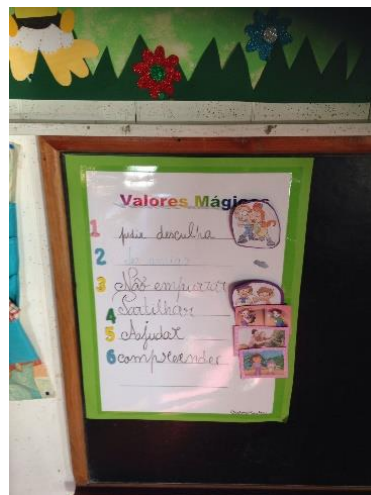
**Figura 5:** Atividades com o grande grupo

Após a observação dos comportamentos do grupo, compreendi que as histórias fazem parte do imaginário das crianças e transformam atitudes. Por isso, optei por histórias que estavam relacionadas com a realidade das crianças e as personagens demonstravam a atualidade dos meninos da Sala das “Abelhinhas”, de forma que a compreensão destes contos fosse significativa e os comportamentos se modificassem.

Neste sentido, procurei sempre dar voz e espaço às crianças com o intuito de serem elas próprias as protagonistas das suas histórias, como por exemplo deixar que estas dessem a sua opinião ou relatassem alguma história que lhes fosse familiar.

As histórias e os contos são elementos fulcrais no desenvolvimento holístico das crianças, por isso reconheci que era importante apresentar histórias com estratégias dinâmicas, como por exemplo o recurso a fantoches e brinquedos.

Dando continuidade às estratégias de intervenção pedagógica, levei para a sala uma tabela com os Valores “Mágicos”, preenchendo-a em conjunto com as crianças.



**Figura 6:** Tabela de Valores "Mágicos"

Ainda, procurei trabalhar com os meninos e meninas da Sala das Abelhinhas a expressão dramática de forma a recriar situações sociais, auxiliando as crianças na “consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (OCEPE, 2016, p. 52).

No decorrer das representações dramáticas, tive a intencionalidade de orientar uma estrutura da narrativa, um encadeamento de ações e uma sequência lógica, de modo a dar espaço às construções elaboradas pelas crianças. Para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade das crianças, criei momentos para desempenharem alguns papéis das histórias.

Na conclusão das atividades, propus a elaboração de um desenho ou a realização de uma atividade com materiais didáticos, de modo a tentar perceber se as crianças tinham, realmente, compreendido o conteúdo e a mensagem da história.

Esta estratégia tinha como finalidade trabalhar a educação para os valores sociais e democráticos.

#### **12.10.2. As Relações Sociais e Familiares da Criança**

As relações sociais e familiares são essenciais no desenvolvimento global das crianças. Por conseguinte, os agentes educativos têm a capacidade de conseguir ouvir e compreender a criança, tentando que as intervenções sejam sempre de forma positiva e pedagógica.

O facto de a criança falar sobre as suas relações familiares ajuda o educador a compreender o contexto familiar em que a criança habita e a auxiliá-la nas suas conversas e no desenvolvimento da sua maturidade emocional e psicológica, pois a criança ao abordar estes assuntos está a expressar aquilo que sente.

Neste sentido, ao trabalhar uma das histórias de Natal, uma das crianças quis partilhar com o grande grupo que nesta época festiva, doa alguns brinquedos e peças de roupa a outras crianças com necessidades destes bens básicos à sua existência. Através deste diálogo, foi possível compreender a noção de partilha e interajuda, assim como o conceito de família, pois foram os pais desta criança que transmitiram este valor da partilha.

As OCEPE (2016) afirmam que se deve orientar as crianças no conhecimento das características da sociedade, das características pessoais, considerando a identidade social e cultural.

### **12.10.3. As Pequenas Conversas/Brincadeiras em Grupo**

As conversas com o grupo são possibilidades de prevenir as crianças sobre algumas atitudes comportamentais, que são características da sua idade, e também são oportunidades de aprendizagem de atitudes. O educador, através destes diálogos, de forma positiva e verdadeira, consegue trabalhar as emoções, prevenindo as frustrações.

Na minha Prática Pedagógica I, consegui trabalhar os valores: partilha, perdão, amizade, compreensão, respeito pelo outro e propus atividades, de forma que as crianças pudessem partilhar os próprios materiais da sala e fizessem brincadeiras partilhadas.

Para além dos valores acima referidos, indaguei trabalhar com os alunos a multiculturalidade, atendendo à situação de uma criança natural da Venezuela, que pela dificuldade em se expressar na língua portuguesa, não era incluído nas brincadeiras. Era uma temática do Projeto Educativo de Escola (PEE) e a educadora cooperante pretendia abordar. Assim, orientei uma atividade de Expressão Musical com a canção “Natal Africano” das Edições Convite à Música. Considero que desde a educação básica as crianças devem conseguir respeitar as outras tradições, culturas e as suas diferenças, procurando o respeito pelo outro, pelas suas necessidades, capacidades e distinções.

No meu grupo existia uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no qual pensei em estratégias de inclusão e trabalhar o valor da cooperação e da brincadeira em grupo.

No decorrer da educação de infância a criança começa a ter conhecimento daquilo que sente, bem como começa a existir um equilíbrio com a compreensão e com a aceitação dos colegas “e aceitação dos seus próprios sentimentos e valores é o desafio da autenticidade, da vida em convivência com os outros” (Portugal & Leavers, 2018, p. 14).

Em modo conclusivo, os objetivos essenciais relacionados com os valores abordados anteriormente, fez com que as crianças adquirissem competências no desenvolvimento de atitudes e valores, possibilitando uma aprendizagem positiva e significativa, para que futuramente sejam cidadãos conscientes, autónomos, responsáveis e solidários.

### **12.11. Atividade em Comunidade**

A participação de toda a comunidade educativa permite “um alargamento e enriquecimento das situações de aprendizagem, através de uma troca de saberes e de competências” (OCEPE, 2016, p. 30)

A atividade em comunidade decorreu no dia 30 de outubro de 2018 e foi uma peça de teatro denominada “O Espantalho”, da Equipa de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística (s.d), que abordava os temas das desigualdades sociais e das estações do ano.

Para dar início à atividade em comunidade, foi marcada uma reunião com as estagiárias e a Coordenadora Pedagógica, de forma a contextualizar a atividade, e dar algumas indicações para o decorrer da preparação e do desenrolar da Peça de Teatro. Foram necessários alguns dias de ensaio, sendo que estes ensaios eram marcados fora dos dias e horas de estágio. Foi, ainda, nestes dias que ficaram definidas as personagens e os respetivos adereços e maquilhagens.

No dia da atividade foi fundamental não realizar o primeiro momento do dia, o acolhimento das crianças na sala, no sentido de podermos caracterizar as nossas personagens sem que as crianças descobrissem quem eramos. Assim sendo, no dia da atividade o acolhimento foi realizado pela educadora cooperante.

*“Neste dia, não fui ter à sala pelas nove horas, pois foi o dia do espetáculo “O Espantalho” e, fui fazer os últimos preparativos para a peça de teatro” (Diário de Bordo do dia 30 de outubro de 2018).*

As crianças foram orientadas, pelas responsáveis de cada grupo, para o salão polivalente, o qual contém também um palco, onde são desenvolvidas várias peças de teatro. De seguida, a peça de teatro foi apresentada às crianças, sendo que eu era a personagem principal da história (o Espantalho) com a colaboração das outras quatro estagiárias e da coordenadora pedagógica da instituição. A peça de teatro destinou-se a todas as crianças do jardim de infância e a alguns grupos da valência de creche. No fim do espetáculo, ainda foi realizada uma dança com a canção *Espantalho Trapalhão* de Xana Toc Toc.

*“Por volta das dez horas eu e as minhas colegas realizamos a peça de teatro, no qual as crianças aderiram muito bem. Estavam motivadas e concentradas para verem a peça, procurando sempre perceber o conteúdo e ação da história. Na minha opinião, considero que a história foi muito alegre e apta para a idade destas crianças.*

*Considero que foi um momento lúdico e didático para as crianças aprenderem mais sobre as diferenças e aprenderem a respeitar aquele que é diferente, trabalhando desta forma o respeito pela diversidade” (Diário de Bordo do dia 30 de outubro de 2018).*



Figura 7: Fotografias da Peça de Teatro "O Espantalho"

Após a conclusão da peça de teatro, cada grupo de crianças dirigiu-se ao lanche, ao recreio ou às salas de atividades, a fim de cumprir as rotinas estabelecidas por cada grupo.

Na parte da tarde, procurei realizar com as crianças do meu grupo um reconto da peça de teatro, visto que tinha alguns acessórios da personagem principal da história. Este momento foi de grande diversão e atenção e as crianças ficaram entusiasmadas ao recordar as vivências que ocorreram durante a manhã.

No dia seguinte, as crianças levaram o seu saquinho do Pão por Deus, que tinham elaborado na sala, para realizarem a recolha de produtos caraterísticos da época e, posteriormente, partilharem os alimentos caraterísticos do Pão por Deus com os seus familiares.

*“Neste sentido, as crianças trabalharam o conceito de partilha com a comunidade escolar, mas também com a família, no sentido de aprenderem a partilhar as coisas” (Diário de Bordo do dia 31 de outubro de 2018).*



Figura 8: Fotografias da atividade do Pão-por-Deus

## 12.12. Avaliação das Aprendizagens na Sala das Abelhinhas

A avaliação é um instrumento integrante que regula a Prática Pedagógica. Este instrumento implica alguns procedimentos, tendo em conta a idade e a fase em que se encontra cada criança. Nesta valência, a avaliação assume um papel que deve ser contínuo e com coerência entre as várias etapas que a criança vai tendo ao longo da vida. O uso de

técnicas e instrumentos de Investigação-Ação procuram demonstrar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança no decorrer da infância. É importante salientar que a avaliação valoriza os progressos dos meninos e meninas que frequentam o jardim de infância numa perspetiva formativa (Portugal & Leavers, 2018). Os vários momentos de avaliação são fundamentais para a reformulação das planificações e adaptação da prática docente.

Neste sentido, e de acordo com Portugal e Leavers (2018)

a grande finalidade da educação é o desenvolvimento do cidadão emancipado: alguém autêntico na interação que estabelece com o mundo, emocionalmente saudável, evidenciando vitalidade, com uma atitude fortemente exploratória, aberta ao mundo externo e interno, com um forte sentido de pertença e de ligação, e uma forte motivação para contribuir para a qualidade de vida e o universal processo de criação, respeitando o ser humano e a natureza (p. 13).

Segundo Portugal e Leavers (2018), o pilar educacional é o diálogo e é fundamental uma relação profunda, verdadeira com todas as crianças do grupo. É importante protagonizar um diálogo “de maneira a que o outro se sinta verdadeiramente escutado, compreendido e aceite” (p. 13).

A avaliação desenvolvida com as crianças, na Sala das Abelhinhas, foi essencialmente obtida por observação, pois esta permite compreender “aquilo que é mais favorável ao seu desenvolvimento, no prolongamento das suas necessidades de exploração e de saber” (Portugal & Leavers, 2018, p. 14). Neste sentido, alguns itens de avaliação na prática pedagógica, constou do desenvolvimento da socialização, e da aprendizagem de um conjunto de valores.

### **12.13. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação**

Na minha prática pedagógica, o meu projeto de Investigação-Ação pretendeu incidir na Área de Formação Pessoal e Social. Foi um projeto que procurou desenvolver a construção da identidade da criança, tendo ênfase na autoestima. Este conceito está relacionado com o “sentimento de segurança, de pertença, de competência, de ligação ao mundo” (Portugal & Leavers, 2018, p. 43).

O projeto implementado teve a intenção abordar a convivência democrática e a cidadania, para que as crianças adquirissem a “capacidade de compreender e respeitar os sentimentos, intenções, perceções e pensamentos de outras pessoas, bem como os

próprios, está na base do desenvolvimento de um cidadão atento aos outros, socialmente responsável e solidário” (Portugal & Leavers, 2018, p. 49).

Analisando e refletindo o projeto deste grupo, cheguei à conclusão que foi positivo, dado que, algumas vezes, foi enriquecido com algumas partilhas de histórias e vivências das crianças. Não foi um projeto fácil de se implementar, visto que, muitas vezes, tinha de reajustar a planificação devido a fatores externos e ao curto espaço de tempo que tive para desenvolver este projeto com o grupo. No entanto, e de acordo com o Projeto Curricular de Grupo a temática dos valores iria continuar a ser trabalhada pela educadora cooperante.

Por fim, é de referir que este projeto desenvolvido com o grupo de crianças foi assumido e colocado em prática, de modo que as próprias crianças tinham a consciência de modificar alguns comportamentos em si próprias e nos colegas, tendo adquirido aprendizagens realizadas nas atividades desenvolvidas com intuito educativo.

#### **12.14. Reflexão Crítica**

O estágio realizado no contexto de Educação de Infância resultou numa experiência benéfica de aprendizagens na minha formação académica enquanto futura docente, pois permitiu-me adquirir novos conhecimentos, e compreender de uma forma prática alguns conhecimentos aprendidos no decorrer do percurso universitário.

Nesta Prática Pedagógica tive oportunidade de observar, intervir e refletir sobre a rotina das crianças entre os dois e os quatro anos, analisando e tendo sempre em atenção a forma como as regras e as rotinas da instituição estavam estruturadas. O estágio teve a duração de dez semanas e aconteceu nos primeiros três dias de cada semana (segunda, terça e quarta).

O estágio desenvolvido resultou numa experiência académica beneficiadora da minha formação enquanto futura profissional de Educação, sendo esta uma oportunidade de consolidação dos conhecimentos adquiridos na minha licenciatura, bem como de algumas Unidades Curriculares que decorreram ao longo das semanas da Prática Pedagógica I.

No decorrer da minha Prática Pedagógica consegui organizar, planificar, colocar em ação, intervir, observar e refletir, tendo sempre em conta o “planear-fazer-rever” que é característico do modelo HighScope, e tinha como preocupação principal proporcionar às crianças experiências ativas, para ajudá-las a construírem o seu próprio conhecimento

e “a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2003, p.5) a que elas pertencem e que as rodeia. É, de referir, que em todas as atividades que propus para realizar à educadora cooperante, esta teve sempre uma resposta positiva, mas nem sempre consegui realizá-las, pois, muitas vezes, tinha outras atividades a concretizar para as festas da comunidade educativa.

Na minha opinião, uma semana de observação participante foi desafiante, tendo algumas inquietações na gestão de observação das crianças e na participação das atividades propostas pela educadora cooperante. Igualmente, destaco as atitudes e conselhos da educadora cooperante. Assim, pude melhorar o meu desempenho de forma a observar melhor as rotinas das crianças, as atitudes e os valores.

Neste sentido, procurei adaptar-me às atividades e ter uma participação ativa, ajudando as crianças a concretizá-las. Por conseguinte, recorri à observação participante realizada na primeira semana de estágio e nas semanas seguintes, para implementar o meu projeto de Investigação-Ação. Este consta do desenvolvimento de atitudes e valores com este grupo que me foi atribuído. Saliento que as observações registadas foram pertinentes para perceber e conceber algumas estratégias, dado que as crianças, desta sala, necessitavam de algumas regras que são essenciais para a vida em sociedade. Assim, o meu projeto de Investigação-Ação debruçou-se sobre alguns comportamentos existentes no grupo. Para isso, pensei e elaborei alguns recursos materiais, algumas histórias e personagens que fazem parte do quotidiano da criança. Deste modo, e através dos recursos pedagógicos que fui levando para a sala em cada semana, procurei desenvolver com as crianças atividades que tivessem ligadas a esta temática, bem como desenvolver atividades que estivessem relacionadas com todos os domínios que estão descritos no documento das OCEPE.

