



Faculdade de Ciências Sociais

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

Ano Letivo – 2015/2016

**Diliana Gouveia de Abreu**

**Relatório de Estágio para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar  
e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Orientadora: Professora Doutora Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia

Funchal, 2016



**“Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.**

**A educação é a única solução.**

**Educação em primeiro lugar”.**

Malala Yousafzai

Prémio Nobel da Paz 2014

[em discurso na Assembleia de Jovens da ONU, em 2013]



## **Agradecimentos**

Finalizada mais uma etapa, esta, particularmente importante na minha vida, não poderia deixar de expressar os mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que me apoiaram nesta longa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

À Orientadora Dr.<sup>a</sup> Maria Fernanda Baptista Pestana Gouveia que me ajudou e orientou na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhe também pela forma empenhada como acompanhou todo este meu trajeto, por todo o seu apoio, disponibilidade e paciência.

Às minhas amigas do coração, Carina, Patrícia, Marisa, Ana Lima, Rute e Cristiana, que apesar da distância ajudaram e complementaram esta etapa tão delicada.

À Andreia, amiga e companheira ao longo do Mestrado que sempre mostrou disponibilidade para confortar e apoiar os momentos de incerteza e desmotivação através da frase: “és uma guerreira”.

Ao Hélder, pelo seu companheirismo, força e estímulo nesta longa etapa.

Aos meus primos Lúcia e Rui pela ajuda e disponibilidade constantes.

Finalmente e de uma forma muito particular, expresso a minha profunda gratidão à minha família pela compreensão e confiança que depositaram em mim, mas, particularmente à minha mãe pelo apoio e por ter acreditado que conseguiria chegar ao fim deste percurso.

Um especial agradecimento, à minha querida Santa Rita, chamada Santa dos casos impossíveis e desesperados, por me ter ouvido e cuidado das minhas súplicas.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento.



## Resumo

O presente relatório de estágio foi realizado tendo em vista a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este tem como objetivo descrever e fundamentar, de forma reflexiva, todo o trabalho realizado nos estágios realizados, na valência de pré-escolar na Escola 1º CEB/PE da Nazaré e no 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola B1/PE dos Ilhéus.

Com este relatório, procurou-se expressar uma abordagem à teoria e à intervenção pedagógica de cada um dos contextos, baseando-se numa aprendizagem participativa em que as crianças são o elemento principal para a construção do conhecimento.

A dinâmica do trabalho pretendeu envolver as crianças, de forma a assumirem um papel ativo, confinando os interesses, desejos e necessidades. Assim as opções metodológicas adotadas no decorrer do estágio exigiram uma constante reflexão e alteração das atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica.

A essência deste trabalho assenta numa atitude reflexiva e investigadora que pretende reproduzir efeitos positivos no desenvolvimento das crianças e no sucesso das suas aprendizagens.

**Palavras-Chave:** Educação pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, pedagogia de participação, intervenção pedagógica, atitude reflexiva, investigação-ação.



### **Abstract**

This internship report was carried out with a view to obtaining a master's degree in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education. This aims to describe and explain, reflectively, all the work done in stages performed in valence preschool School 1st CEB / PE of Nazaré and the 1st cycle of basic education in the School B1 / PE of Ilhéus.

With this report, we tried to express an approach to theory and pedagogical intervention in each context, based on a participatory learning in which children are the main element for the construction of knowledge.

The dynamics of the work intended to involve children in order to take an active role, confining the interests, wants and needs. Thus the methodological options adopted in the course of activities required a constant reflection and change of activities throughout my educational intervention.

The essence of this work is based on a reflective and investigative attitude you want to play positive effects on children's development and success of their learning.

Keywords: Pre-school, 1st cycle of basic education, pedagogy of participation, pedagogical intervention, reflective attitude, action-research



### **Lista de siglas**

BI – Bilhete de Identidade

DEB – Departamento de Educação Básica

EB1/PE – Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar

EPE – Educação Pré-escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MCP/CA – Metas Curriculares de Português/Caderno de Apoio

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PEE – Projeto Educativo de Escola

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

1ºCEB/PE – Primeiro Ciclo do Ensino Básico com Pré-Escolar

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico



## Sumário

Resumo .....	IX
Abstract.....	XI
Lista de siglas .....	XIII
Índice de figuras .....	XVII
Índice de gráficos.....	XIX
Índice de quadros.....	XXI
Introdução.....	1
Parte I - Enquadramento teórico.....	5
Capítulo I – Identidade profissional do docente .....	7
2.2. Perfil do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico ..	8
2.3. Processo reflexivo e investigador.....	11
2.4. Gestão Curricular: documentos oficiais da prática pedagógica .....	13
Capítulo II – Fundamentação metodológica .....	15
2.5. Processo de Investigação - Ação .....	16
2.6. Observar, Planear e avaliar.....	21
2.7. Articulação com as famílias e comunidade escolar .....	24
2.8. Metodologias utilizadas na intervenção pedagógica.....	25
2.8.1. Trabalho por projeto .....	26
2.8.2. Pedagogia de Participação .....	28
2.8.3. Aprendizagem cooperativa .....	29
2.9. Competências Sociais na Educação Pré-escolar .....	32
2.10. Consciência fonológica: implicações no desenvolvimento da leitura e escrita no 1º Ciclo .....	34
Parte II – Intervenção pedagógica em contexto de educação pré-escolar .....	37
2.1. Contextualização do ambiente Educativo .....	39
2.1.1. A escola 1º CEB/PE da Nazaré.....	39
2.1.2. A Sala dos Golfinhos .....	42
2.1.3. O grupo de crianças .....	45
2.1.4. Estudo das capacidades e interesses das crianças .....	49
2.2. Intervenção pedagógica na sala dos golfinhos .....	51
2.2.1. Problemática encontrada.....	51
2.2.2. Contextualização das atividades realizadas na intervenção pedagógica	52

2.2.3.	Atividades/temáticas de aprendizagem desenvolvidas com o grupo....	53
2.2.3.2.	Experiências físicas e químicas.....	56
2.2.3.3.	Experiências com tintas.....	59
2.2.3.4.	O Natal .....	61
2.2.3.5.	Os reis.....	63
2.3.	Avaliação geral das aprendizagens do grupo .....	65
2.4.	Reflexão global inerente à questão problemática encontrada .....	66
2.5.	Intervenção com a Comunidade Educativa: Ação de sensibilização “Educar com afeto” .....	68
Parte III – Intervenção pedagógica em contexto de 1º ciclo do Ensino Básico .....		71
3.1.	Contextualização do ambiente educativo .....	73
3.1.1.	A escola EB1/PE dos Ilhéus .....	73
3.1.2.	A sala do 1º A .....	76
3.1.3.	Caracterização da turma.....	77
3.1.4.	Atividades desenvolvidas por áreas em sala de aula .....	82
3.2.	Intervenção pedagógica na sala do 1º A.....	83
3.2.1.	Problemática encontrada.....	84
3.2.2.	Contextualização das atividades realizadas na intervenção pedagógica.....	84
3.2.3.	Atividades de aprendizagem desenvolvidas com o grupo .....	86
3.2.3.1.	Português.....	86
3.2.3.2.	Projeto “A leitura e escrita na sala de aula” .....	87
3.2.3.3.	Matemática .....	94
3.2.3.4.	Estudo do Meio.....	99
3.3.	Avaliação geral das aprendizagens do grupo .....	100
3.4.	Reflexão global inerente à questão problemática encontrada .....	101
3.5.	Intervenção com a comunidade Educativa: Projeto “A que sabe a Lua?”. .....	102
Considerações finais .....		105
Referências .....		109

## Índice de figuras

Figura 1 - Planta da sala de atividades .....	43
Figura 2 - Realização da sangria de frutas.....	54
Figura 3 - Finalização da sangria e sua prova .....	54
Figura 4 - Exemplo do jogo “bingo de cores” .....	55
Figura 5 - Mistura dos materiais nos frascos.....	56
Figura 6 - Resultado final da experiência: espuma mágica.....	57
Figura 7 - Experiência balão – foguete.....	57
Figura 8 - Experiência lodo escorregadio.....	58
Figura 9 - O livro das experiências.....	59
Figura 10 - Tinta soprada.....	59
Figura 11 - Caixa mágica.....	60
Figura 12 - Tinta aguada.....	60
Figura 13 - Calendário do advento .....	62
Figura 14 - Plantação de searas .....	62
Figura 15 - Elaboração de broas .....	62
Figura 16 - Elaboração das coroas.....	63
Figura 17 - Cantar os reis .....	64
Figura 18 - Varrer os armários .....	64
Figura 19 - Conferência: Educar com afeto.....	69
Figura 20 - Planta da sala do 1º A .....	77
Figura 21 - Exemplo de um acróstico.....	88
Figura 22 - Exemplo de uma rima .....	89
Figura 23 - Perguntas e respostas .....	90
Figura 24 - Texto sobre "Se eu fosse uma gotinha de água.." .....	91
Figura 25 - Exemplo de um B.I. ....	92
Figura 26 – Atividade: Escrever com cores.....	93
Figura 27 - Quadrado mágico.....	95
Figura 28 - Atividade do quadrado mágico .....	95
Figura 29 - Altura dos alunos .....	96
Figura 30 - Exemplo do gráfico de alturas .....	97
Figura 31 - Venda de produtos no minimercado .....	98
Figura 32 - Apresentação final da história: "A que sabe a lua?" .....	104



**Índice de gráficos**

Gráfico 1 - Distribuição por sexo .....	45
Gráfico 2 – Distribuição por sexo .....	77



**Índice de quadros**

Quadro 1 - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009, pp.50-51)	31
Quadro 2 - Recursos e instituições na freguesia de São Martinho .....	40
Quadro 3 - Espaços interiores e exteriores .....	41
Quadro 4 - Rotinas diárias .....	44
Quadro 5- Caracterização individual das crianças da sala dos golfinhos .....	46
Quadro 6 - Capacidades e interesses das crianças da sala dos golfinhos .....	49
Quadro 7 - Edifícios da freguesia da Sé .....	74
Quadro 8 - Recursos da escola dos Ilhéus .....	75
Quadro 9 - Horário da turma .....	78
Quadro 10 - Caracterização individual dos alunos do 1º A.....	79
Quadro 11 - Atividades desenvolvidas na sala do 1º A.....	82
Quadro 12- Grelha de avaliação formativa.....	100



## Introdução

O presente relatório de estágio reporta-se à intervenção pedagógica, o qual tem o intuito de descrever e analisar o processo formativo e evolutivo da estudante, desenvolvido ao longo do estágio realizado na sala dos golfinhos na Escola 1ºCEB/PE da Nazaré e no 1ºB da Escola B1/PE dos Ilhéus.

Para dar cumprimento ao que é previsto realizar para a atribuição do grau de Mestre, foi utilizado este relatório como instrumento de reflexão final. Assim optou-se por uma base científica, que sustentou a práxis proposta por Silva (1996) como uma “perspectiva de ação e reflexão” (p.251), caracterizando-se particularmente pela participação direta das crianças, numa pedagogia de ação e envolvimento.

Nas duas valências, à qual fiz parte integrante como estagiária, pretendia desenvolver uma multiplicidade de ações de experimentação, inovação e exploração que conduzisse e permitisse às crianças um ensino e aprendizagem com qualidade. Neste sentido, desenvolveu-se em ambos contextos de estágio investigação-ação, para colocar em ação tudo o que foi planeado e pertinente, de forma a concretizar as intenções de alargar as interações, experiências e conhecimentos das crianças.

Este estágio permitiu-me colocar em prática crenças, valores e conhecimentos que foram adquiridos ao longo de cinco anos de percurso académico. Este revela-se, assim, o ponto de partida para a nossa atividade docente, onde alicerçamos a prática e a teoria, fazendo acreditar que a atitude baseada no conhecimento influencia as crianças na edificação do seu saber.

Os principais objetivos traçados para o estágio fixaram-se essencialmente com a participação em projetos, a valorização do trabalho em colaboração com a comunidade educativa, a integração de forma significativa dos conteúdos científicos adquiridos ao longo dos ciclos de estudo, mobilizar uma investigação-ação e por último, o desenvolvimento uma atitude simultaneamente reflexiva e investigativa, pressupondo sempre uma articulação dialética entre teoria e prática (Diogo, 2007).

O presente relatório pretende espelhar todo o percurso da intervenção pedagógica nas duas valências, onde foi dada relevância ao processo de investigação-ação, que se caracteriza por questões sistemáticas e intencionais, com o intuito de identificar e refletir sobre problemas evidenciados, tendo em vista a reestruturação da mesma (Alarcão, 2010). Importa ainda referir que, decorrente deste processo

investigativo, foram em ambos os contextos pedagógicos, levantadas problemáticas que dirigiram toda esta linha de ação apresentada neste relatório.

O presente relatório de estágio está dividido em três partes centrais que se denominam enquadramento teórico, intervenção pedagógica no contexto de educação pré-escolar e intervenção pedagógica em contexto de 1º ciclo do ensino básico.

Na primeira parte constam, então, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação profissional da formanda, através de fontes acedidas de forma orientada ou pesquisadas autonomamente, como recursos predominantes para pôr em prática os requisitos necessários no decurso do estágio.

Por sua vez, na segunda parte, alude-se à intervenção pedagógica em contexto de EPE, de forma breve e geral, procede-se à caracterização da instituição de estágio e a uma contextualização do meio sociocultural onde o centro de estágio se insere, bem como das interações promovidas no mesmo, pela equipa educativa e pelo grupo de crianças; e da organização, espaço, materiais. Ainda neste capítulo, relata-se o desenvolvimento da ação pedagógica, através da descrição, reflexão e avaliação das aprendizagens. Neste sentido, optou-se organizar as atividades por temas, refletindo e fundamentando sempre as suas opções metodológicas.