Para dar resposta ao meu projeto de Investigação-Ação, procurei utilizar estratégias em que fosse a criança a construir as suas próprias atividades para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da postura e da motricidade fina.

No que se refere ao trabalho de equipa destaco algumas dificuldades em lidar com situações menos positivas, mas, contudo, reaprendi a gerir as emoções. O trabalho de equipa, ajudou-me a compreender que futuramente irei trabalhar com muitas pessoas e cada uma tem a sua personalidade e o seu modo de estar. Isto contribuiu para a minha aprendizagem enquanto ser humano, mas também enquanto futura educadora e

professora, pois terei de me adaptar a diversas maneiras de trabalhar, cooperar e relacionar.

A atividade em comunidade foi importante para a integração e interação das estagiárias. Em modo reflexivo, considero que a atividade realizada decorreu bem e possibilitou ao grupo maior coesão e sucesso na proposta apresentada. A atividade foi uma peça de teatro intitulada de “Espantalho”, da autoria da Equipa de Animação do antigo Gabinete Coordenador de Educação Artística. Considero que esta atividade foi bem enquadrada no contexto de estágio, pois enquanto futuras educadoras ou professoras é importante ter noção do que é estar num palco para se conseguir desenvolver atividades das expressões artísticas, bem como possibilitou a organização de uma atividade para toda a comunidade educativa e a sua influência no contexto da escola.

No que diz respeito à família das crianças, considero que ao longo da minha prática pedagógica tentei sempre desenvolver uma boa relação com todos os encarregados de educação, bem como estar presente em todos os momentos em que a família foi à escola, como por exemplo na reunião de apresentação do Projeto Curricular de Grupo, na atividade de Natal, na ida ao circo e nos momentos em que os encarregados de educação iam deixar as crianças na escola, procurando, desta forma, ter sempre um contato ativo e responsável.

O ambiente educativo da instituição era favorável à aprendizagem das crianças, pois continha uma rotina diária que se repetia na grande maioria dos dias, dando à criança espaço para conseguir perceber aquilo que aconteceu antes, o que vai acontecer depois, compreendendo, desta forma, o significado da rotina e o facto de ter certos acontecimentos (Oliveira-Formosinho, et.al., 2013). É, de referir, que os espaços que a instituição contém são espaços abertos e amplos que dão oportunidade à criança de brincar e experimentar, todos os dias, novas brincadeiras, novas atividades e novas aprendizagens. No meu ponto de vista, os espaços naturais são importantes para as crianças explorarem e enriquecerem os conhecimentos.

Segundo as OCEPE (2016), é importante existir um bom ambiente educativo para que a criança se sinta segura, confortável e confiante para construir as suas próprias aprendizagens. Embora na minha sala existisse, muitas vezes, um ambiente menos bom entre os adultos, considero que sempre tentei encarar numa atitude positiva para que nada influenciasse a minha prática pedagógica. Concluo que o meu estágio na valência jardim de infância foi uma experiência muito positiva e enriquecedora. Antes de iniciar estava

com algum receio, por questões de aceitação, por ser a mais jovem de todas as outras profissionais de educação, mas logo que comecei a prática, senti-me muito à vontade com as crianças e estabeleci um contacto amigável. Para mim, esta experiência foi bastante impulsionadora, positiva, enriquecedora e realista.

Por fim, a concluir o mestrado nesta área, saliento que esta experiência pedagógica teve muitos desafios e algumas dificuldades, que me fizeram perceber que os obstáculos podem ser meios para sermos firmes nas convicções em que acreditamos, de forma a protegermos e educarmos as nossas crianças. Assim, refiro que esta experiência possibilitou-me crescer a nível pessoal e profissional, pois tive a oportunidade de ser uma verdadeira educadora, seguindo sempre as regras e normas da instituição religiosa. Para além disto, as atividades desenvolvidas no Projeto de Investigação-Ação, possibilitou uma aquisição de competências e capacidades auxiliando, desta forma, o desenvolvimento holístico das crianças.

### **Capítulo 13 - Intervenção Pedagógica no 4.º ano do 1.º CEB**

Este capítulo tem a finalidade de abordar alguns aspetos que resultaram de um trabalho desenvolvido na Prática Pedagógica II, que se realizou no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na escola EB1/PE de São Roque – Edifício do Galeão. Igualmente, inclui uma contextualização do meio envolvente da escola, uma caracterização da instituição educativa, da sala, da turma que me foi atribuída e do projeto de Investigação-Ação que desenvolvi ao longo do estágio. Este último procurou integrar os interesses, os conteúdos do programa para o quarto ano de escolaridade e, fundamentalmente, colmatar as principais problemáticas da turma.

A Prática Pedagógica II realizou-se com o grupo de alunos do 4º ano, turma C. Este estágio teve a duração de dois meses e meio, iniciando-se no dia 14 de março e terminando no dia 28 de maio de 2019, sendo que mesmo após o término do estágio, cooperei com a titular da turma em algumas atividades que já estavam previstas. Destaco que nas primeiras duas semanas da prática, concretizei uma observação participante, no qual tive oportunidade de me inteirar e dar-me a conhecer ao grupo e à comunidade educativa. Nas restantes semanas, assumi a orientação da atividade letiva desta turma, no turno da manhã (das 8h15 às 13h15), pelo facto de ser este o horário correspondente ao da professora cooperante.

## **13.1. Contextualização do Ambiente Educativo**

### **13.1.1. <sup>6</sup>Caraterização da Escola**

A instituição educativa, ou seja, a escola de São Roque – edifício do Galeão, insere-se no conjunto de instituições educativas da freguesia de São Roque, no concelho do Funchal. Embora pertença às “zonas altas” do município do Funchal, esta encontra-se num meio urbano, sendo que os alunos são oriundos de famílias de diversas classes sociais. A escola de São Roque, no ano de 2018, começou a ser constituída por dois edifícios (núcleos do Galeão e do Lombo Segundo), devido à fusão homologada pela Secretaria Regional de Educação, através da Portaria n.º 207/2018, de 2 de julho que concretizou uma nova reestruturação de estabelecimentos de educação e ensino.

De acordo com a Secretaria Regional de Educação, através da Direção Regional Planeamento Recursos e Infraestruturas (2018), a Escola de São Roque fundiu-se pelo facto de no edifício do Galeão, na altura, apenas frequentarem a escola 75 crianças e no Pré-Escolar apenas existirem 7 crianças com 5 anos e que transitavam para o primeiro ano de escolaridade, obrigando, desta forma, a uma reunião com a escola do Lombo Segundo com a finalidade de reorganizar o agrupamento destes alunos. No que concerne ao edifício do Lombo Segundo, no momento da fusão, o total era de 83 alunos, sendo que só havia uma turma por cada ano e estas turmas estavam tendencialmente a reduzir e era possível que estes alunos frequentassem o edifício do Galeão, pois este último ficava apenas a alguns metros do edifício do Lombo Segundo.

Segundo a Secretaria Regional de Educação através da Direção Regional Planeamento Recursos e Infraestruturas (2018) ficava a cargo da nova direção da escola gerir os dois edifícios, de forma a criar ambientes propícios de aprendizagem para todos os alunos que frequentassem estes dois edifícios, sendo a sede no edifício do Lombo Segundo.

No que concerne ao edifício do Galeão este foi construído de raiz e inaugurado a 10 de outubro de 2002. É constituído por quatro pisos, com escadas e grandes varandas. Apesar de ser um edifício recente não possui rampas nem elevadores.

O piso -1 é constituído por dois balneários, três casas de banho, uma arrecadação para material desportivo e de jardinagem, um átrio semicoberto e um campo desportivo,

---

<sup>6</sup> Consultado no Projeto Educativo de Escola – EB1/PE de São Roque para os anos de 2018 a 2022

onde os alunos têm as aulas de Educação Física, pois este estabelecimento não possui pavilhão nem ginásio.

No andar 0, a escola contém uma sala para a Expressão e Educação Musical, uma sala de Artes Plásticas, uma sala de apoio e uma sala multimídia, quatro instalações sanitárias, duas arrecadações e um átrio coberto.

No primeiro andar existem três salas que estão destinadas à Educação de Infância, instalações sanitárias para as crianças desta valência, um gabinete administrativo, um gabinete de direção, uma cozinha, duas despensas que auxiliam a cozinha, um refeitório, duas casas de banho e um parque infantil.

No último piso superior, existem sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala de apoio, uma biblioteca, uma sala de professores, uma arrecadação e uma casa de banho.

O edifício do Galeão ostenta excelentes instalações interiores e exteriores, contribuindo para que a aprendizagem dos alunos seja realizada com sucesso.



Figura 9: EB1/PE de São Roque - Edifício do Galeão

## 13.2. Caracterização da Sala

De acordo com Silva e Lopes (2015), o ambiente que está patente numa sala de aula resulta de um coletivo de atitudes, sentimentos, valores e relações entre o docente e os seus alunos.

Há uma clara evidência de que a qualidade do clima de sala de aula é um importante determinante do desempenho escolar dos alunos. Estes aprendem melhor quando têm uma perceção positiva do ambiente de sala de aula, principalmente de si, isto é, do professor (Silva & Lopes, 2015, p. 100).

A sala do 4.º ano, turma C encontrava-se organizada de acordo com o espaço, ou seja, tendo em consideração os recursos físicos e materiais didáticos. Era uma sala em que a sua organização tinha como principal objetivo ir ao encontro dos interesses e necessidades dos discentes.

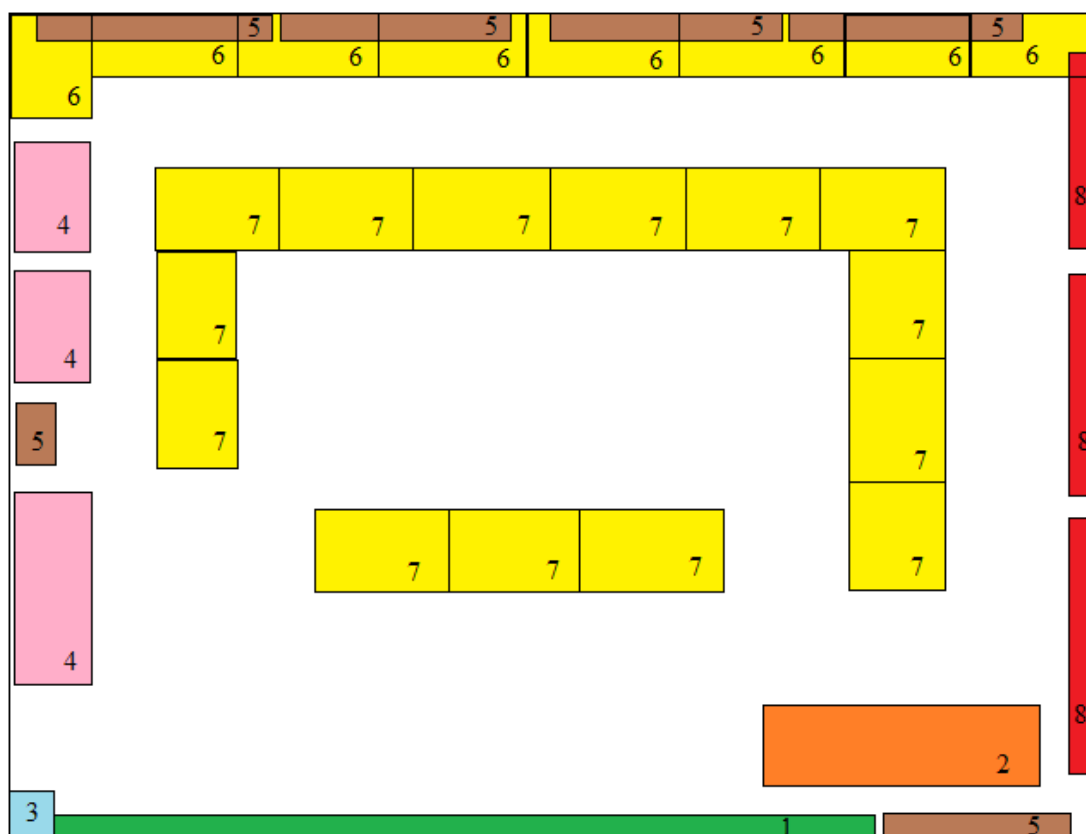
Quanto ao espaço da escola, caracterizava-se por ser amplo, com grande luminosidade, bem como era possível observar alguns armários de arrumação de material didático e, encostadas à parede da sala, existiam mesas que serviam para os alunos arrumarem os materiais que usavam constantemente, como por exemplo os manuais e os cadernos diários. Ainda, neste espaço havia uma secretária que proporcionava a arrumação de alguns pertences da professora cooperante e um quadro com uma dimensão razoável. É de referir que a parede do fundo da sala tinha um grande *placard* onde estavam expostos os trabalhos dos alunos.

Para além disto, as mesas desta sala encontravam-se em forma de U e três mesas à frente, onde ficavam os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. No entanto, a sala bem como os lugares eram sempre mudados quando necessário. Esta sala proporcionava uma boa circulação por todo o espaço e estimulava ao trabalho cooperativo, embora nem sempre fosse possível devido à problemática desta turma referente a comportamentos pouco assertivos.

A meu ver, o espaço caracterizava-se por ser bastante funcional dado que em qualquer ponto da sala tanto eu como a professora cooperante conseguíamos observar todos os alunos, um fator essencial para que o professor consiga trabalhar sem perder o foco de todos os alunos, compreendendo se os mesmos estão a realizar aprendizagens significativas e com sucesso.

Considero que este espaço físico da sala de aula apresentava excelentes condições, não só para o bom funcionamento das atividades curriculares, como também para a formação holística de todos os alunos.

### 13.2.1. Planta da Sala do 4.º ano, turma C



#### Legenda

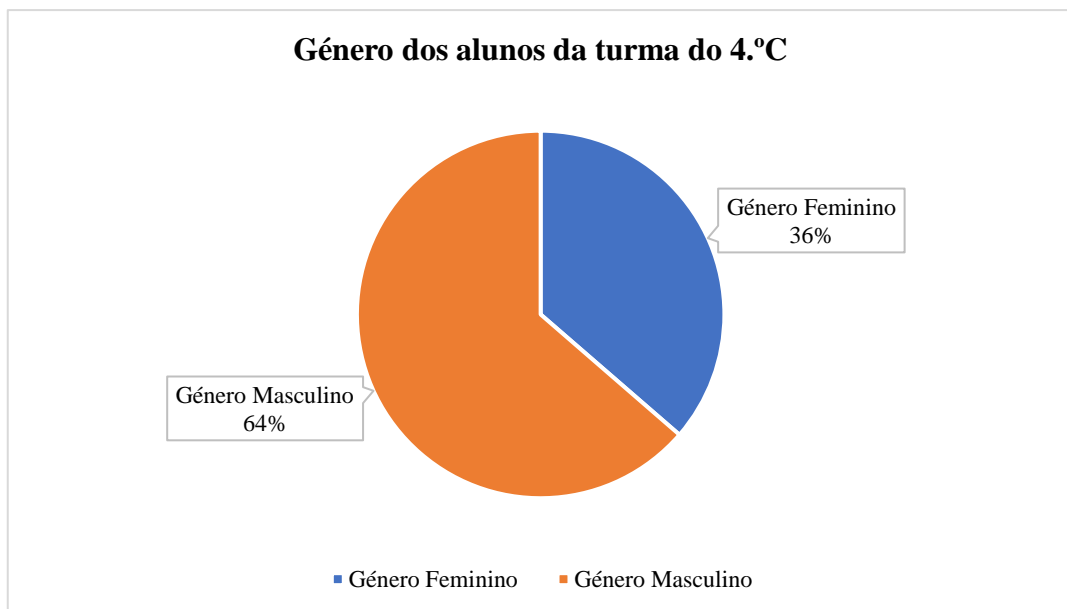
- 1- Quadro de giz;
- 2- Secretária do Professor;
- 3- Porta de entrada;
- 4- Armários de Arrumações;
- 5- *Placards*;
- 6- Mesas de arrumações;
- 7- Mesas dos alunos;
- 8- Janelas.