Nesta parte, será igualmente mencionada a intervenção realizada com a comunidade educativa e com os pais, que incluiu uma conferência sobre educar com afeto, levando-os a reconhecer a importância de educar com amor, carinho e dedicação, ou seja, com afeto.

Na última parte, a intervenção pedagógica em contexto de 1º CEB, seguirá as mesmas linhas da parte anterior, com as devidas contextualizações do ambiente educativo, sala onde decorreu o estágio e a turma. Irá ser referido os pontos fortes e fracos desta turma e de que forma estas serviram para conduzir as opções metodológicas. Será também apresentado o projeto “A leitura e a escrita na sala de aula”, que será devidamente fundamentado segundo a investigação-ação realizada em torno desta temática. Mais uma vez houve o trabalho com a comunidade educativa, em que incluiu uma peça de teatro de sombras com a sugestão “A que sabe a lua?”

De forma a concluir, a reflexão final, contempla uma apreciação transversal ao processo de formação dando relevância à importância e ao contributo do estágio para todo este processo. Sendo assim, identifico as potencialidades e incómodos vivenciados, tal como a contribuição do estágio para o desenvolvimento das minhas competências profissionais e pessoais, mobilizadas em articulação com pressupostos teóricos

relevantes, para o desenvolvimento das atividades. Retrata ainda os resultados decorrentes das diferentes estratégias utilizadas.

Desta forma, aprender a ser educador ou professor é uma viagem longa e complexa repleta de desafios, emoções e aprendizagens constantes. O estágio pedagógico foi uma peça importante para a minha mala de viagem, descrevi com algum abalo as memórias vivenciadas nesse período tão agradável enquanto estagiária e espero que quem faça a leitura deste, sinta a importância de experienciar estes momentos únicos com as crianças, tal como eu.



## **Parte I - Enquadramento teórico**



## Capítulo I – Identidade profissional do docente

A dimensão da identidade profissional docente merece uma análise fundamentada, pois ao longo deste relatório será referenciado o docente profissional, tanto do Pré-escolar como do 1º Ciclo do Ensino básico o qual orienta a sua intervenção pedagógica através dos valores e relações humanas, construindo saberes e práticas em constante alteração devido ao meio profissional que o rodeia.

Embora não seja fácil, devido às alterações constantes da realidade social, identificar progressos pode ser definida como “aquilo que caracteriza um profissional e o distingue, quer de outro profissional, quer do técnico ou do funcionário” (Roldão, 1999, p.112).

O processo de formação do profissional docente está inerente a três perspetivas que se complementam e que não se dissociam, o desenvolvimento pessoal, o profissional e o de socialização.

Assim considerando Alves (2001), este afirma que a pessoal “centra-se na pessoa do professor e o desenvolvimento profissional será, então, concebido como o resultado de um processo de crescimento individual. O desenvolvimento profissional será visto como o resultado de um processo de obtenção de competências, tanto de eficácia no ensino, como de organização do processo de aquisição de competências, do processo de ensino-aprendizagem. O de socialização centrar-se-á na adaptação do professor ao seu meio profissional, isto é, no processo de mudança pelo qual os sujeitos se tornam membros da profissão professor, assumindo, funções mais completas no campo do ensino.

A profissão docente é uma atividade social partilhada não só porque se realiza na interação entre professores e alunos, mas igualmente porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem (Nóvoa, 1995). A forma como estes profissionais intervêm varia segundo a sociedade ou contexto a que estão inseridos.

Os professores encontram-se numa “posição social elevada” na medida em que esta atividade “não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (Nóvoa, 1995, p.67).

Em relação à construção e desenvolvimento profissional, a formação de professores deve ser realizada através de um contexto de autonomia, para preparar professores reflexivos, críticos e responsáveis por assumir a condução do seu próprio desenvolvimento profissional.

Segundo Barbosa (2013) citando Moita o processo de construção de uma identidade profissional própria não é desconhecida da função social da profissão, ao estatuto da profissão e de profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola, mas essa semelhança vai sendo planeada não só a partir do enquadramento intrapessoal mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais.

Importa clarificar que a identidade profissional constitui um processo que não é estático mas que por sua vez implica mudanças nos conhecimentos e nas crenças, levando a alterações das práticas docentes e só deste modo o profissional “tornar-se-á cada vez mais capacitado para desempenhar a sua profissão, o que trará repercussões positivas na qualidade da educação, potencializando a mudança das práticas” (Barbosa, 2013, p.42).

Torna-se importante, tendo em conta esta linha de pensamento, ostentar que construir a identidade profissional do docente pode “ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspetiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos” (Nóvoa citado por Sacristán, 1995, p.74).

## **2.2. Perfil do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico**

Apesar de não existir nos diplomas legais, uma condição para se ser educador de infância ou professor do 1º ciclo do ensino básico, está estabelecido no decreto/lei 240/2001 de 30 de agosto competências transversais a ambos, que determinam as funções específicas de cada profissional.

De acordo com o perfil geral do educador de infância, do decreto-lei 241/2001, do anexo I, secção nº2, este deverá conceber e desenvolver “o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das

actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001, anexo I, secção N.º2).

Compete ao educador, ainda, organizar o contexto educativo nomeadamente, o espaço, materiais, grupo e tempo, de forma motivadora e estimulante, de modo a proporcionar-lhes experiências ricas e significativas, com um clima de interação positivo.

O educador deverá ter intencionalidade no processo educativo de “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades” (ME, 1997, p.25) a fim de obter informações que lhe permitam conhecê-las melhor e intervir de forma direta e compreensiva. Deverá também ter em conta a planificação, que deve contemplar os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras. As planificações devem ser flexíveis e integradas proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares. Para terminar este processo de intervenção, não menos importante, a avaliação, que deve ser realizada numa perspetiva formativa, possibilitando ao educador verificar o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança (Decreto-lei 241/2001, anexo I, secção N.º2).

O educador deve organizar o tempo com uma distribuição flexível e diversificada, “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (ME, 1997, p.40). O material é outro aspeto que requer a sua devida importância, pois deverá ter funcionalidade, durabilidade, e ser variável, nomeadamente ligados às tecnologias de informação e comunicação.

Cabe, assim ao educador ser mediador entre a criança e o objeto, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem, conferindo-lhe oportunidades e estímulos para socializar e formar-se de modo independente e autónomo.

Relativamente ao professor do 1º ciclo, a este compete desenvolver “ o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-lei 241/2001, anexo I, secção N.º2). Isto é, o professor deve promover a participação ativa dos alunos, respeitando as diferenças de cada um.

Os professores “sabem que a sua competência científica e pedagógica é um fator decisivo para a qualidade da educação nas nossas escolas. Por isso investem na formação (...), reflectem, de forma crítica e sistemática (...) partilham saberes e experiências. E mostram abertura e inovação e à mudança” (Estanqueiro, 2010, p.121).

Este tem o papel de inteirar conhecimentos científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes pessoais e contextuais que influenciam a aprendizagem (Decreto-Lei 241/2001, anexo II, secção N.º2). Isto é, deve ter em conta o português, a matemática e o estudo do meio, integrando as três grandes áreas do saber que estão referidas no currículo. Deve ainda, respeitar a capacidade e experiência de cada aluno, fomentando para o trabalho coletivo, com um objetivo em comum: aprender e ensinar.

Assim o professor deve ser aquele que ensina e ensinar indica fazer aprender. Trata-se de uma ação passageira, que não existe se não se exercer sobre alguém e algum facto. Ou seja, não só ensinar indica fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1999, p.114).

Ao professor cabe desenvolver nos alunos o interesse pela escola, proporcionando momentos privilegiados que promova aprendizagens significativas, pois segundo Ribeiro (1989) ser professor é “um processo humano de interações, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental” (p.81). Quer isto dizer que a característica individual e única que cada professor adota, influencia as aprendizagens dos alunos, por isso é necessário o professor tenha um espírito de observação e reflexão.

Para Patrício (1994) cabe ao professor, conduzir os alunos na aquisição de valores intelectuais, estéticos, cívicos, religiosos, com direito a diferenças particulares, pois cada educando tem ideias, projetos e ambições individuais, antevendo períodos para a formação contínua dos docentes.

Para concluir, tanto os professores como os educadores, devem refletir a sua prática e adaptá-la constantemente, só assim serão um docentes reflexivos, abertos a novas mudanças e inovações na educação, mas sobretudo será através desta tomada de atitude que serão profissionais que estabelecem relações com os alunos/crianças, estabelecendo ligações da realidade com o fantástico e sem esquecer conquistam mudanças nas suas práticas em função dos interesses e necessidades destes.

### 2.3. Processo reflexivo e investigador

Refletir e investigar, são dois termos fundamentais à prática do docente. Atualmente há a necessidade investigar para formar professores reflexivos, de modo a que a sua prática seja desenvolvida pela ação do próprio pensamento. Alarcão (1993), citada por Moreira (2001) refere a necessidade de ampliar a “forma de pensar que orienta a acção e lhe atribui sentido, uma capacidade de actuação flexível, contextualizada, baseada em decisões corretas, fruto de um saber que não é apenas teórico mas assimila uma dimensão de uso ou aplicação” (p.19).

Ao longo dos estágios realizados, em duas vertentes, pré-escolar e 1º ciclo houve a necessidade de planear, criteriosa e reflexivamente, um plano de ação preciso, no entanto houve alterações pois era flexível e adaptável às situações do contexto. Isto é, às vezes é fundamental aproveitar alguns momentos imprevistos e desencadear aprendizagens ricas e com significado.

A noção de professor reflexivo, segundo Alarcão (2003) “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p.44).

Segundo Roldão (1999) quando se fala na formação de professores, está presente o facto de estes dotarem um papel mais ativo e decisivo na área da gestão curricular e da autonomia das instituições onde lecionam. Assim implica pensar e mudar a prática reavaliando-a constantemente.

Para Dewey (1953) a ação reflexiva implica uma atenção ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou se executa. Esta ação baseia-se numa abertura de espírito da parte do professor ou do educador permitindo examinar a fundamentação lógica da ação, investigando o porquê e como este se desenvolveu no contexto educativo. Nesta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) destacam que ser docente reflexivo é fomentar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação.

Cabe ao docente adotar uma postura reflexiva, de contínuo questionamento que se caracteriza por “um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção” (Zeichner, 1993, p.52). Deste modo, o docente deve traçar novos caminhos para as ações futuras e para ser capaz de agir, analisar, avaliar e modificar a sua ação. Segundo o mesmo autor, “os professores que são práticos e reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas

e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua experiência” (p.9).

A ideia que se quer clarificar é a de que o professor reflexivo é aquele que reflete e constrói o seu conhecimento sobre o pensamento da sua prática (Alarcão, 2010). É necessário não esquecer que só existe o docente reflexivo se houver um docente investigador, que investiga sobre e para a sua ação. Para Perrenoud (1997), a carreira profissional docente, deve ser baseada numa investigação, tendo-a como prioridade, pois só desta maneira serão professores eficazes e capazes de modificar a sua ação pedagógica.

Ao longo da intervenção pedagógica, os professores devem estar abertos ao uso de estratégias de investigação-ação, de modo a reconhecer problemáticas existentes na sua prática, levando-os a considerar estratégias adequadas à sua própria ação e especialmente refletindo sobre a mesma.

A este propósito Alarcão (2003) refere que:

“A reflexão na ação acompanha em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletirmos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo, tal como fazemos na interação verbal em situação de conversação. A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento da ação. Reconstruímos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente” (p.54).

Segundo Alarcão (2003) “a ideia de professor reflexivo é a de que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática” (p.48). A ideia de professor reflexivo emerge com o interesse de melhorar a prática do docente, tornando-se um instrumento indispensável ao desenvolvimento do pensamento e ação. É neste sentido que pensar reflexivamente leva o docente a criar e transformar a sua prática com o intuito de elevar o nível de qualidade escolar.

Ao longo da intervenção pedagógica realizada, em dois contextos diferentes, houve momentos de investigação, suportados por ciclos de planificações, ação, observação e fundamentalmente reflexão, o que conduziu a uma prática adequada às crianças/alunos, possibilitando momentos ricos de aprendizagens.

## 2.4. Gestão Curricular: documentos oficiais da prática pedagógica

Ao realizar uma abordagem ao currículo, importa referir algumas das suas conceções, realizadas em contexto de estágio.

Antes de mais, importa definir a palavra currículo, que é visto “como um conjunto de disciplinas ou como um grupo de conteúdos que reforça o que deve ser ensinado nas escolas” (Pacheco et al., 1999, p.15). Ainda segundo o mesmo autor, o currículo nos dias de hoje, é “reconhecido como uma área do saber educativo indispensável na formação de professores” (p.18).

Já Roldão (1999) entende o currículo como aquilo que se espera aprender na escola, de acordo com o que se considera importante e necessário na sociedade, num determinado tempo e contexto.

Complementando, Gaspar & Roldão (2007) referem que

“atribui-se ao currículo uma função central e determinante no sistema educativo, pelo que ao clarificar o conceito de desenvolvimento curricular se começou por vinculá-lo a um conceito de educação traduzido por um processo contextualizado de desenvolvimento interaccional e contínuo de cada indivíduo” (p.45).

Parafraseando os mesmos autores, o currículo é definido como “um plano, completado ou reorientado por projetos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido” (p.45). Assim entende-se como currículo, um projeto que deve ser estruturado e orientado pelo professor, e que deve essencialmente ajustar-se às reais necessidades dos alunos.

Em relação à gestão do currículo, esta deve ser feita pelo orientador/professor e que deve seguir alguns critérios impostos pelas OCEPE, pelo currículo nacional do Ensino básico, a organização curricular e programas para o 1º CEB.

O princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-quadro da Educação pré-escolar inserem-se nas Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) que “se constituem como um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática, isto é, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007).