### 13.3. A Turma do 4.º ano C

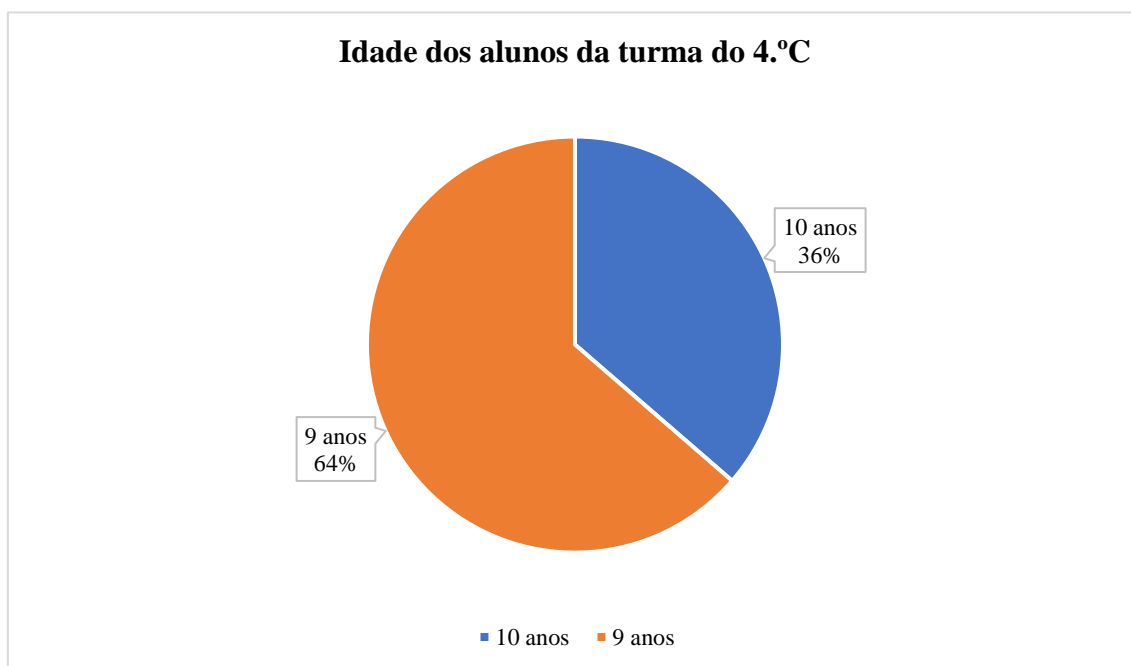
Segundo Lopes e Silva (2010) o professor, para a sua Prática Pedagógica, requer conhecimentos prévios sobre os alunos, tendo em conta aquilo que os alunos já sabem, que competências necessitam de adquirir e os materiais têm que se adaptar aos objetivos e às competências que os alunos precisam desenvolver, sendo os sujeitos ativos da aprendizagem.

Os professores precisam de um ambiente que favoreça o seu trabalho, de maneira que consigam ter um “ambiente seguro para aprender sobre os seus sucessos ou com os dos outros colegas” (Lopes & Silva, 2010, p. XIII). É importante ter espaços de partilha, de reflexão e de trabalho cooperativo entre docentes e alunos, pois só assim se consegue construir uma prática de sucesso.

A turma que me foi atribuída, nesta Prática Pedagógica, era constituída por onze alunos, na qual sete são do género masculino e quatro do género feminino. A faixa etária encontrava-se maioritariamente nos nove anos de idade, no entanto alguns discentes já tinham completado dez anos. Este grupo evoluiu na responsabilidade, trabalhando de uma forma mais madura, ou seja, com maior atenção e concentração. No entanto, alguns discentes demonstravam poucos métodos de trabalho, de estudo e de concentração. Era um grupo heterogéneo, distinguindo-se na aprendizagem, comportamento e autonomia.



**Gráfico 3:** Gráfico do género dos alunos do 4.º C



**Gráfico 4:** Gráfico da idade dos alunos do 4.ºC

A maioria dos alunos vivia com os pais, no concelho do Funchal, e o meio socioeconómico e cultural era considerado médio-baixo.

Com base na prática pedagógica que foi desenvolvida, pude constatar que este grupo era bastante participativo e demonstrava vontade de aprender, principalmente no que se relacionava com atividades inovadoras.

A problemática centrava-se sobretudo a nível do comportamento, pois a grande maioria dos alunos apresentava algumas dificuldades a nível da socialização, dos valores e de regras, que num quarto ano de escolaridade já deviam de estar bem presentes. Estes comportamentos caracterizavam-se pela falta de verdade, alguma agressividade física e verbal, respeito pela opinião dos outros, pontualidade e interrupção constante das aulas.

A dinâmica proposta, na sala de aula, contribuía para que a maioria dos alunos tivessem o mesmo ritmo de trabalho e demonstravam motivação para as aprendizagens inovadoras e significativas. Todavia, alguns alunos tinham uma retenção num ano pelo menos uma vez, por problemas adversos e existiam dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que, na grande maioria do tempo letivo, eram acompanhados por uma professora especializada noutra sala à parte, pois, a dinâmica estabelecida entre a professora titular e a professora especializada incluía a saída para outra sala. Para estes últimos dois casos, eram planificadas as mesmas atividades, temáticas e recursos, no entanto concretizavam as atividades noutra espaço escolar, de maneira a terem um acompanhamento individual e personalizado. Estes alunos, apenas estavam na sala de

aula nos primeiros momentos da manhã, tempo reservado ao acolhimento e às novidades do dia, e também no final da manhã para as informações necessárias, por exemplo o trabalho de casa e alguns avisos para os encarregados de educação.

Nesta turma, alguns alunos apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem, o que fazia com que tivessem apoio pedagógico acrescido, algumas vezes no horário curricular com alguns conteúdos de difícil compreensão que necessitavam de uma ajuda complementar. Mais uma vez, a estratégia combinada foi que os alunos saíam da sala para terem esse acompanhamento com uma professora da escola.

No que concerne à área do português, a turma era bastante comunicativa e expressiva, no entanto apresentava alguma dificuldade na escrita e na expressão de ideias por escrito. Era uma turma que gostava muito de histórias, de escutar as leituras, realizadas pela professora estagiária ou pelos alunos, e imaginavam os cenários. A nível da gramática apresentavam alguma dificuldade na conjugação de verbos, por escrito.

*“Embora já me tivesse apercebido das dificuldades na ortografia e na construção da frase, neste dia ainda teve um pouco de mais impacto, pois os alunos estavam a confundir as ideias expressas no texto, o que me levou a ter de intervir e construir algumas frases com eles” (Diário de Bordo do dia 23 de abril de 2019).*

Quanto à Matemática, o grupo era capaz de resolver operações e problemas que envolvessem as diferentes operações matemáticas, no entanto, os alunos revelavam dificuldade na interpretação e na compreensão de problemas. Nas formas geométricas, os alunos compreenderam e realizaram as atividades propostas com sucesso.

*“Depois, os alunos juntaram-se aos pares para a resolução de exercícios. Aqui, a professora referiu que na ficha de avaliação houve dificuldades na matemática, principalmente operações de multiplicação por números decimais dando exemplo no quadro, de como se fazia a multiplicação. Os alunos reagiram de forma triste, pois, e conforme verificado na ficha de avaliação, os alunos não sabiam e ainda não tinham compreendido este conteúdo. Houve alguns alunos que faltaram à escola na quinta feira o que levou a que tivessem de fazer a ficha do livro de matemática desde o início. Neste momento, senti que os alunos tinham muita dificuldade em muitos conteúdos matemáticos, tendo a professora corrigido os exercícios individualmente e depois em coletivo. Os números decimais são sempre complicados, o que às vezes gera confusão*

*nos exercícios, principalmente quando realizados a pares” (Diário de Bordo do dia 18 de março de 2019).*

Em relação ao Estudo do Meio, o grupo manifestava uma grande motivação e curiosidade, sendo esta a disciplina preferida da turma. Quando esta disciplina era lecionada, proporcionava momentos de desenvolvimento do espírito crítico-construtivo sobre o meio que os envolvia, com a exploração de questões sobre a ilha em que viviam, o país, o mundo e o planeta.

*“Denoto que esta turma gosta muito da disciplina de Estudo do Meio, pois, muitas vezes, conseguem abordar conteúdos que lhes são característicos do dia a dia” (Diário de Bordo do dia 18 de março de 2019).*

No que diz respeito às Expressões, os alunos demonstravam grande interesse, sendo esta a área mais motivante e apreciada por todos. A expressão dramática e a expressão musical eram disciplinas que atraíam maior atenção devido à sua interação, expressividade, criatividade e movimento.

De acordo com Cohen e Fradique (2018), a escola e o docente titular de turma têm a competência de gerir o currículo de forma contextualizada, tendo em conta as necessidades e competências dos alunos. Isto permite que o docente possa trabalhar de forma interdisciplinar e com flexibilidade, existindo, desta maneira, a consolidação e a articulação de conhecimentos e a possibilidade de inclusão de projetos nos horários curriculares, articulando o currículo formal com o currículo não formal.

	<b>2ª-feira</b>	<b>3ª-feira</b>	<b>4ª-feira</b>	<b>5ª-feira</b>	<b>6ª-feira</b>
<b>8:15-9:15</b>	Estudo do Meio	Português	TIC/Ap. Estudo	Estudo Meio/Exp. Plástica	Inglês
<b>9:15-10:15</b>	Português	Português	Estudo do Meio	Português	Português
<b>10:15-10:45</b>	Intervalo				
<b>10:45-11:45</b>	Português	Matemática	Português	Inglês	EFM
<b>11:45-12:45</b>	Matemática	EMD	Matemática	Matemática	Matemática

<b>12:45- 13:15</b>	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Português/A p. Estudo
-------------------------	------------	------------	------------	------------	--------------------------

Tabela 2: Horário da turma do 4.ºC

Na tabela acima referida está descrito o horário semanal do 4.º ano, turma C, com uma carga horária estabelecida de acordo com as horas indicadas para cada disciplina e que constam no Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Por conseguinte, este horário estava elaborado desta forma, mas por vezes, e em conversa com a docente cooperante, este horário era flexível e adaptado consoante as necessidades dos alunos.

No decorrer da minha prática com esta turma, muitas vezes, este horário foi alterado, pois planificava consoante as necessidades dos alunos. Sucedia que quando chegava à escola modificava a planificação, pois tinha em conta como é que os alunos se encontravam nessa manhã, bem como se era preciso falar de algum assunto mais em específico, se existiam dúvidas dos conteúdos abordados no dia anterior e se tinha havido conflitos no dia anterior na parte da tarde. Neste sentido, antes de começar a aula tinha sempre em conta um conjunto de fatores que podiam ou não influenciar as aprendizagens dos alunos.

Por fim, pude concluir que os discentes do 4.º ano, turma C apresentavam níveis de desenvolvimento e de aprendizagem adequados à sua faixa etária. No que se refere às competências pessoais e sociais, os alunos demonstravam algumas faltas de respeito com os professores da sala de aula, algumas vezes com os próprios colegas, que posteriormente se podia ou não tornar em conflito, necessitando da intervenção de um adulto quer no recreio quer na sala.

Segundo Silva e Lopes (2015), as “regras são afirmações que especificam os comportamentos que se espera que os alunos tenham ou não tenham. Normalmente são escritas, clarificadas aos alunos e devem ser restringidas” (p. 107). Emmer, Evertson e Worsham (2003), citados por Silva e Lopes (2015) afirmam que as regras são essenciais, pois “criam um ambiente onde reina a ordem e a disciplina” (p. 107).

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

O Projeto de Investigação-Ação desenvolvido com este grupo, permitiu contribuir para a ação pedagógica no 1CEB, dado que possibilitou dar respostas a algumas necessidades e problemáticas decorrentes na sala de aula e no exterior.

De uma forma geral, este projeto iniciou-se com o diálogo, observação e identificação de uma problemática e, posteriormente, a formulação de uma questão em estudo. Apesar da identificação ter sido feita logo nas primeiras três semanas da prática, as estratégias de intervenção só foram aplicadas nas últimas três semanas de estágio. Para além disto, este projeto de investigação-ação exigiu um conjunto de estratégias que foram pensadas e delineadas em colaboração com a professora cooperante e seguindo um conjunto de necessidades, características, interesses e tendo por base algumas experiências que já tinham sido abordadas e vivenciadas pelos alunos. É, ainda, fulcral referir que todo este projeto teve como base uma revisão preliminar sobre as metodologias e estratégias que iriam ser adotadas, bem assim resolver problemas que existiam com este grupo.

No início da intervenção com os alunos do quarto ano, pude observar que este grupo tinha alguma dificuldade em assimilar regras, facilmente entrava em conflitos uns com os outros e com elementos de outra turma da escola. Perante esta problemática, orientei os alunos na exploração de um conjunto de atividades que os levassem a refletir sobre os seus comportamentos e as suas atitudes, e procurei construir um conjunto de tarefas de forma articulada com os conteúdos e objetivos propostos para o 4.º ano de escolaridade, nomeadamente nos conteúdos de Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões.

Para a seleção do tema é preciso ter “em atenção a sua importância, as contribuições que o estudo poderá provocar tanto a nível teórico (avanço do conhecimento) quanto a nível prático (aplicabilidade dos resultados na sociedade)” (Bento, 2011, p. 21).

As estratégias desenvolvidas resultaram num conjunto de aprendizagens significativas, de forma que a obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares, sugerida por mim à docente cooperante, motivaram os alunos para a aprendizagem do Português, do Estudo do Meio, da Matemática e das Expressões. Igualmente, introduzi algumas técnicas de relaxamento, de modo a criar um clima de tranquilidade que possibilitasse a realização das atividades com sucesso.

De acordo com Bento (2011), “um problema de investigação é colocado como uma questão, a qual serve como foco de investigação do investigador” (p. 20).

A Investigação-Ação é conduzida de forma prática, começando por se desenvolver uma questão, e, posteriormente, planejar um conjunto de estratégias que deem resposta à problemática (Bento, 2011).

Neste sentido, parti de duas questões de Investigação-Ação, contribuindo para um melhor desempenho dos discentes em contexto de sala de aula. As perguntas são as seguintes: *Que competências de gestão da sala de aula devo promover na prevenção de comportamentos disruptivos? De que modo poderão ser desenvolvidos os comportamentos sociais adequados à sala de aula?*

### **13.5. Estratégias/Atividades de Intervenção**

Segundo Silva e Lopes (2018) não existe “uma estratégia ou método únicos, infalíveis e aplicáveis a qualquer situação de aprendizagem” (p. 53). O docente dispõe de várias estratégias que o auxiliem nas múltiplas opções para ensinar qualquer conteúdo. Todas as estratégias possibilitam diversos tipos de aprendizagem, tendo em conta os conteúdos a lecionar e o modo como estes são abordados na escola. O profissional de educação tem em conta as características de cada aluno de forma individual e coletiva, “porque reagem de modo diferente a diferentes estratégias ou métodos de ensino” (Silva e Lopes, 2018, p. 53).

No percurso da minha prática pedagógica procurei seguir os autores referidos neste relatório para a escolha de estratégias, considerando as características dos alunos, o conteúdo a lecionar, as condições físicas que predispunha, o tempo disponível, os conhecimentos já adquiridos e os que estavam por adquirir, e os objetivos que de uma forma ou de outra tinham de ser atingidos, tendo como documentos orientadores as Aprendizagens Essenciais para o ano de escolaridade em questão e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

#### **13.5.1. O Livro *O Pavão Yoyô e o Tigre Gaga juntos fazem Yoga***

Para dar início às estratégias do meu Projeto de Investigação-Ação e dar respostas assertivas às minhas questões, procurei perceber o que é que os alunos gostavam de fazer na escola. Neste sentido, aproveitei que os alunos já tinham alguma experiência a fazer yoga e decidi aplicar alguns métodos e técnicas de relaxamento e de yoga. Recorri a um livro que os estudantes já conheciam, *O Pavão Yoyô e o Tigre Gaga juntos fazem Yoga* de Sónia Gomes Costa, pois este tinha sido apresentado no edifício do Lombo Segundo. A turma em estudo, acompanhada pela professora cooperante e por mim, participou na atividade cultural.

Neste livro existiam várias posições de yoga e que através do yoga havia a união do coração, através da amizade e da socialização, sendo que estes também eram um dos valores que precisavam de ser trabalhados na turma. É de referir que os temas dos animais, das plantas e dos objetos da natureza, além de explorados no livro, seriam abordados nas áreas curriculares do Português, da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões, o que permitia a articulação de conhecimentos.

As atividades de relaxamento eram realizadas a seguir ao intervalo da manhã. Após uma reflexão crítica e construtiva destes momentos de relaxamento decidi alterar o horário, pois estávamos no final do ano letivo e a maioria dos alunos chegavam à escola mais cedo e ocupavam o tempo nas brincadeiras do campo de futebol e do pátio. A entrada na sala de aula acontecia com uma certa agitação. Então, em conjunto com a professora cooperante começamos a realizar estas atividades de manhã. Este horário era sempre flexível e, muitas vezes, para além de ser feito de manhã era, também, realizado após o intervalo, ou após a aula de TIC, visto que esta tinha o horário das oito horas e quinze minutos da manhã de quarta-feira.

Além de serem trabalhadas as posições que estão descritas no livro, os alunos ouviam os sons da natureza através do computador e de um pau de chuva que a estagiária levava para a escola. Esta atividade iniciava-se com os alunos deitados no tapete e, muitas vezes, a estagiária formulava questões temáticas, sobre as atitudes dos alunos quer na sala quer no exterior, sobre a família, sobre os sentimentos e emoções, sendo este um momento fundamental de reflexão interior dos comportamentos, de valores e maturidade de emoções.



Figura 10: Atividade de relaxamento/yoga

### **13.5.2. A Obra *O Segredo do Rio***

A obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares, é um livro que narra a história de uma amizade entre uma espécie de peixe, a carpa, e um menino que vivia no campo.

Este livro foi pensado e sugerido à docente cooperante nos momentos de planificação das atividades pedagógicas, visto que o tema do Estudo do Meio a ser explorado era os rios de Portugal. Neste sentido, utilizei esta obra para fazer a articulação com os conteúdos das disciplinas envolvidas no currículo do 1.º CEB.

A leitura da obra constou da visualização da imagem da capa do livro sem o título para que os discentes pudessem expressar-se sobre a imagem que observavam. Posteriormente, foi realizado o jogo da forca para que os alunos adivinhassem o título da obra.

Para uma melhor compreensão e desenvolvimento da obra foram distribuídos cartões com questões relacionadas com a temática do livro aos alunos, por pequenos grupos. Posteriormente, os alunos responderam às questões por escrito e depois apresentaram à turma.

No primeiro dia da apresentação da obra, os alunos sugeriram a dramatização. Esta foi realizada com fantoches, o que possibilitou o treino da leitura. Em cada dia eram nomeados dois alunos para a atribuição das duas personagens, com os respetivos fantoches e um excerto do texto. Estes alunos tinham a responsabilidade de ler o excerto, em casa, e cuidar do fantoche. No dia seguinte, liam em voz alta e dramatizavam para o grande grupo.

Desde o início da apresentação da obra que os alunos realizavam a leitura dramatizada de um excerto, com recurso aos fantoches. Antes da atividade de leitura, era sempre realizado um reconto com questões direcionadas aos alunos. Estas questões eram do excerto lido no dia anterior ou desde o início da narrativa.

Esta dinâmica contribuiu para que os alunos pudessem assimilar o valor da responsabilidade. Os fantoches proporcionaram aos alunos uma atitude de compromisso, pois conseguiram cuidar e guardar este material, de modo a tê-los sempre bem conservados. Os alunos demonstraram o cumprimento rigoroso das solicitações propostas, o que se tornou numa experiência enriquecedora e positiva para todos.

A leitura desta obra possibilitou a abordagem dos rios de Portugal e os conceitos de corrente de água doce, de afluentes, de nascente, de caudal e dos rios nacionais e internacionais. Igualmente, permitiu um trabalho interdisciplinar nas disciplinas de Português, Matemática e Expressões.

### 13.5.3. Jogos desenvolvidos em aula

A realização de jogos, na sala de aula, serviu para trabalhar vários conteúdos programáticos. Os jogos permitem que os alunos aprendam a “saber relacionar-se no respeito das regras comuns, na aceitação da vontade dos outros e em fazer valer as suas razões, em fazer acordos, em cooperar e em ser competitivo, sem o recurso à injustiça e à violência” (Ticli & Calvetti, 2010, p. 11). Neste sentido, os jogos além de ensinarem a criança a brincar, pretendem ainda que estas tenham um prazer lúdico e pedagógico, bem como “cria e reforça ligações afectivas” (Ticli & Calvetti, 2010, p. 11).

O jogo da força caracteriza-se por tentar acertar as palavras relacionadas com o título da obra. Foi desenhado no quadro de giz o traço de cada letra, permitindo que os alunos contassem o número de letras total. Posteriormente, os alunos iam dizendo letras e verificavam se pertenciam às palavras solicitadas. De cada vez que os alunos diziam letras que não pertenciam ao título, era desenhado os membros do boneco no quadro. Após todas as tentativas foi descoberto o título da obra.

Outro jogo desenvolvido em aula, foi o jogo dos Cartões de Escrita. Este jogo consistia em dar respostas por escrito, numa folha em branco às questões escritas em cartões. Os alunos estavam divididos em pares. Posteriormente, os alunos responderam às perguntas perante os colegas, consoante aquilo que tinham pensado conjuntamente. As perguntas eram as seguintes: Onde decorrerá a ação? Como decorrerá a ação desta história? Como serão as personagens? Que título darias à história? Quantas personagens achas que existem nesta história? Esta atividade possibilitou o treino da escrita e permitiu avaliar o Português, nos itens da ortografia e da construção da frase.

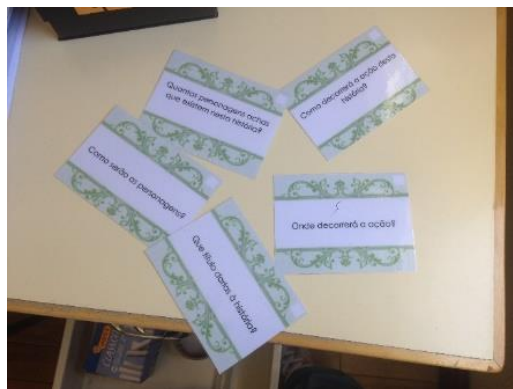


Figura 11: Cartões de Escrita

### 13.5.4. Exercício das Palavras Cruzadas

As palavras cruzadas foram apresentadas à turma e, em grande grupo, os alunos respondiam às questões para compreensão e interpretação dos primeiros momentos da história. Sempre que surgiam palavras desconhecidas e dúvidas sobre alguns relatos do texto, optava por esclarecer ou pedia aos alunos para pesquisar no dicionário, de modo a perceberem o sentido da história.



Figura 12: Exercício das Palavras Cruzadas

### 13.5.5. PowerPoint e Mapa dos Rios de Portugal

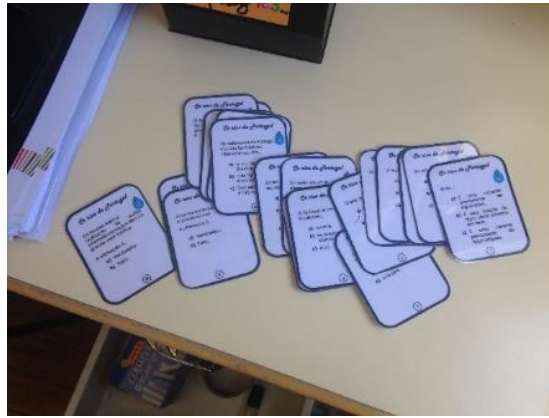
O tema do Estudo do Meio, os rios de Portugal, foi apresentado à turma a partir de duas frases da obra *O Segredo do Rio* de Miguel Sousa Tavares: “Mas o sítio preferido do rapaz era o ribeiro. O ribeiro era um braço do rio que passava lá longe” (Tavares, 2006, p. 10), e de um PowerPoint.

Os alunos preencheram um mapa dos Rios de Portugal e identificaram a sua localização, compreendendo os rios nacionais e os rios internacionais. Para além disto, trabalhei, ainda, com os discentes os Aspectos Físicos dos Rios, como por exemplo, a nascente, o caudal, os afluentes e a foz.

### 13.5.6. Quiz dos Rios de Portugal

Este jogo consistia em questões e respostas sobre a temática dos rios de Portugal. Optei por dividir a turma em 5 pares. Em seguida, li as perguntas, que estavam no cartão, em voz alta, e as respetivas opções de resposta. Os pares tinham algum tempo para escrever a resposta correta numa folha branca. Depois, verificava a resposta solicitando aos alunos as respostas escritas, atribuindo 5 pontos às questões corretas e 0 pontos às questões incorretas. No final, fazia-se um somatório de todos os pares. O par que obtivesse maior número de pontos ganhava o jogo.

Com este momento lúdico-pedagógico, os alunos ficaram mais motivados para a aquisição e consolidação de conhecimentos.



**Figura 13:** Cartões do Quizz dos Rios de Portugal

### **13.5.7. Elaboração de um Texto**

A partir da leitura de uma parte da obra, *O Segredo do Rio* de Miguel de Sousa Tavares pretendeu-se que dessem continuidade à história através de um texto de escrita criativa, de forma individual. Conforme foram concluindo a composição textual foi-lhes solicitado que fizessem a ilustração do texto.

Esta atividade permitiu-me compreender que os alunos demonstravam algumas dificuldades na expressão escrita, no entanto revelavam imaginação, criatividade e ideias inovadoras para outro final da narrativa.

### **13.5.8. Conversões com as Medidas dos Rios de Portugal**

De acordo com os conteúdos programáticos de Matemática, a abordagem das medidas de comprimento fez-se com a temática dos rios de Portugal.

Os alunos tomaram conhecimento das medidas de comprimento dos rios nacionais e internacionais e converteram uma medida daquelas que foram escritas no quadro de giz. Cada aluno foi ao quadro resolver pelo menos uma conversão. Enquanto isso, os restantes colegas realizaram esta tarefa no caderno diário.

### **13.5.9. Jogo dos Verbos**

Para consolidar alguns conteúdos gramaticais, foi realizado o jogo dos verbos. Foram distribuídos por cada aluno um cartão. Uns cartões tinham escrito o verbo conjugado, outros o tempo e o modo. Os alunos formaram uma roda e, ao som de uma música, circularam pela sala. Na pausa da música, os alunos procuraram o par que tinha o cartão correspondente, ou seja, o cartão que completava a sua explicação e tinham um gesto, que era o abraço, com o colega.



um *feedback* próprio e o professor deve refletir sobre as suas intervenções pedagógicas numa perspetiva de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, tanto a nível individual como a nível coletivo. (Lopes & Silva, 2010).

No que diz respeito à “avaliação formativa é projectada para monitorizar o progresso dos alunos durante o processo de aprendizagem, com o objectivo de os ajudar a desenvolver competências” (Lopes & Silva, 2010, p. 3), tanto a nível da aprendizagem, como a nível cognitivo. Este tipo de avaliação permite, ainda, que o aluno desenvolva o seu pensamento crítico, maturidade e autonomia.

A técnica das grelhas de avaliação caracteriza-se por ser uma técnica que faz uma “avaliação autêntica usada para avaliar o desempenho dos alunos com base na consideração de uma gama completa de critérios ou parâmetros” (Lopes & Silva, 2012, p. 93).




O preenchimento da grelha de avaliação realizava-se no final de cada dia, consoante os conteúdos que tinham sido abordados. Esta grelha não foi entregue no início de cada dia, visto que, algumas vezes, o plano de aula foi reajustado por algum acontecimento de comportamento dos alunos ou intervenção de outros agentes educativos, ou para dar continuidade a um determinado tema, para melhor compreensão e consolidação. As grelhas de avaliação preenchidas, eram objeto de reflexão para mim, de modo a pensar em novas estratégias para colmatar as dificuldades que os alunos estavam a sentir no decorrer da aprendizagem. É, de referir, que o plano semanal de avaliação era o mesmo para cada aluno durante a semana. Na semana seguinte recebiam uma nova grelha para preencher.


Igualmente, é essencial destacar que foram aplicadas fichas de autoavaliação em trabalhos desenvolvidos na sala de aula. Estas possibilitam que os alunos consigam perceber se compreenderam os conteúdos abordados e fornecer *feedback* ao docente sobre as aprendizagens.


### Plano Semanal

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

O que fizemos?	Dúvidas...			

 Não tenho dúvidas!

 Ainda tenho dúvidas!


 Não compreendi!

Figura 15: Plano Semanal de Autoavaliação

#### Ficha de autoavaliação

Autoavaliação:


Autoavaliação - Trabalho a pares- Resolução de problemas	
Nome: _____	
Como foi esta experiência?	Gostei muito <input type="checkbox"/> Gostei <input type="checkbox"/> Não gostei <input type="checkbox"/> 
Quais foram as tuas maiores dificuldades?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> <li>• _____</li> </ul>

Figura 16: Grelhas de autoavaliação

### **13.7. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação**

O Projeto de Investigação-Ação desenvolvido com a turma do 4.º baseou-se na aquisição de conhecimentos e nos valores essenciais à vida humana. No início deste projeto, senti apreensão e complexidade para criar estratégias que cativassem os alunos na realização das atividades.

No início da Prática Pedagógica, comecei por observar e compreender quais as problemáticas desta turma e aquela que mais se evidenciava. Seguidamente, procurei compreender aquilo que os autores de referência defendiam e iniciei a elaboração de estratégias que dessem resposta ao problema. Neste projeto tive presente os objetivos e finalidades. Estes possibilitavam o respeito pelos outros, uma melhor socialização e a aquisição de conhecimentos programáticos.

Considero que este projeto beneficiou os alunos, dando oportunidades da criação de um ambiente favorável à turma, pelo qual os alunos demonstraram interesse, entusiasmo e estavam recetivos às atividades propostas.

A meu ver foi um projeto centrado nos interesses e aptidões dos alunos. Este era constituído por alguns jogos, história e fantoches que proporcionaram sentido de responsabilidade, autonomia, cuidado e cooperação aos alunos. Para além disto, a leitura da obra foi assumida pelos alunos, ficando responsável por um excerto dois alunos que treinavam para no dia seguinte apresentar à turma. Esta estratégia promoveu a motivação do gosto e prazer pela leitura.

Por fim, realço que este projeto enriqueceu a minha experiência pedagógica e académica, auxiliando na compreensão e aquisição de estratégias para trabalhar uma obra com os discentes. As estratégias e atividades aplicadas foram atrativas, educativas e pedagógicas, e possibilitaram o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas.