As orientações curriculares para a educação de Infância (1997) constituem um conjunto de princípios para auxiliar o educador nas resoluções sobre a sua prática, ou

seja, para conduzir o processo educativo a expandir com as crianças. Deste modo, as OCEPE servem de referência para todos os educadores da rede nacional de EPE e destinam-se à organização da componente educativa.

As orientações curriculares servem fundamentalmente para favorecer a articulação de conteúdos, nomeadamente nas três áreas do saber: área de formação pessoal e social; área da expressão e comunicação; área do conhecimento do mundo, devendo o educador articulá-las de um modo flexível, correspondendo às intenções e objetivos pretendidos para cada criança. Deve, então, existir uma estrutura articulada do saber, implicando as diversas áreas, consertando uma abordagem globalizante e integrada.

Os documentos orientadores para o professor do 1º CEB, do decreto-lei 139/2012, apresentam competências básicas a desenvolver no âmbito nacional. Este documento refere que

“Deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno. (...) o desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência” (p.16).

Mais recentemente, foi lançado, um novo documento, as Metas Curriculares para as disciplinas de Português, Matemática, TIC, Educação Visual e Educação Tecnológica, que representam mais um apoio para a orientação do professor, decidindo pelas melhores estratégias a seguir, pois segundo a definição das Metas Curriculares, estas servem para organizar e facilitar o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se deseja alcançar, possibilita que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino.

Os programas destacam-se por estar divididos por áreas curriculares, evidenciando especialmente as áreas do português, matemática e estudo do meio, que destinam-se principalmente a promover e desenvolver a aprendizagem no aluno, ajudando em grande medida ao professor que deve ser capaz de tomar as decisões mais corretas, adequando-as à realidade educativa.

O programa de português, determina definitivamente a formação das crianças e jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Este apresenta um carácter transversal, validando as aprendizagens em todas as áreas curriculares, tendo

assim um modo decisivo no sucesso escolar dos alunos. O português iniciado de modo natural, desempenha “um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis et al., 2009, p.21).

Em relação ao programa de matemática, “caberá ao professor organizar os meios e criar o ambiente propício à concretização do programa, de modo a que a aprendizagem seja, na sala de aula, o reflexo do dinamismo das crianças e do desafio que a própria Matemática constitui para elas” (DEB, 2004, p.163).

Quanto ao programa do estudo do meio, a estrutura do programa é aberta e flexível, “os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local”. Deste modo, podem alterar a organização dos conteúdos, diversificar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros (DEB, 2004, p.102).

Em suma, “a gestão curricular diz respeito ao processo de decisão curricular, referenciado aos actores que o protagonizam, no sentido de adequar a organização e o desenvolvimento do currículo a cada situação concreta” (Gaspar & Roldão, 2007, p.146).

## **Capítulo II – Fundamentação metodológica**

Neste capítulo serão ser abordadas algumas metodologias utilizadas durante a intervenção pedagógica, salientando que foram constantemente sustentadas por conhecimentos teóricos/práticos adquiridos ao longo da formação académica.

Durante a ação desenvolvida nos contextos EPE e 1º CEB, houve a necessidade de criar e desenvolver atividades temáticas de aprendizagem, em torno de um projeto de investigação-ação, indo ao encontro de uma problemática levantada. Para desenvolver atividades temáticas de aprendizagem foram criadas algumas etapas de percurso, ou seja, observação, planificação e avaliação, sem esquecer que todo este processo teve o interesse de ser articulado com as famílias, comunidade escolar e acima de tudo segundo os interesses e dificuldades das crianças.

Para fundamentar a prática não poderia deixar de refletir sobre as competências sociais e a consciência fonológica, sendo que foram consecutivamente realizados, os projetos de investigação-ação em torno destas problemáticas.

## 2.5. Processo de Investigação - Ação:

A investigação-ação foi o método escolhido para a realização da prática pedagógica, recolhendo informações pertinentes sobre a problemática, explorando e refletindo, e sobretudo, envolvendo e cativando o grupo (Máximo-Esteves, 2008).

Na investigação existem dois tipos, a investigação quantitativa e a investigação qualitativa. Considero que a que mais conveniente para esta investigação foi a investigação qualitativa, à qual segundo Bogdan e Blikem (1994), a investigação qualitativa possui, na sua essência, algumas características, nomeadamente: o investigador é o principal agente na recolha dos dados e a fonte direta dos dados é o ambiente natural; os dados recolhidos são essencialmente de carácter descritivo; o investigador concentra-se essencialmente no processo; o investigador tenta descodificar o significado dos dados de forma indutiva.

Foram produzidos diversos estudos sobre investigação-ação ao longo de muito tempo, não sendo por isso possível encontrar uma definição concreta, no entanto variados autores têm uma abordagem sobre esta temática. Neste sentido segundo Mesquita-Pires (2010) citando Elliott (2010) “todas as teorias são ferramentas da prática”(p.30). Assim a investigação torna-se uma fonte de informação para as tomadas de decisão e ação da investigação, interagindo num processo recursivo contínuo (Craveiro, 2006).

Sobre a investigação-ação, Arends (1995) relata que “é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes da sala de aula” (p.45).

De igual modo, Silva (1996) menciona que “a investigação-ação constitui então um processo que se desenvolve em espiral formado por diferentes círculos de planificação, ação e investigação” (p.25).

E ainda para Sousa (2005) “ a investigação-ação baseia-se essencialmente na observação de comportamentos e atitudes constatadas no decorrer da ação pedagógica e lidando com os problemas concretos localizados na situação imediata” (p.96).

Assim, podemos dizer que a investigação-ação permite uma participação mais ativa do professor, funcionando como um agente de mudança perante problemas e situações que possam surgir. Deve conduzir a um processo de reflexão situado na ação e desenvolvido com as crianças/alunos, com o intuito de realizar práticas de qualidade.

Nesta linha, segundo Bogdan e Biklen (1994), uma das características da investigação-ação e na qual é aceitável é que

independentemente dos seus resultados, cumpre sempre o seu objetivo que é precipitar a mudança, fruto da sua componente cooperativa. De facto, o esforço e a dedicação dos professores e dos alunos implicados produzem sempre melhorias pedagógicas na sala de aula e mesmo na comunidade escolar (p.113).

Este processo de investigação-ação tem como propósito realizar um projeto de intervenção, criado em função de uma ou mais necessidades. Porém o professor, além de assumir o papel de investigador, também tem o papel de interveniente. Este deve implementar atividades de aprendizagem, promovendo o sucesso educativo das crianças/alunos.

Nesta perspetiva, Ponte (2002) refere que

“a investigação não é algo que se possa realizar de forma rotineira, sem paixão, sem um verdadeiro investimento intelectual e afectivo. Ou seja, a investigação não se realiza com espírito de funcionário – requer o espírito de protagonista social. Fazer parte de um projeto sem assumir, desde o início, uma posição de compromisso e empenhamento significa representar nesse projecto um papel secundário, não chegando a viver uma verdadeira experiência da investigação” (p.11).