### **13.8. Reflexão Crítica**

A presente reflexão é referente à Prática Pedagógica II, que ocorreu na escola EB1/PE de São Roque – edifício do Galeão e teve um período de vinte e sete dias, sendo feitas cerca de cinco horas em cada dia de estágio.

O estágio desenvolvido com o grupo do 4.º ano, turma C deu-me a possibilidade de consolidar conhecimentos adquiridos no decorrer do meu percurso académico, sendo que considero ter sido uma experiência muito enriquecedora e motivante para a minha formação enquanto futura docente.

No início da minha intervenção pedagógica, senti apreensão e tensão pela abordagem de alguns conteúdos programáticos que já não me recordava, pois era um ano de escolaridade que apresentava muitos desafios, o qual foi superado pelo estudo, empenho e dedicação a estes alunos. Para além da aquisição de conhecimentos para uma futura ação profissional na docência, tive sempre em mente que o objetivo era a aprendizagem pedagógica de todos os alunos. No entanto, constatei que é uma turma que tem interesse, gosto e prazer por aprender.

Na minha opinião, foi importante a criação de estratégias que se adequassem a todos os alunos, mesmo que, algumas vezes, fosse necessário adaptar e reajustar a estratégia ao momento e circunstância, sendo que os alunos foram os principais protagonistas de todo o processo de aprendizagem.

É fulcral, ainda, referir a relação pedagógica que desenvolvi com todos os alunos desta turma, pois foi uma turma que me aceitou muito bem, além de que o clima positivo desenvolvido comigo tornou-se num ponto beneficiador para todos, sendo isto importante nas aprendizagens significativas. Os alunos aprendem melhor quando têm uma relação saudável com o professor e um bom clima de sala de aula (Silva & Lopes, 2015).

As atividades propostas, no percurso da Prática Pedagógica II, decorreram bem, tendo os alunos demonstrado interesse, atenção e motivação para a realização das mesmas. Ainda, realço que algumas atividades cativaram os alunos, sendo eles os protagonistas das suas próprias aprendizagens e comprometendo-se com a responsabilidade de guardar e cuidar de alguns materiais essenciais para as aprendizagens significativas.

Em relação à avaliação das atividades desenvolvidas utilizei a avaliação formativa, porque visa melhorar as aprendizagens, visto que os alunos têm a possibilidade de se autoavaliarem e o professor consegue compreender em que níveis de conhecimentos se encontram os discentes.

No decorrer do estágio desenvolvi relações pedagógicas com os alunos e com a comunidade escolar. Considero ter sido um estágio facilitador de aprendizagens, tanto para os alunos como para mim, no papel de professora estagiária.

Um dos principais desafios foi a gestão do tempo em sala de aula. Contudo, verifiquei que o interesse dos discentes por aprender e interagir superaram as minhas

expetativas, dado que a participação oportuna, autónoma, responsável e com atitudes assertivas conduziram a uma aprendizagem de sucesso.

Em suma, a minha Prática Pedagógica II, realizada no quarto ano de escolaridade, foi uma mais-valia no meu processo de aprendizagem no 1.º CEB. Este contribuiu para o meu enriquecimento pessoal, cognitivo e profissional, marcando assim, o meu percurso académico.

## **Capítulo 14 - Intervenção Pedagógica no 1.º ano do 1.º CEB**

O presente capítulo tem a finalidade de abordar a prática pedagógica desenvolvida com o 1.º ano, turma B da Escola EB1/PE de São Roque – Edifício do Galeão. Esta parte começa por integrar uma breve caracterização da sala e do grupo de alunos com os quais desenvolvi o meu estágio. Considerando a sequência do capítulo anterior, com a turma do 4.º ano desta mesma escola, procurei seguir a mesma estrutura.

A Prática Pedagógica III iniciou-se a 14 de outubro e teve o seu término a 17 de dezembro de 2019, sendo que nas primeiras duas semanas de prática efetuei uma observação participante, de forma a me integrar e conhecer a turma e nas sete semanas seguintes realizei a minha intervenção pedagógica. É de salientar, ainda, que esta prática decorreu sempre no turno da manhã, das 8h30 às 13h30, por ser o horário da professora cooperante.

Este estágio desenvolveu-se no mesmo estabelecimento escolar que foi referido anteriormente, sendo esta a escola EB1/PE de São Roque – edifício do Galeão. Assim sendo, a caracterização do meio e da escola mantiveram-se iguais, o que me levou a não fazer alterações.

### **14.1. A Sala do 1.º Ano, turma B**

A organização e “estrutura da sala oferece o enquadramento básico que sustenta a capacidade de aprendizagem das crianças” (Webster-Stratton, 2017, p. 61).

A sala do 1.º ano, turma B foi o mesmo espaço da sala do 4.º ano, turma C, embora a disposição e organização da sala tenha sido alterada. Era uma sala com boa estrutura organizativa e tinha como objetivo ir ao encontro da faixa etária das crianças, dos 6 aos 7 anos, bem como responder às características, necessidades e interesses dos alunos.

Este espaço pedagógico estava dividido por cantinhos e era constituído por quatro mesas redondas que correspondiam a altura das crianças, pois na voz da docente cooperante era muito importante que os alunos durante a aprendizagem conseguissem estar sentados com os pés no chão e costas direitas, ajudando, desta forma, o crescimento e postura corporal correta, sendo também uma estratégia para promover a aprendizagem cooperativa.



**Figura 17:** Fotografias da sala do 1º B

De acordo com Silva, Lopes e Moreira (2018), este tipo de método caracteriza-se por ser um método em que os alunos trabalham juntos, no entanto quando é preciso fazer trabalhos individuais também o fazem, mas existe sempre a possibilidade de existir trabalho cooperativo, sendo que cada um dos colegas tem dúvidas o colega do lado pode sempre auxiliar.

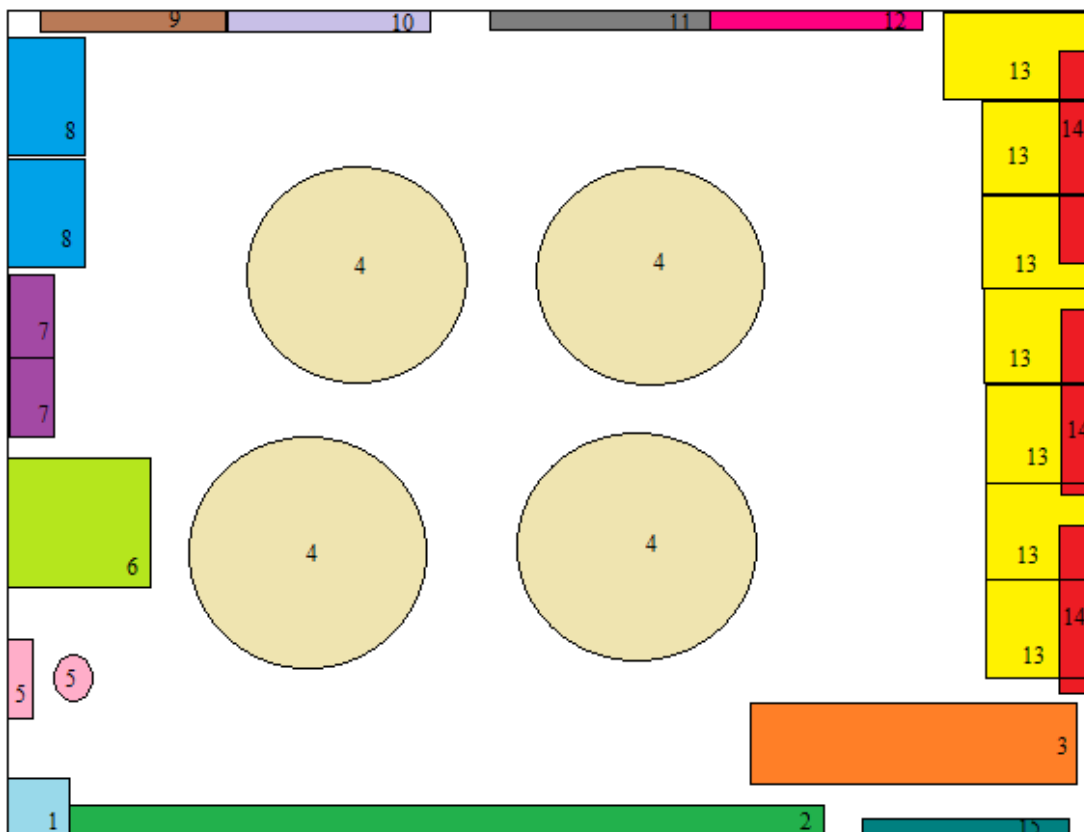
Na minha Prática Pedagógica, os grupos eram constituídos seguindo uma estratégia baseada na retirada dos nomes dos alunos de um saco, um de cada vez sem visualização. Isto acontecia no início de cada mês. No entanto, se algum grupo comprometia a aprendizagem, este era mudado para promover o sucesso educativo.

Esta sala caracterizava-se por ter muita luminosidade e era um espaço agradável, atraente e com muitas cores. Estava dividida por áreas: a área da leitura, a área dos materiais, a área da Matemática, a área das tarefas semanais e das regras e a área de exposição dos trabalhos dos alunos. No cantinho da leitura existia uma mesa pequena com pequenas fichas de recurso e alguns livros. Nestes espaços, os alunos podiam explorar algum livro ou brincar com os jogos manipulativos, quando concluíam as tarefas propostas. Alguns dos materiais também serviam de apoio à compreensão e consolidação

de conhecimentos. A disposição da sala permitia que os alunos circulassem e dançassem pela sala, nos momentos de atividades propostas.

A sala de aula continha o quadro das regras construídos pelos próprios alunos, onde estavam estabelecidas as regras e comportamentos que os alunos deveriam ter dentro da sala de aula. Além disto, no mesmo *placard*, do quadro das regras, os alunos tinham o quadro onde eram distribuídas as tarefas de cada um para toda a semana, o que possibilitava alguma autonomia na realização de algumas tarefas que os alunos já estavam aptos a fazer, como por exemplo apagar o quadro, distribuir os livros e os cadernos e regar as plantas da sala.

**14.1.1. Planta da Sala do 1.º ano, turma B**



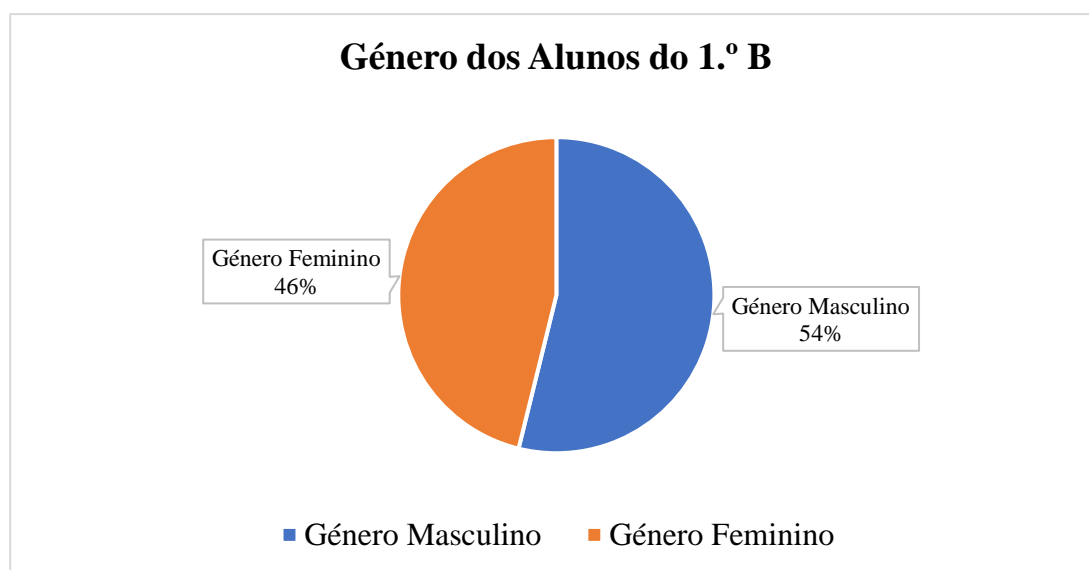
**Legenda:**

- 1- Porta de entrada;
- 2- Quadro de giz;
- 3- Secretária do Professor;
- 4- Mesas de trabalho dos alunos;
- 5- Cantinho da leitura e materiais de recurso;
- 6- Armário de arrumação do material e quadro silábico;
- 7- Armário de Arrumações de materiais de recurso;
- 8- Cantinho da Matemática;
- 9- *Placard* das regras da sala e tarefas da semana;
- 10- *Placard*/Cantinho do Português;
- 11- *Placard* com marcação de presenças, comportamento e dias, semanas e meses do ano;
- 12- *Placard* com os aniversários dos alunos
- 13- Mesas com trabalhos dos alunos;
- 14- Janelas;
- 15- *Placard* com lembretes e desenhos livres elaborados pelos alunos.

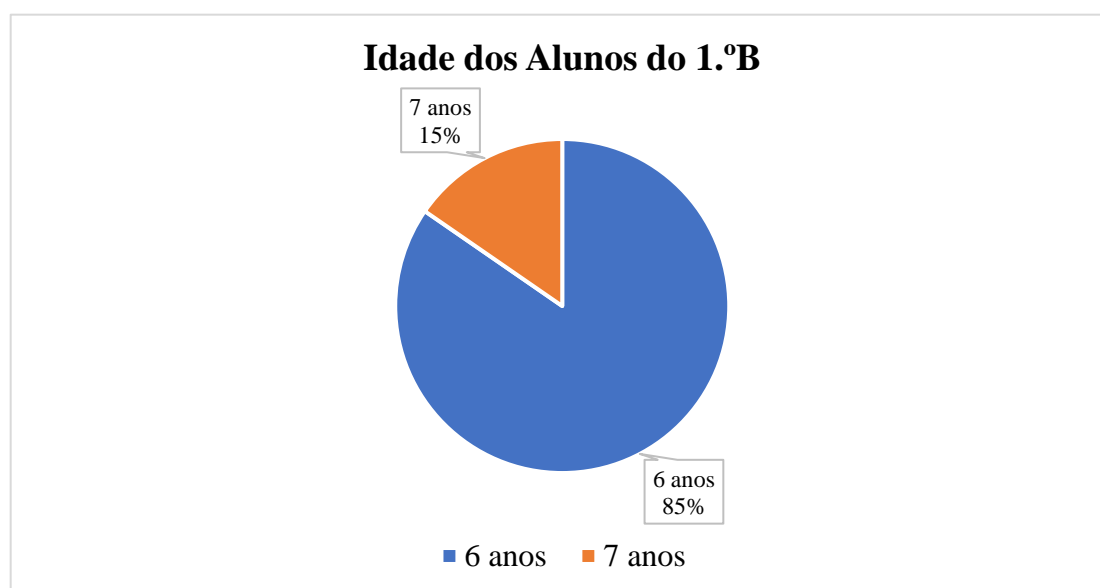
## 14.2. A Turma do 1.º ano B

O docente titular de turma, no início do ano letivo, tem em conta um conjunto de fatores que são fundamentais para o sucesso do ensino e aprendizagem do seu grupo. É essencial conhecer as características, as necessidades e os interesses de cada aluno, de forma a planificar e a concretizar a intervenção pedagógica com êxito.

A turma do 1.º ano B era constituída por 13 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, dos quais seis elementos eram do género feminino e sete do género masculino.



**Gráfico 5:** Gráfico do género dos alunos do 1.ºB



**Gráfico 6:** Gráfico da idade dos alunos do 1.ºB

A maioria dos alunos habitava com os pais e um aluno residia numa instituição. O meio socioeconómico e cultural da turma era considerado médio-baixo, facto que em nada influencia o seu entusiasmo e curiosidade pela aprendizagem.

O grupo era heterogéneo, diferenciando-se na aprendizagem, no comportamento e na autonomia, mas de um modo geral era uma turma empenhada, interessada, participativa e muito curiosa, no que se relaciona a atividades de carácter diferenciado e inovador.

Nesta turma havia um aluno com dificuldades a nível da psicomotricidade, mas que conseguia acompanhar a restante turma a nível de conhecimentos e conteúdos, sendo dos alunos mais persistentes e concentrados na concretização das tarefas solicitadas. Este discente já fazia bem a sua locomoção e prensa dos materiais de escrita. Este aluno tinha acompanhamento por parte da Educação Especial no turno da tarde.

Com base na prática pedagógica desenvolvida com os alunos do 1.º ano, pude constatar que os alunos eram muito carinhosos, afetuosos e que tinham facilidade em se ajudar uns aos outros. Embora, em alguns momentos, existissem alguns conflitos com um aluno que tinha alguns comportamentos um pouco agressivos. Contudo, não tinha grande influência no comportamento da turma. Além disso, caracterizavam-se por serem sociáveis, quer nas relações que tinham entre outros alunos da escola, quer na relação que estabeleciam com os adultos.

No que se relaciona com a dinâmica dentro da sala de aula, o grupo tinha diferentes ritmos de trabalho. No entanto, era possível testemunhar uma atitude de motivação e entusiasmo pela aprendizagem. Na escola havia uma professora de apoio, que quase todos os dias de estágio acompanhou a turma, auxiliando nas atividades.

Relativamente ao Português, este grupo era comunicativo, expressivo e sociável. De uma forma geral, esta turma tinha muita facilidade em expor as ideias e os alunos tinham um discurso fluente, claro e conciso, sendo que a maior parte dos alunos já tinham uma boa pronúncia e articulação das palavras, com exceção do aluno que tinha a problemática da psicomotricidade, no entanto este aluno conseguia acompanhar bem a turma na aquisição de conhecimentos, demonstrando muita persistência. Quanto à leitura e à escrita, este grupo já conseguia ler as letras que tinham sido aprendidas e constatou-se que já conseguiam escrever e identificar diversas palavras. É de referir que este era um

grupo que demonstrava interesse por canções e histórias, ouvindo-as e depois recontando-se com todo o pormenor e sequência que cada história apresentava.

Na Matemática, os alunos do 1.º B já conseguiam identificar os números pelo menos até 10, bem como reconhecer e reproduzir o som dos números aprendidos, e efetuar operações de adição e subtração e resolver já alguns desafios matemáticos com estas operações. Conseguiam agrupar objetos e organizar dados em função de quantidades, fazer correspondência entre objetos e organizar dados em função dos critérios que eram previamente estipulados. Salienta-se que este grupo era capaz de compreender posições (esquerda, direita, frente, atrás, em cima, em baixo) e algumas figuras geométricas como o círculo, o retângulo, o triângulo e o quadrado.

O Estudo do Meio era a área preferida dos alunos. Revelavam curiosidade para com o meio que os rodeia e entusiasmo pela realização de experiências. Eram curiosos, críticos, apresentavam questões pertinentes e procuravam as respostas para as suas próprias questões.

Na área das Expressões, a nível da Expressão Físico-Motora, os alunos apresentavam habilidade para a dança e uma boa coordenação motora. Ostentavam, ainda, um conjunto de competências e capacidades, nomeadamente na lateralidade, na resistência, na flexibilidade e no controlo da postura e na orientação espacial.

Na Expressão Musical, os alunos demonstravam motivação para cantar, dançar ou fazer gestos simples e movimentos que permitissem representar e mimar as canções aprendidas. Além disto, era uma turma que gostava de ouvir canções e bastava, algumas vezes, pronunciar umas palavrinhas e os alunos começavam a cantar as canções já conhecidas. Também apresentavam uma certa facilidade em memorizar as letras, as melodias e os gestos. Estes movimentos eram criados pelos próprios alunos.

No âmbito da Expressão Dramática, esta era a área em que os alunos revelavam dificuldade, pois alguns deles eram tímidos na recriação de algumas situações do quotidiano e nas histórias contadas e exploradas na sala de aula.

Na Expressão Plástica, os alunos apresentavam interesse pelo desenho, pelo recorte e pela colagem. Eram atividades em que os alunos demonstravam satisfação e gosto no decorrer das mesmas, apesar de alguns discentes ainda terem alguma dificuldade no desenho e no recorte.

Tendo em linha de consideração o que foi referido anteriormente, é possível concluir-se que a turma do 1.ºB apresentava os níveis de desenvolvimento adaptados à faixa etária de todos os elementos do grupo, visto que se comprovou na verificação dos resultados de cada atividade, bem como na própria relação que os alunos estabeleciam entre eles e com os adultos e, também, pelos resultados que foram atingidos no decorrer da Prática Pedagógica.

Por fim, o horário da turma, que me foi atribuída, seguia as orientações do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), sendo este caracterizado por ser um processo em que não existe um horário fixo.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
TIC 9h30-10h30			EXP MUSICAL e DRAMÁTICA 8h30 – 9h30  INGLÊS 11h00 – 12h00	Expressão Físico- Motora 12h30 – 13h30

**Tabela 3:** Horário Semanal da turma do 1.ºB

Neste sentido, verifica-se que a turma do 1.º ano não tinha um horário específico, de modo a conseguir cumprir com a interdisciplinaridade, sendo esta última um processo beneficiador das aprendizagens dos alunos, bem como um processo em que o professor tem a possibilidade de flexibilizar o horário definido.

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

O ICEB caracteriza-se por ser um percurso escolar que “integra um conjunto das competências que são fundamentais para a realização pessoal e social de cada um e para o exercício de uma cidadania consciente e interventiva” (Aprendizagens Essenciais 1.º ano, 2018, p. 1).

É fulcral que o professor não se esqueça das suas raízes, não se esqueça da forma como aprendeu no seu tempo, para que os erros do passado não se repitam e para que os

alunos possam ter a oportunidade de uma formação global, tendo em vista a formação de cidadãos com valores humanos.

A Prática Pedagógica efetuada com a turma do 1.º B possibilitou a realização de atividades que explorassem conteúdos programáticos e dar respostas a algumas problemáticas que esta turma evidenciava. Assim sendo, procurei, no decorrer da minha prática pedagógica, ir ao encontro das necessidades e interesses dos alunos que integravam o grupo. Visto que os alunos se encontravam no início do primeiro ano de escolaridade, era importante motivá-los para a leitura e para a escrita e planejar estratégias para aprender com gosto e prazer.

Na primeira semana de observação, apercebi-me que os alunos gostavam muito de canções e era notório que aprendiam melhor quando os conteúdos envolviam a música, pois esta era uma oportunidade de cantar e dançar, dentro da sala.

Com o propósito de dar resposta às problemáticas evidenciadas nesta turma, foi possível enquadrar a minha ação pedagógica na metodologia de Investigação-Ação. Assim, procurei que fosse uma abordagem qualitativa, pois pretende que se compreenda o pensamento dos sujeitos investigados e a forma como estes pensam (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, foi estabelecida a seguinte questão: *Como motivar os alunos para a aprendizagem da leitura e da escrita?*

#### **14.4. Motivação para a aprendizagem dos alunos do 1.º ano**

O termo motivação significa “o conjunto de processos implicados na ativação, direção e manutenção do comportamento, como os motivos ou interesses que nos movem para fazer algo” (Silva & Lopes, 2018, p. 75).

Em contexto educativo e de aprendizagem, é crucial que os alunos estejam motivados para adquirir conhecimentos, pois sem motivação a arte de aprender torna-se mais complexa. É importante que cada aluno tenha motivação para aprender e seja influenciado por diversas variáveis, tais como: os interesses, os objetivos, as finalidades a que se propõem as atividades e a atitude, positiva ou negativa, com que se encara cada momento pedagógico.

Silva e Lopes (2018) defendem que o “ideal é que a atitude positiva perante a aprendizagem parta de uma disposição favorável dos alunos” (p.75). Caso isto não aconteça, é fundamental que o docente arranje estratégias motivadoras, visto que a motivação está diretamente relacionada com as experiências que ocorrem em contexto

educativo, o que leva a que sejam “estimuladas diretamente pela modelação, comunicação de expectativas e instrução direta ou socialização por pessoas significativas, especialmente os pais e os professores” (Brophy, 1987, citado por Silva & Lopes, 2018, p. 75).

Em conclusão, na aprendizagem com sucesso, é necessário conhecer estratégias motivadoras, interessantes, desafiantes e dinâmicas, para serem concretizadas com os alunos.

## 14.5. Estratégias/Atividades de Intervenção

### 14.5.1. Jogo do dado

Para iniciar a aprendizagem do algarismo 6, optei pelo jogo do dado. Comecei por colocar um dado na mesa de um determinado grupo. O dado foi circulando pelos quatro grupos e os alunos aperceberam-se que já tinham aprendido alguns números que estavam nas faces do dado, até que descobriram que faltava aprender um algarismo, o número seis. Este jogo serviu de motivação para a aprendizagem do algarismo seis.

Para melhor compreensão do número seis, solicitei aos discentes que manuseassem as bolas do ábaco de cada um dos meninos e meninas (ábaco que estava a ser trabalhado desde o início do ano letivo) e que acrescentassem uma bolinha às cinco bolinhas que já tinham e compreendessem o resultado final.



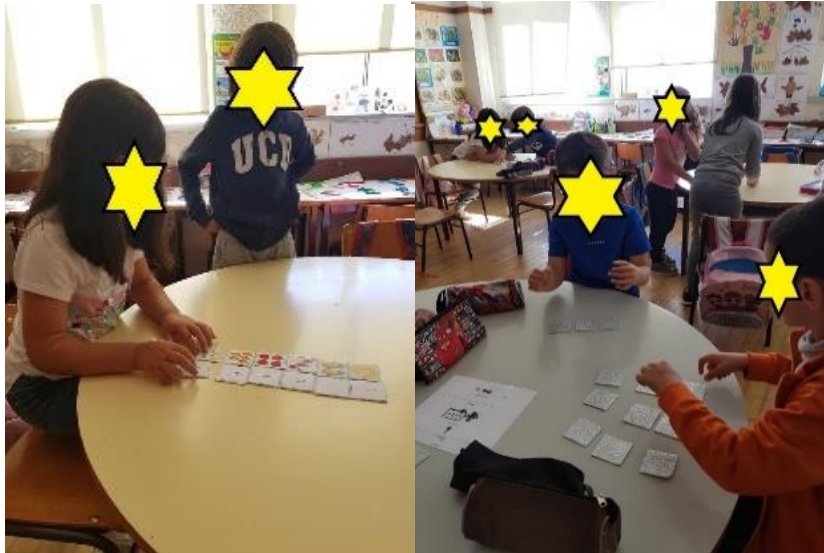
**Figura 18:** Dado de aprendizagem do algarismo 6

*“Posteriormente, joguei pelos grupos da sala um dado, no qual os alunos descobriram que iria ser introduzido o número 6. Neste sentido, distribui pelos alunos cinco círculos e perguntei que se acrescentarmos mais um quanto é que fica, ao que os alunos responderam 6.” (Diário de Bordo do dia 25 de novembro de 2019).*

### 14.5.2. Jogo da Memória

O jogo da memória foi apresentado após o jogo do dado. Neste jogo, pretendia que os alunos associassem e correspondessem os números às quantidades. Num lado, os alunos tinham um número e, no outro, tinham as quantidades de fruta. Inicialmente, as peças do jogo estavam ao contrário, de modo que os alunos não conseguissem visualizar o algarismo e as frutas. De seguida, os alunos voltavam as peças e tinham que efetuar a correspondência. Caso não conseguissem tinham que colocar as peças como estavam no início.

Esta atividade foi fundamental para que os alunos desenvolvessem um processo de relação entre o número e a quantidade, trabalhando, deste modo, a contagem dos números.



**Figura 19:** Atividade do Jogo da Memória

*“Em seguida, realizei com os alunos o jogo da memória, na qual tinham de associar o número à quantidade de frutas. Sinto que este jogo foi interessante para desenvolverem a noção de quantidade do número” (Diário de Bordo do dia 25 de novembro de 2019).*

### 14.5.3. Atividades de Grafismo

Para a aprendizagem do grafismo dos números, foram realizadas diversas estratégias com os grupos desta turma.

As atividades de grafismo foram realizadas com várias técnicas: o caderno de desenho, em que os alunos desenhavam com o lápis de carvão o algarismo tal como tinha sido desenhado no quadro de giz; o algarismo feito em plasticina, em que os alunos faziam

o algarismo em plasticina e conseguiam ter uma maior percepção de como era desenhado e respetiva sequência; o algarismo feito com lã, em que os alunos tinham o algarismo manuscrito impresso numa folha com as setas e deviam seguir as mesmas ou pintavam o algarismo manuscrito com cores de pau; e os sacos de tinta com várias cores, em que os alunos desenhavam com o dedo indicador o algarismo que tinha sido aprendido.

As atividades propostas seguiram uma sequência, por grupos. A ordem foi a seguinte: o Grupo das Broas de Mel e o Grupo dos Presentes realizaram primeiro a atividade do caderno de desenho, seguindo a plasticina e, finalmente, os sacos de tinta com várias cores; o Grupo dos Sinos e o Grupo das Estrelas Cadentes iniciaram a atividade com a plasticina, dando continuidade com os sacos de tinta com várias cores e concluindo no caderno de desenho. Este tipo de dinâmica foi idealizado para que os alunos tomassem consciência da organização das atividades, sabendo o que vinha depois, sendo que estes já sabiam que quando terminassem tinham de passar à atividade seguinte, de forma autónoma.

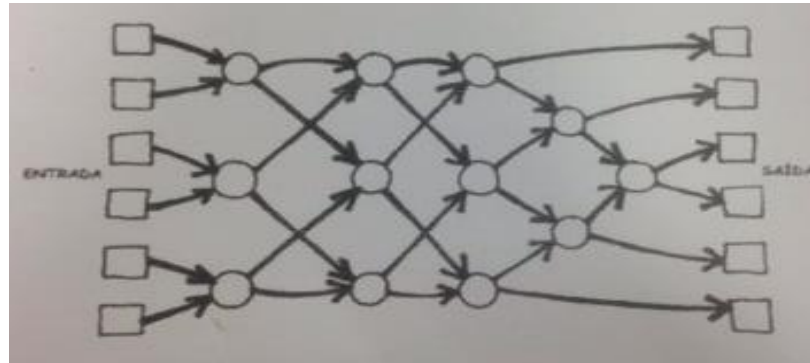
#### **14.5.4. Jogo em Rede**

Nesta proposta de atividade era pretendido que as crianças comparassem, ordenassem os algarismos e cooperassem com os colegas na resolução de desafios ao colocar-se números aleatórios em ordem crescente, usando uma rede de ordenação.

Esta atividade foi desenvolvida no pátio da escola e faz parte do Projeto CEM, com o intuito de aprender matemática fora da sala de aula.

No decorrer desta atividade foi solicitado à turma que se organizasse em grupos de seis e cada grupo utilizou a rede na sua vez. Posteriormente, distribuí pelos alunos cartões numerados de um a seis, dado que os alunos, nessa semana, estavam a aprender o algarismo seis. Seguidamente, cada elemento do grupo colocou-se no círculo da entrada e iniciou-se o jogo. Na fase seguinte do jogo, cada aluno moveu-se seguindo a primeira seta e, ao chegar ao primeiro círculo, os alunos esperaram até que o colega chegasse para formarem um par. Ao formarem o par, o aluno que tinha o número menor foi pelo caminho da esquerda e o discente que tinha um número maior foi pelo caminho da direita, ou seja entre os próprios alunos eles tinham de comparar os próprios números. Este procedimento seguiu-se até ao final do jogo. Na zona da saída aconteceu o que foi pretendido no início do jogo, quando os alunos chegaram ao fim estavam em ordem crescente.