É necessário deste modo o investigador e interveniente no processo de investigação, assumir o controlo do processo, não perdendo de vista os objetivos traçados, o propósito das atividades e o papel de cada um, gerindo estes aspetos com alguma flexibilidade e adaptando-se quando necessário (Ponte, 2002).

Máximo-Esteves (2008) afirma que a investigação-ação é uma metodologia vantajosa pois é “caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o professor interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua acção e produzindo efeitos directos sobre a prática”(p.18). Quer isto dizer que este método permite uma maior interação e envolvimento na pesquisa e procura de soluções para os factos.

Devo dizer que de entre várias propostas de investigação que foram ao longo dos tempos sido apresentadas, optei pela investigação-ação, que contemplava essencialmente, a observação, a planificação e avaliação, utilizando diversos instrumentos de recolha e tratamento de dados. Acrescento ainda, que concordo

totalmente com o processo de investigação-ação em contexto de prática pedagógica, pois a sua atividade profissional centra-se na exploração dos problemas reais.

### **Instrumentos de recolha e análise de dados**

Para o desenvolvimento desta investigação-ação, destacaram-se como instrumentos de recolha de dados a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a produção de artefactos. É de referir que a entrevista apenas foi utilizada em contexto de PE para as crianças e no 1ºCiclo para a Professora cooperante.

Observar (...)é a atividade básica que unifica e orienta o nosso trabalho como futuros professores. Assim “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá que saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela,1994, p.8) e como ação consequente dessa etapa, desenvolve a sua intervenção.

Seguindo esta linha orientadora, através da observação realizei registos dos acontecimentos, tendo em vista sempre melhorar o meu trabalho enquanto futura educadora/professora, mas sobretudo estas observações serviram para haver uma adaptação às problemáticas encontradas.

A observação “destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico. (...) Permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade” (Sousa, 2005, p.109).

Fiz opção por uma observação participante que baseia-se no envolvimento pessoal do observador na vida da sociedade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus componentes, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro (Sousa, 2005).

Em jeito de conclusão, a observação permite o conhecimento direto dos factos tal como eles acontecem num determinado contexto (Máximo-Esteves, 2008). Tendo em conta as palavras do autor, através da observação é possível fazer registos de comportamentos e atitudes e deste modo, planear com intencionalidade educativa.

Parente (2002) acrescenta: “A observação efetuada no contexto natural dos acontecimentos tem sido um dos procedimentos mais utilizados para a recolha de dados e informações para recolher dados e informações capazes de contribuir para a tomada de decisões educativas (p.180). Isto é, ao recolhermos informações sobre as

crianças/alunos, iremos conseguir adaptar, ajustar as atividades aos seus ritmos, aos seus interesses, às suas motivações, aos seus níveis de desenvolvimento e às suas dificuldades, tomando, de forma consciente, decisões que nos parecem as melhores.

A observação, no meu entender, é um método de recolha de dados indispensável, visto que é utilizado com o intuito de encontrar relações e interações no meio social, permitindo assim descobrir o comportamento humano e compreender o que é dito pelas crianças/alunos. No entanto, observar é um processo difícil, é necessário concentração, pois neste caso os investigadores e investigados estabelecem relações e torna-se mais problemático distanciar-se para observar corretamente.

Para a observação participante, Bogdan e Biklen (1994), afirmam que

“A sua participação exacta varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitem. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais. Nas fases posteriores da investigação, poderá ser importante ficar novamente de fora, em termos de participação.” (p.125).

Outra técnica foi a produção de artefactos. Detive como base, o registo gráfico produzido pelas crianças/alunos, sendo também um instrumento para recolher dados e informações acerca das atividades realizadas. O desenho é um meio de representação e comunicação, daquilo que contactou, ou até mesmo do meio à qual está inserida. Deste modo “Recriar momentos de uma atividade, aspetos de um passeio ou de uma história, são meios de documentar projectos que podem ser depois analisados, permitindo uma retrospectiva do processo desenvolvido e da evolução das crianças (...)”(OCEPE, 1997, p.62).

Assim, através do desenho, isto é, da representação gráfica sobre qualquer situação, a criança/aluno exprime-se mostrando o que mais gostou, explicando o que mais lhe chamou a atenção, transparecendo sentimentos importantes, daquilo que viveu/contactou, ou seja, “(...)as crianças comunicam, de forma simples e económica, aquilo que compreendem do mundo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.512).

A terceira e última técnica utilizada foi a entrevista. No início do contexto de EPE, foram realizadas entrevistas às crianças, e no 1º ciclo à professora cooperante, sendo que esta é uma técnica de recolha de dados adequada à obtenção de informações.

Recorreu-se à entrevista semiestruturada, pois permite ao entrevistado falar abertamente, utilizando a sequência que entender. Nestas entrevistas “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (...), se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134).

Ainda sobre esta técnica de investigação, Máximo-Esteves (2008) refere que esta se caracteriza pela existência de um guião, ponto orientador no decurso da entrevista, procurando que todos os entrevistados respondam às mesmas perguntas, embora a colocação destas possa ser flexível (p.96).

Na opinião de Bogdan & Biklen (1994) “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...)”(p.136). No que diz respeito à entrevista feita às crianças quando foram solicitadas a participar, manifestando-se, logo desde início, prontas a colaborar. Quanto à entrevista, à professora do 1ºciclo, comecei por pedir disponibilidade sobre a implementação deste projeto, explicando os objetivos, contudo a docente mostrou-se sempre disponível para colaborar e ajudar.

É de referir que estas foram registadas manualmente e não gravadas, tendo sido realizadas nos contextos de prática pedagógica em questão, de modo a criar um ambiente informal e securizante.

Ainda segundo estes autores, na investigação qualitativa descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Assim optei por três formas diferentes de recolher os dados, com o objetivo de responder à questão inicialmente formulada.

Ainda Sousa (2005) acrescenta, “depois de recolhermos os resultados brutos, com diferentes instrumentos, nas diferentes observações (...) há a necessidade de se proceder ao seu estado para se poder chegar a inferências (...)” (p.291).

Quanto à análise de dados, segundo Bogdan & Biklen (1994) envolve “o trabalho com os dados, a sua organização (...) procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p.205).

Assim seguindo estes critérios definidos por estes autores acima referidos, optei por analisar os dados qualitativamente, ou seja, optei por fazer uma reflexão no final de cada projeto aplicado no PE ou no 1ºCEB inerente à questão problema encontrada, revelando se o projeto foi ou não eficaz.

## 2.6. Observar, Planear e avaliar

Ao longo desta investigação realizada em dois contextos distintos, optou-se por utilizar três ferramentas, essenciais para a realização desta prática, observar, planear e avaliar.

A observação é “um processo orientado por um objectivo terminal ou organizador do próprio processo de observação (...) cuja função primeira, imediata, consiste em recolher informações sobre o objecto tomado em consideração” (Damas & Ketele, 1985, p.11).

A observação privilegiada, foi a observação participante ativa em que “ o observador desempenha funções efectivas susceptíveis de modificar radicalmente certos aspectos da vida do grupo. É o caso em que o observador é o próprio professor” (Damas & Ketele, 1985, p.27).