É, de referir que se o percurso tivesse algum percalço, os alunos recomeçavam o jogo, visto que se existisse alguma coisa mal, o resultado final não ia ser o expectável. Este jogo foi realizado três vezes, uma para compreensão das regras, outra para colocar questões e outra para realizar o jogo com êxito.



**Figura 20:** Esquema do Circuito da Atividade Jogo em Rede



**Figura 21:** Atividade Jogo em Rede

*“No fim do dia, os alunos dirigiram-se ao exterior da escola, de forma a realizarmos uma atividade de matemática relacionando as ordens crescentes e decrescentes. Este exercício correu muito bem. Sinto que é cada vez mais importante os alunos terem este tipo de aprendizagens, de forma a trabalhar a lateralidade, os percursos e ainda o conteúdo matemático anteriormente referido de uma forma articulada” (Diário de Bordo do dia 25 de novembro de 2019).*

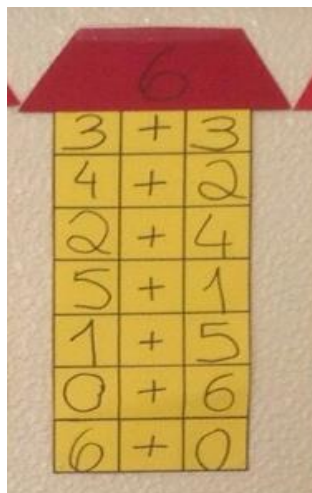
#### 14.5.5. A Obra *A Lagartinha muito Comilona*

No dia 26 de novembro de 2019, iniciei a aula lendo a história *A Lagartinha muito Comilona* de Eric Carle, optando por começar a leitura da história. Com esta história, pretendi que os alunos aprendessem a letra “L” e a casinha da história do 6.

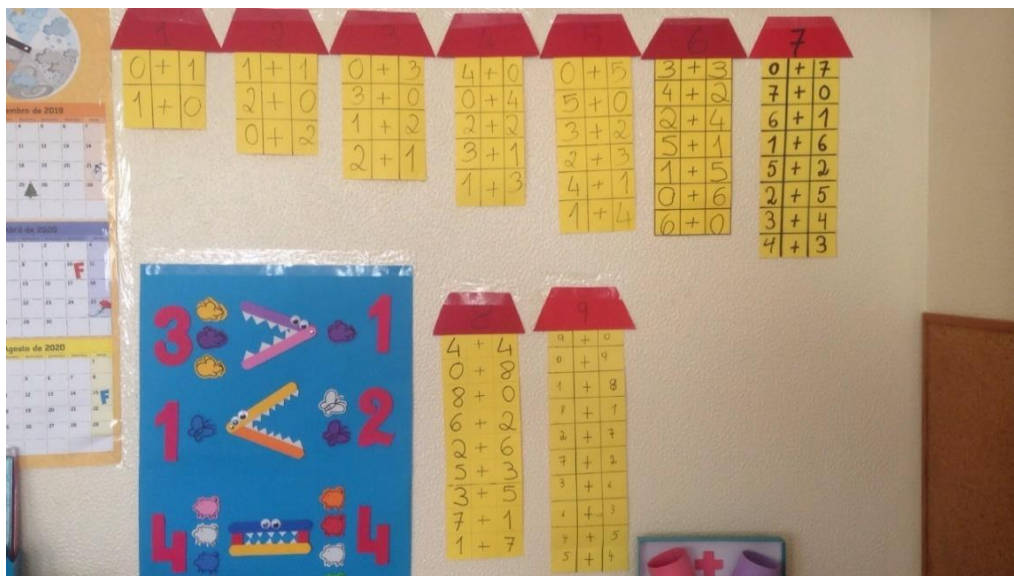
Para a exploração da casinha da história do seis, foi distribuído pelos alunos círculos do ábaco, no qual retiraram apenas seis bolinhas. Em seguida, foi solicitado que colocassem em cima da mesa 5 bolinhas e deixassem 1 de parte. Depois, orientei os alunos para que acrescentassem a bolinha que tinham na mão. Assim, os alunos descobriram que  $5+1 = 6$ , o que tornou possível iniciar-se o trabalho da história do seis. Esta estratégia estava presente quando era apresentado um algarismo novo.



**Figura 22:** Atividade da lagarta realizada com as crianças



**Figura 23:** Casinha do 6



**Figura 24:** Casinhas construídas ao longo da Prática Pedagógica com os algarismos

*“Em seguida, solicitei aos alunos que realizassem uma lagarta com os círculos que tinham em cima da mesa. Depois, os alunos realizaram operações matemáticas, tirando e acrescentando peças à lagarta. Posteriormente, os alunos realizaram a casinha das operações de somar do algarismo 6” (Diário de Bordo do dia 26 de novembro de 2019).*

#### **14.5.6. Aprendizagem da letra L**

Com a história *A Lagartinha muito comilona* de Eric Carle, foi introduzida a letra “l” minúsculo e “L” maiúsculo, começando pela personagem principal da história. Os alunos já sabiam escrever a letra “e” minúscula, por isso optei, e apoiada pela professora cooperante, por dizer aos alunos que o “l” minúsculo é o “pai” do “e” minúsculo e que se escrevia da mesma forma só que em tamanho maior.

Passou-se ao jogo do “Caça a sílaba”. Os alunos disseram palavras iniciadas com esta letra e escrevi no quadro as palavras mencionadas. Os discentes receberam a orientação para irem ao quadro, um de cada vez, para circundar as sílabas que tinham esta letra com as vogais ou os ditongos. Caso os alunos não acertassem, saíam do jogo.

*“Após o intervalo, realizei com o grande grupo uma revisão da história e perguntei qual era letra que eles achavam que iam aprender nesse dia. Neste sentido, e seguindo pela lógica da história os alunos descobriram que iam aprender a letra “l” de lagarta. Depois, realizou-se o jogo do “caça a sílaba”, em que os discentes tiveram de começar a caçar apenas as sílabas com a letra aprendida neste dia, de modo a trabalhar o quadro silábico e a leitura” (Diário de Bordo do dia 26 de novembro de 2019).*

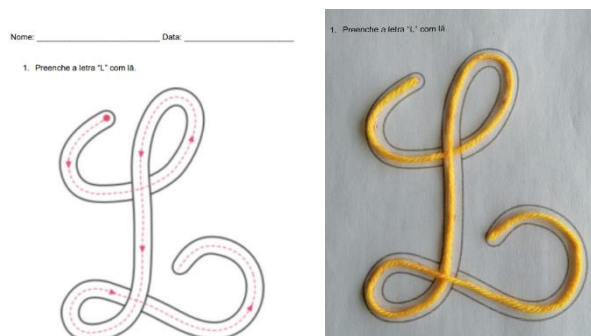
Finalmente, foram realizadas as atividades de grafismo da letra “L” maiúscula, utilizando as mesmas estratégias da aprendizagem do grafismo do algarismo seis.



**Figura 25:** Atividades de grafismo com plasticina



**Figura 26:** Atividade de grafismo realizada com sacos de tinta



**Figura 27:** Exemplo de atividade realizada com lã

Para se poder treinar a leitura com a letra “L”, solicitei aos alunos que dissessem palavras iniciadas com a letra. Posteriormente, escrevi as palavras, formando uma frase, com letra de imprensa, numa tira de papel de cenário. Em seguida, foi feita a análise da frase, sendo que os alunos descobriram o número de palavras. Os alunos leram a frase escrita, de forma individual e em grupo. Assim, pude perceber se os discentes estavam a aprender a ler. Finalmente, cortei com os alunos as palavras da frase e foi pedido para ordenarem a frase por grupos, e em seguida as palavras foram cortadas em sílabas, no

qual os alunos conseguiram ter quase duas ou três sílabas por grupo. Depois, foi feita a ordenação por sílabas e os alunos leram novamente a frase.

Passando à escrita, os alunos copiaram a frase para o caderno, havendo um aluno a escrever no quadro, de forma a poder ser avaliado se tinha aprendido, e para que os outros conseguissem perceber, caso tivessem dúvidas na escrita da frase.

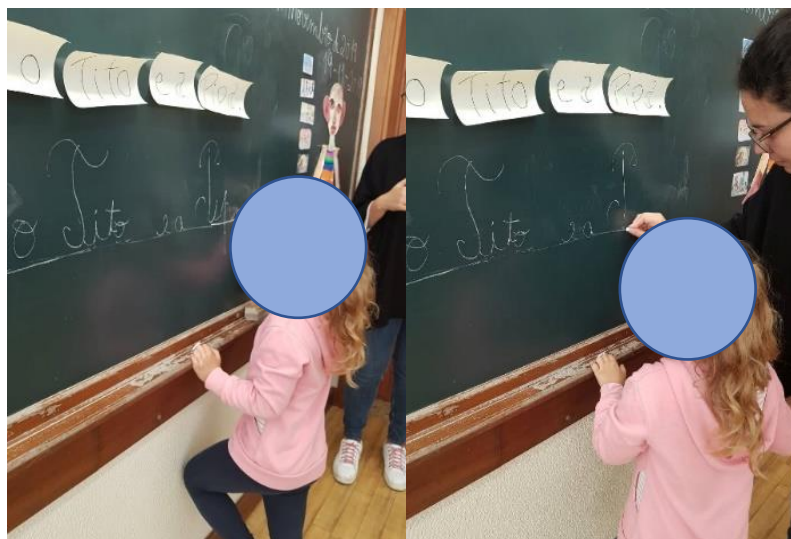


Figura 28: Atividades de escrita e leitura

#### 14.5.7. Iniciação à subtração com o número 6

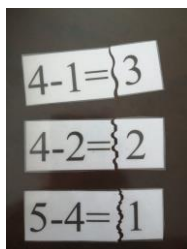
De modo a iniciar a subtração, recordou-se aos alunos a atividade que tinha sido feita para o número 6 com a lagartinha (atividade do ábaco) e, de seguida, ouviu-se a canção *Dedos a Diminuir* de Maria Vasconcelos. Esta canção aborda a subtração, ensinando os alunos que o termo subtrair significa diminuir e fazer a diferença.

Dando continuidade à história da lagarta, foi mostrado as bolinhas da lagarta a subtrair, através de uma construção feita em plasticina.



Figura 29: Exemplo da Subtração da lagarta

Finalmente, foi introduzido a subtração, através da construção de um *puzzle*, que estava incluído no jogo dos presentes, com as operações, para que fosse mais atrativo e divertido para os alunos aprender através do jogo.

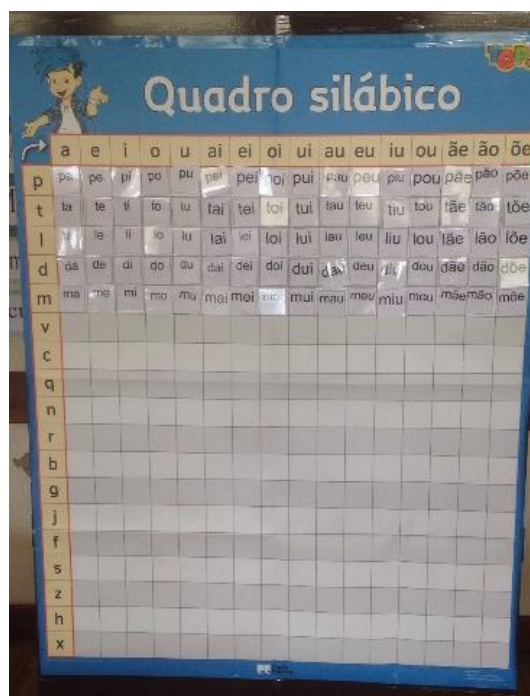


**Figura 30:** Alguns exemplos do puzzle das subtrações

#### 14.5.8. Construção do Quadro Silábico

Na aprendizagem das consoantes, a opção da construção de um quadro silábico partiu da professora cooperante e com a minha colaboração, de forma que os alunos pudessem observar bem as letras, vogais e ditongos aprendidos e facilitar a construção das palavras a partir das sílabas.

Geralmente, era usado através do jogo “caça a sílaba”, em que os alunos através de palavras escritas no quadro tinham de descobrir as sílabas com a letra que estava a ser estudada, como por exemplo a palavra “lula” tem duas sílabas. Os alunos identificavam as duas sílabas e depois colocavam no quadro silábico. No entanto, algumas vezes, foram criadas outras dinâmicas, como por exemplo através de imagens os alunos chegavam à sílaba e à construção de frases simples.



**Figura 31:** Quadro Silábico preenchido com os alunos

## 14.6. Avaliação







No que concerne à avaliação, desenvolveu-se a avaliação formativa. Como foi mencionado capítulo anterior, esta caracteriza-se por ser uma avaliação em que se consegue compreender a evolução dos alunos e permite ao professor perceber se os alunos estão a aprender.

Para melhor avaliar os alunos optei por utilizar uma técnica de avaliação: as grelhas de avaliação formativa. Esta permite ao professor ter um maior conhecimento sobre os saberes adquiridos da parte dos alunos, bem como possibilita a reflexão sobre a sua prática pedagógica de forma a melhorar a motivação e esclarecer ou consolidar os conhecimentos que ainda provocam algumas dúvidas nos aprendizes.

Após muita reflexão da minha parte e da professora cooperante, optei por adotar a técnica das grelhas de avaliação<sup>7</sup>. Esta última técnica de avaliação realizou-se da seguinte forma: todos os dias, antes das aulas se iniciarem colava nas mesas as disciplinas que iriam ser trabalhadas com uma imagem em papel e, no fim do dia, os alunos preenchiam com uma carinha verde se tinham realizado bem a atividade, vermelho se podiam fazer melhor e amarelo se estavam a melhorar. Assim, os alunos conseguiam associar as imagens e as palavras na tabela e as disciplinas que tinham sido trabalhadas.

Nome: \_\_\_\_\_

Semana de 2 a 4 de dezembro 2019

O que vamos fazer/atividades	2ª feira	3ª feira	4ª feira
Leitura e escrita 	✓	☹☹☹	✓
Matemática 			
Experiências 			
Expressão Plástica 			
Exercícios 			
Atividades práticas 			

Código: ☺ Correu bem ☹ Estou a melhorar ☹ Posso fazer melhor

Figura 32: Grelha de Autoavaliação

<sup>7</sup> Esta técnica foi baseada no livro de Lopes e Silva (2012) *50 Técnicas de Avaliação Formativa*, no entanto quando foi colocada em prática foi adaptada e reajustada consoante as orientações da professora orientadora de estágio.

### **14.7. Avaliação do Projeto de Investigação-Ação**

O Projeto de Investigação-Ação começou a ser desenvolvido desde o início da Prática Pedagógica III, que coincidiu com o 1.º Período escolar. Esta é uma fase fulcral na vida dos alunos, visto ser um tempo inicial de motivação e de aquisição de competências básicas para a restante vida estudantil.

No início da Prática Pedagógica III, comecei por observar e fazer recolha de alguns dados, de maneira a conseguir refletir sobre os dados recolhidos e identifiquei a problemática a investigar. Posteriormente, procurei pesquisar aquilo que alguns dos autores defendem em relação à problemática do Projeto de Investigação-Ação, delineando estratégias e construindo materiais que se adequassem às necessidades das crianças.