Para Correia (2009), na observação participante o investigador é o principal instrumento da investigação, facto que constitui uma clara vantagem, dada a oportunidade de se encontrar disponível para recolher dados ricos, interessantes e pormenorizados.

Para orientar o processo educativo é necessário que o educador seja capaz de observar as crianças como seres únicos, de modo a alargar os seus interesses e desenvolver as suas capacidades, tal como defendem as OCEPE (1997), trata-se de observar e conhecer melhor as capacidades, interesses e dificuldades sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem para adequar o processo educativo.

Com efeito, uma observação contínua, possibilita uma adequação e ajustamento da prática educativa, assim como das estratégias traçadas, com o intuito de responder às necessidades, tanto de grupo como individuais. É o que refere as OCEPE, “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p.25).

Zabalza (1998) abordando a importância sobre a observação, afirma que

“Observar e registar de uma forma eficaz pressupõe também um processo de treinamento, levando em consideração que os registos de observação devem ter algumas características. Devem ser registos breves, mas conter informação que ajude a reconstruir a situação, se for

preciso. Devem incluir toda a informação necessária: contextualizar, descrever e terminar indicando o resultado do comportamento observado” (p.210).

A observação é deste modo, um sistema eficaz para obter conhecimentos acerca do conhecimento das crianças e “reconstruir situações”, quando necessário. Assim, ao longo da prática pedagógica a realizei observações com o intuito de melhorar a minha intervenção, à qual sofreu alterações constantes, mas sobretudo a observação serviu para semanalmente descobrir se as atividades de aprendizagens estavam de encontro com a problemática encontrada.

Quanto à planificação, podemos proferir que é através deste processo educativo, que o docente proporciona um ambiente estimulante e de promoção a atividades significativas e diversificadas. O docente, ao planificar, deve ter em conta os programas escolares, metas a alcançar e as orientações curriculares, cumprindo a função de se adaptar às condições do cenário de ensino.

Segundo Formosinho (2011) “Planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar à escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (p.77). Nesta linha o educador deve envolver a criança, dando-lhe voz ativa no pensamento das atividades, para responder às motivações das mesmas.

De acordo com Bento (2003) a elaboração do plano deve constituir o primeiro passo do planeamento, traduz sobretudo, uma compreensão e poder aprofundado dos objetivos de progresso da personalidade, bem como reflexões acerca da organização correspondente do ensino no decurso de um ano letivo. A ligação entre aquilo que se pretende através dos programas e ensino e a sua realização prática.

Neste sentido, segundo as OCEPE (1997), planear implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as proporcionar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Com efeito, cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam razoavelmente competitivas, de modo a interessar e a estimular cada criança, ajudando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só.

Através de uma planificação adequada, o docente proporciona situações educativas às crianças, não há perdas de tempo, confusão no espaço, melhorando assim todo o processo de ensino-aprendizagem, e o seu próprio desempenho.

Acrescenta Arends (1995) que os professores em início de carreira que conseguem fazer boas planificações devido ao encadeamento coerente de ideias, atividades e interesses.

Por conseguinte, saliento que as planificações realizadas em ambas as valências foram realizadas semanalmente com a sua devida antecedência e apresentadas às cooperantes, no entanto não eram encaradas como algo fixo e estático, mas sim como flexível e aberto. Guerra (2002) refere que a “planificação supõe um intenso exercício de reflexão e adaptação visto que é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, uma vez que surgem numerosos imprevistos durante o processo” (p.18).

A planificação é então, um guia para o docente, que o orienta a tomar o melhor partido, adaptando-se a situações imprevistas, a comportamentos das crianças e acima de tudo às dificuldades sentidas pelo grupo.

Na intervenção realizada, não só foi importante o ato de observar e planear, mas também o de avaliar todo o processo de aprendizagem. Assim de acordo com a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa no Jardim-de-infância, tendo em conta a eficácia das respostas educativas. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (p.4).

Avaliar é um processo complexo, obriga a evidenciar aspetos de aprendizagem que devem ser melhorados, delineando estratégias com o intuito melhorar aspetos com dificuldade.

Avaliar pressupõe considerar os critérios adequados ao objetivo fixado, para adequar a ação pedagógica às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução (DeKetele, citada por Damas & Deketele, 1985; OCEPE, 1997). Deste modo, o docente deve avaliar conforme o processo evolutivo da criança, pois só desta forma implica a reformulação constante da planificação.

O processo de avaliação, ao longo da prática pedagógica realizada em dois contextos, serviu não só para comparar as observações realizadas, mas também para melhorar a minha prática, adaptando-me constantemente, tanto como professora como investigadora.

## 2.7. Articulação com as famílias e comunidade escolar

Optou-se por escrever sobre esta temática pelo facto de atualmente nos confrontarmos com mudanças sociais diversas, que alteram a estrutura e o equilíbrio das famílias assim como da comunidade escolar, razão pela qual procuramos criar ações que envolvessem o contexto familiar e escolar, garantindo um ensino com qualidade, com base na formação de valores, sociedade e qualidade de vida. (Silva, S/D)

A escola ao estabelecer parcerias com as famílias e a comunidade escolar está a estabelecer relações afetivas de proximidade com o intuito de conduzir a uma educação com qualidade e a aprendizagens diversificadas com significado.

Assim segundo, Zabalza (1998) menciona que esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais e mães e ainda enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas.

Por conseguinte, Estanqueiro (2010) salienta que “uma boa relação da escola com a família favorece o diálogo entre pais e filhos, reforça a confiança entre professores e pais, previne a indisciplina nas aulas e promove o rendimento escolar dos alunos” (p.111), sendo que “a participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos professores, contribui para aumentar a qualidade da educação” (p.117).

Atualmente existe a necessidade de estabelecer uma harmoniosa sintonia entre a escola e a família. A escola torna-se assim uma instituição que complementa a família, e juntas podem tornar-se um lugar agradável para a convivência de todos.

Segundo a lei de bases do sistema educativo (LBSE) n.º49/2005, no capítulo VI, no 2º ponto do artigo 46.º, o sistema educativo deve assegurar a “interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico”. Refere ainda que a educação pré-escolar deve integrar a criança “em grupos sociais diversos, complementares da família tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (capítulo II, da secção I, artigo 5.º).

Em educação pré-escolar, as relações estabelecidas entre família e comunidade, são fundamentais, pois além de ampliar o contexto social, também é uma fonte de

desenvolvimento pessoal. Deste modo, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997, p.43).

Apelando, ainda, à LBSE, (subsecção I, artigo 7.º), esta refere que o objetivo do ensino básico consiste em, “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” e ainda “participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias”.

Cabe então à escola, promover a integração entre a comunidade escolar e as famílias, promovendo iniciativas que vão ao encontro das necessidades do ambiente escolar. Esta relação de escola- família- comunidades deve ocorrer num clima de cooperação, porque influencia em grande medida o seu nível de desenvolvimento escolar.