Este projeto esteve envolto pela questão de estes alunos estarem no início da sua formação básica, o que se tornou num projeto crucial para a aprendizagem desta turma, e começar por compreender as várias formas e técnicas com que se pode aprender a escrever e a ler. Ao princípio, estava com algum receio que as estratégias não tivessem efeito e que os alunos não aprendessem a ler. No entanto, com o auxílio da professora cooperante, as estratégias implementadas na sala de aula foram essenciais para promover o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

No decorrer do projeto de Investigação-Ação as atividades desenvolvidas fizeram parte de todo o processo de investigação e foi um projeto que contou com a motivação, empenho e entusiasmo dos alunos.

Considero que o projeto que se desenvolveu fez com que os alunos tivessem a oportunidade de poder cooperar com todos os colegas, sendo este um processo em que os alunos se ajudavam mutuamente, mesmo sem a solicitação das professoras.

Por fim, e apesar de não ter conseguido observar bem o resultado final, pelo facto de os alunos ainda não terem aprendido todas as letras do alfabeto, denotava-se que os alunos já conseguiam ler e escrever palavras e frases simples.

Passados dois meses após o estágio, fui à escola fazer uma visita à turma e a toda a comunidade educativa e os alunos quiseram mostrar que já sabiam ler e escrever e que as estratégias desenvolvidas no decorrer do estágio, quer por mim quer pela professora cooperante, estavam a ter um resultado positivo.

### **14.8. Reflexão Crítica**

A presente reflexão é referente à Prática Pedagógica III que se desenvolveu com o grupo do 1.º B e que resultou numa experiência positiva de consolidação de conhecimentos académicos adquiridos no decorrer da Licenciatura e no início do Mestrado.

Apesar de nas práticas pedagógicas anteriores já tivesse tido uma postura de docente, nesta terceira e última intervenção estava com algum receio, pois era uma turma de primeiro ano, uma fase crucial na vida de cada estudante que determina a aquisição de competências e capacidades para a vida toda.

No entanto, no decorrer do estágio foi-se desenvolvendo uma relação positiva com os alunos e toda a equipa pedagógica, que se tornou importante para o sucesso desta experiência. Esta permitiu adquirir novos conhecimentos e vivências essenciais enquanto futura docente, mas, também, proporcionou momentos de aprendizagens pedagógicas e significativas. Isto resultou na realização de planificações e num conjunto de atividades interdisciplinares, tendo em conta os objetivos estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais, bem como as metodologias e estratégias que eram defendidas e trabalhadas pela docente cooperante e por todos os agentes educativos desta turma.

No decorrer da minha Prática Pedagógica procurei ter sempre em consideração todas as recomendações que a professora titular da turma forneceu, como por exemplo algumas estratégias e atividades, tendo em conta as características já conhecidas de todos os alunos.

Analisando o documento das Aprendizagens Essenciais, procurei assegurar que as atividades planificadas fossem significativas para todos os alunos e com caráter lúdico, permitindo um desenvolvimento de aprendizagens que são importantes para qualquer indivíduo em formação.

O facto de ter um caráter lúdico, foi uma estratégia com uma intencionalidade educativa, dinâmica e atrativa, o que possibilitou que os alunos estivessem atentos e motivados para a realização das atividades e aprendizagem dos conteúdos programáticos.

Ao longo da minha prática pedagógica, procurei ter em conta as potencialidades de cada aluno, de modo que os alunos tivessem experiências que fossem positivas e significativas para a sua formação educativa. Neste sentido, procurei que fossem os alunos os construtores da sua própria aprendizagem.

Este grupo de alunos beneficiou de um apoio de uma professora que durante alguns dias da semana acompanhava a turma nas suas necessidades e nos seus desafios. Também podiam disfrutar de apoio para as Necessidades Educativas Especiais, visto que a turma tinha um aluno com problemas de psicomotricidade, mas que não necessitava de muito apoio, o que levou a que, algumas vezes, a professora especializada estivesse em ação com o grande grupo.

Nesta prática pedagógica, os objetivos, traçados por mim, constituíram-se na superação de obstáculos e desafios que surgissem no decorrer da minha intervenção, adaptar-me à faixa etária da turma e aprender estratégias educativas e pedagógicas para o primeiro ano de escolaridade. Assim, procurei que as planificações fossem flexíveis, no sentido em que as atividades consolidassem os conhecimentos já adquiridos, bem como promovessem a construção dos conhecimentos de uma forma ativa e crítica e possibilitassem a aquisição de competências que tivessem significado para a aprendizagem do grupo.

Sendo este um grupo com diferentes ritmos de aprendizagem, tive o cuidado de proporcionar atividades de cooperação, o que permitiu a aquisição e desenvolvimento de aptidões cognitivas e sociais, que são essenciais para a formação e educação do ser humano.

Neste sentido, procurei desenvolver a minha prática consoante os objetivos das AE estabelecidas para este ano de escolaridade, referindo a importância do processo de observação, planificação e avaliação da minha intervenção pedagógica.

Por fim, nesta prática desenvolvi relações pedagógicas com toda a comunidade escolar e com todos os discentes. Considero ter sido uma prática que proporcionou momentos de aprendizagens significativas, tanto para mim como para os alunos do primeiro ano. No decorrer das atividades, nem sempre foi fácil a minha adaptação à faixa etária que me foi atribuída, no entanto tentei sempre enfrentar os desafios com uma atitude positiva, de forma que todos os alunos aprendessem com êxito. O facto de os discentes serem os protagonistas do seu processo de ensino e aprendizagem, motivou-os para as dinâmicas concretizadas em sala de aula.

Uma das minhas apreensões e desafios foi a gestão de tempo em contexto de sala. Todavia, pude verificar que a motivação e entusiasmo dos alunos por aprender e intervir em todos os momentos superaram as minhas expectativas, tendo em conta a participação oportuna, a responsabilidade e maturidade que fui sentindo no decorrer do estágio e que conduziram a uma aprendizagem com sucesso.

Em suma, o meu estágio foi uma mais-valia para o meu processo de ensino e aprendizagem no primeiro ano de escolaridade, pois contribuiu para o meu conhecimento, experiência e enriquecimento pessoal, académico, cognitivo e como futura docente, marcando de uma forma positiva, o meu último ano de Mestrado.

## Conclusão

A admissão na licenciatura em Educação Básica, iniciou a concretização de um sonho que já vem desde a infância. No decorrer da minha vida foram surgindo adversidades, no entanto o percurso traçado tornou-me numa pessoa capaz de encarar o dia-a-dia com um grande sorriso, pois consegui alcançar o privilégio de poder trabalhar com as crianças e os alunos.

Após cinco anos a estudar, consegui perceber que os ensinamentos que me foram transmitidos acabaram por ser essenciais para que eu formasse a minha própria ideia de educação e sucesso na aprendizagem.

Assim, ao promover-se uma formação inovadora para a docência, poderá também se inovar os paradigmas e o potencial de cada criança, sendo este tipo de ensino o principal responsável por uma educação, preparando o indivíduo para ganhar o seu sustento na sociedade. Neste sentido, o docente tem de estar preparado para proporcionar às crianças a exploração de ferramentas que se consideram fundamentais para desenvolver as suas potencialidades e serem cidadãos ativos.

Na atualidade, os valores são cada vez mais importantes, pois para vivermos em sociedade é necessário que as crianças e os alunos construam valores sólidos para que sejam cidadãos autónomos, ativos e participativos.

Para além disto, o PAFC veio contribuir para uma maior liberdade para o docente, o que permite que este consiga criar estratégias que desenvolvam os valores essenciais à sociedade e fulcrais ao desenvolvimento holístico de todos os alunos.

Neste sentido, o docente é, por vezes, o mediador das aprendizagens, visto que as crianças e os alunos da atualidade chegam à escola com alguns conhecimentos, o que acaba por ser possível trabalhar-se de forma cooperativa entre alunos e também entre professores, tendo este último a capacidade de se inovar e reajustar a prática docente.

A avaliação é sempre importante para o docente e para os alunos, de modo a se conseguir obter aprendizagens de qualidade, pois este conceito permite a adaptação dos conteúdos e estratégias às características e necessidades dos alunos. A avaliação formativa permite uma perceção constante sobre a aquisição dos conhecimentos, o que na minha opinião é muito importante, para que o docente consiga ter um *feedback* do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, optando por melhorar a sua prática pedagógica.

No decorrer dos estágios apercebi-me que as crianças e os alunos gostavam muito da área das expressões, pois a sua necessidade de expressão e comunicação era evidente, o que me fez querer investigar sobre a importância das expressões no desenvolvimento humano.

Por fim, reflito que a elaboração deste relatório me permitiu a aquisição e consolidação de conhecimentos adquiridos no decorrer do meu percurso académico, sendo essencial para a minha formação pessoal e profissional. Possibilitou, ainda, uma reflexão aprofundada sobre as três Práticas Pedagógicas, nas quais eu tive a oportunidade de intervir como docente estagiária.

## Bibliografia

- Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: Do título às Referências Bibliográficas*. Funchal : Universidade da Madeira .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto : Porto Editora .
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a Matemática de uma forma lúdica*. Lisboa : Escola Superior de Educação João de Deus .
- Carbonell, J. (2013). *Pedagogias do Século XXI: Bases para a Inovação Educativa*. Porto Alegre : Penso Editora LTDA .
- Carle, E. (2010 ). *A Lagartinha muito comilona*. Kalandraka .
- Carmo, H. (2014). *Educação para a Cidadania no Século XXI - Trilhos de Intervenção*. Lisboa : Escolar Editora .
- Clara, I. S.-I. (2016-2020). *Projeto Educativo do Infantário Semi-Internato de Santa Clara*. Funchal .
- Cohen, A. C., & Fradique, J. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Lisboa: Raiz Editora .
- Cosme, A. (2018 ). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto : Porto Editora .
- Costa, S. G. (2018 ). *O Pavão Yoyô e o Tigre Gaga juntos fazem Yoga*. Alfragide : Oficina do Livro .
- EB1/PE de São Roque . (2018-2022). *Projeto Educativo de Escola - EB1/PE de São Roque*. Funchal .
- Equipa de Animação do Gabinete Coordenador de Educação Artística . (s.d.). *Festa na Pré: O Espantalho*. Gabinete Coordenador de Educação Artística .
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto : Porto Editora .
- Fayol, M. (2016). *A Aquisição da Escrita*. Lisboa : Gradiva .

- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. Universidade da Madeira .
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola* . Porto: Porto Editora .
- Gesell, A. (2000). *A Criança dos 0 aos 5 anos* . Lisboa : Publicações Dom Quixote, Lda.
- Gomes, F. P., Cruz, L., Matos, L., & Henriques, P. (2000). *I Movimento - Jogos Musicados: Vamos Cantar...Com Música a Acompanhar* . Sta. Comba Dão : ECM - Edições Convite à Música .
- Gomes, F. P., Cruz, L., Matos, L., & Henriques, P. (2000). *Vamos Cantar com Música a Acompanhar: V Canções de Natal*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gouveia, F., Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2020). Currículo, pensamento crítico e criatividade. *XIV Colóquio CIE-UMa -Educação, artes e cultura: discursos e práticas* (pp. 93-113). Funchal : Centro de Investigação em Educação - Universidade da Madeira.
- Guillaud, M. (2012 ). *Relaxar as Crianças no Jardim de Infância: Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto : Porto Editora .
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian .
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente: O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do Ensino Básico - do Decreto às práticas*. Porto: Asa Editores, S.A. .
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2010). *O Professor Faz a Diferença: Na aprendizagem dos alunos, na realização escolar dos alunos, no sucesso dos alunos;* . Lisboa : Lidel - edições técnicas, lda. .
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.

- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Máximo-Esteves, L. (2008 ). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* . Porto : Porto Editora .
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora .
- Portugal, G., & Leavers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian .
- Read, H. (1958 ). *A Educação pela Arte* . Lisboa : Edições 70 .
- Reis, N., & Caldeira, V. (1997 ). 16º Festival da Canção Infantil da Madeira . *Sou Criança Sou Assim*. (S. R. Educação, D. R. Educativa, & G. e. Dramática, Edits.) Funchal.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. d., . . . Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância* . Porto Editora.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 18 Respostas sobre Necessidades e Capacidades dos Alunos, Gestão da Sala de Aula e Desenvolvimento Profissional do Docente* (Vol. 2). Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2018). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação* (Vol. 1). Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., Lopes, J. P., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* . Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, A. B. (2017). *Educação pela Arte e Artes na Educação: 2.º volume - Drama e Dança* . Lisboa : Edições Piaget .

- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1999). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Amadora. Alfragide : McGRAW-HILL.
- Tavares, M. S. (2006). *O Segredo do Rio*. Oficina do Livro .
- Ticli, D., & Calvetti, F. (2010 ). *Faz o Teu Jogo! 134 Jogos de grupo para a aprendizagem*. Lisboa : PAULUS Editora .
- Trindade, R., & Cosme, A. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora .
- Vasconcelos, M. d. (2012). *Maria de Vasconcelos*. Edições Valentim de Carvalho S.A.
- Webster-Stratton, C. (2017 ). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. Braga : Psiquilibrios Edições .
- Willems, E. (1970 ). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Suíça : Edições pro-música .

## Webgrafia

- Direção-Geral de Educação . (julho de 2018). *Aprendizagens Essenciais/Articulação com o Perfil dos Alunos do 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português*. Obtido em 26 de março de 2021, de Direção-Geral de Educação: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Fino, C. N. (2003). *FAQs, etnografia e observação participante*. Obtido em 26 de março de 2021, de Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/498>
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Obtido em 9 de outubro de 2020, de abZ da Leitura: Bibliografia - Fundação Calouste Gulbenkian: Casa da Leitura: <http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/>
- Gonçalves, L. (20 de janeiro de 2020). *D. Nuno presente em Celebração Ecuménica no dia 24 em Santa Clara*. Obtido em 11 de junho de 2020, de Jornal da Madeira: <https://www.jornaldamadeira.com/2020/01/20/d-nuno-presente-em-celebracao-ecumenica-no-dia-24-em-santa-clara/?fbclid=IwAR1nnrbguENjsG7Jz46WCvbjRNcXXWYxuHULqpDo4HNdgIdwGpmtLkm6ojY>

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (maio de 2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Obtido de Direção-Geral da Educação: <http://www.dge.mec.pt/portugues>

Secretaria Regional de Educação (29 de junho de 2018). *Fusões e Confusões*. Obtido em 11 de outubro de 2020, de Direção Regional Planeamento Recursos e Infraestruturas: <http://www02.madeira-edu.pt/Main/Pesquisar/tabid/84/ctl/ReadInformcao/mid/432/InformacaoId/39125/UnidadeOrganicaId/3/Default.aspx>

Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Obtido em 26 de março de 2021, de Metas de Aprendizagem: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>

Santos, M. N. (2007). *As expressões artísticas no 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem à luz da inovação pedagógica*. Obtido em 26 de março de 2021, de Repositório Científico Digital da Universidade da Madeira.: <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/1610>

Toc, X. T. (2012). *Xana Toc Toc - Espantalho Trapalhão*. (S. Universal Music Portugal, Editor) Obtido, em 11 de junho de 2020, de Xana Toc Toc - Espantalho Trapalhão: <https://www.youtube.com/watch?v=I4H5e7rNNyE>

## Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, *Diário da República n.º 201/2001*, Série I-A. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto *Diário da República n.º 201/2001*, Série I-A. Ministério da Educação.

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

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

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

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

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

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

Lei n.º 46/86, de 15 de outubro. *Diário da República n.º 237/1986*, Série I. Assembleia  
da República.

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

Portaria n.º 207/2018, de 2 de julho, *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º  
101*, Série I. Secretaria Regional de Educação.

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