No que concerne à prática pedagógica, na EPE a interação com os pais foi realizada diariamente, através da rotina do acolhimento, assim como através de uma ação de sensibilização acerca da importância dos afetos, em que também envolvia a comunidade escolar. Quanto ao 1.ºCEB, a relação com os pais foi mais distante, por isso dei mais ênfase à comunidade, envolvendo-a num projeto intitulado: “A que sabe a lua?”.

## **2.8. Metodologias utilizadas na intervenção pedagógica**

Ao longo do estágio, foram utilizados pontos de orientação metodológica, e torna-se primordial referir que o educador deverá ser flexível, promovendo o desenvolvimento da criança, bem como desenvolvendo atividades devidamente refletidas, exigindo da parte deste uma constante renovação da sua prática.

Penso que cada professor deve escolher as metodologias tendo em conta as características da turma, o programa a desenvolver e trajeto profissional, devem ainda inscrever-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças (Ferreira & Santos, 1994, p.48).

Espelhando a prática pedagógica das docentes cooperantes, optei por dar continuidade ao trabalho destas, o qual assumia que tinham uma consistência estruturadora com base nas aprendizagens das crianças/alunos. Além desta continuidade

decidi, utilizar as minhas crenças, valores e conhecimentos adquiridos sobre as metodologias pedagógicas, com o intuito de privilegiar especialmente uma perspectiva ativa e construtivista, pois conforme Pacheco (1999) empregar uma metodologia ativa preconiza a variedade de métodos que o aluno deve realizar, não remetendo a atitudes passivas de receptor de informação transmitida pelo emissor que é o professor.

Mencionando a prática pedagógica realizada, o uso desta foi através da realização de atividade a pares ou por pequenos grupos, onde ressaltava a cooperação em grupo, com consciência de um objetivo comum, promovendo a discussão e resolução de problemas, tendo como suporte o respeito mútuo, a responsabilidade e a autonomia.

### **2.8.1. Trabalho por projeto**

Esta metodologia pode definir-se como a resolução de um dado problema por um grupo e a resolução de um problema pressupõe, portanto, uma multiplicidade de métodos de trabalho, de acordo com as características de cada grupo (Beltrão e Nascimento, 2000). Assim os pressupostos próprios desta pedagogia, referem que o saber se constrói através de uma pesquisa no contexto social, facultando significado ao tema em estudo, e que a verdadeira motivação é intrínseca ao envolvimento e ao interesse que suscita o aprender (Ferreira e Santos, 1994).

O trabalho por projeto, enquanto ação desenvolvida pelas crianças/alunos é

“a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objecto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objecto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em acção conjunta com o objecto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida” (Edwards, 2005, p.172).

Esta metodologia dá ênfase ao papel do professor no estímulo de interação entre crianças e adultos, objetos e ambiente, obtendo um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem dá grande relevância à participação ativa das crianças nos seus próprios estudos (Katz e Schard, 1997). Posto isto, as questões a aprofundar deverão ser retiradas do mundo da criança, de modo a que esta se sinta identificada e motivada para

a resolução da problemática encontrada. Portanto, o trabalho por projetos está centrado na realidade da criança/aluno, encarando-os como sujeitos de todo o processo desenvolvido no projeto em interação com a escola, família e comunidade (Ferreira & Santos, 1994).

Esta metodologia, conduz as crianças a comunicar, a partilhar os seus diferentes saberes e experiências, umas com as outras e com o educador, promovendo a interação social e o sentido crítico de pertença a um grupo. O trabalho por projetos privilegia muito o trabalho em grupo, fundamentalmente baseado na ajuda mútua, na negociação, na partilha e no respeito. Assim trabalhar por projetos favorece as crianças, todas elas com diferentes níveis de aprendizagem, na medida que elas adquirem saberes, isto é, alargam os seus horizontes culturais e humanos, adquirem novos conceitos, aprendem novas informações sobre os objetos e as pessoas. Também adquirem novas competências, nomeadamente competências sociais de funcionamento em grupo e em democracia, aprendendo a cooperar e negociar.

Trabalhar por projetos, contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as atividades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O educador deve adaptar-se às características individuais de cada criança e do grupo em geral (OCEPE, 1997).

Como já referido anteriormente, o objetivo do trabalho de projeto é a resolução de um problema. Assim podemos dizer que um projeto:

- É uma sequência de ações, propondo-se um determinado objetivo e respondendo a uma necessidade exposta;
  - Deve ser um método aberto e evolutivo;
  - Deve ser um processo coletivo porque a extensão social é um importante catalisador da ação e da adequação de conhecimentos;
  - As disciplinas curriculares funcionam como meios para se atingir o objetivo;
- (Beltrão e Nascimento, 2000).

Segundo Katz e Chard (1997), os projetos podem ser associados ao currículo, dependendo das preferências e interesses das crianças, sendo possível, ocupar em grande parte do currículo. É importante que o tópico do projeto seja retirado do mundo que lhes é familiar, para que todo o seu desenrolar faça sentido para a criança.

Logo, é de salientar que a metodologia de projeto exige dos seus intervenientes estratégias de ação, recursos, atividades e tempo, pois é essencial um plano idealizado pelas crianças e motivado pelo educador (Hohmann & Weikart, 2011).

Podemos concluir então, que no trabalho por projeto a aprendizagem tem maior probabilidade de ser eficaz, se tiver como base o interesse dos alunos, em vez de se centrar nas ideias do professor. O projeto permite valorizar o erro, a incerteza, os problemas emergem, e as crianças utilizam diferentes linguagens expressivas, ou seja, cada projeto é único e aprende-se fazendo (Vasconcelos, et al., 2012).

### **2.8.2. Pedagogia de Participação**

Na pedagogia de participação o trabalho do aluno e do professor são reedificados tendo como base a reconceptualização da pessoa, portadora de competências, de capacidades e gosto pela colaboração, em que o direito à participação é evidenciado (Oliveira - Formosinho et. al., 2009). Podemos entender assim que as crianças e adultos que desenvolvem projetos e atividades, entre o pensar, fazer e refletir em conjunto, conseguem mais facilmente ser detentores de uma aprendizagem apoiada na construção do saber.

Segundo Formosinho e Costa (2011), a pedagogia de participação é considerada uma pedagogia de direitos, em que as crianças são resgatadas como sujeitos, vendo-as como ação, observando e escutando-as. Esta pedagogia permite ainda inclui-las no plano de intervenção pedagógica.

É objetivo essencial desta pedagogia viver as experiências, dar significado às experiências de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento, em que a criança é vista como um participante ativo e as motivações são a base para o desenvolvimento das tarefas.

Esta pedagogia caracteriza-se pela organização do espaço e tempo pedagógicos, e onde também o tipo de relação estabelecida entre os envolvidos, permite desenvolver atividades e projetos que visam valorizar a experiência e os saberes culturais. Deste modo, segundo Júlia Oliveira-Formosinho & João Formosinho (2011), o espaço pedagógico deve ser organizado para a aprendizagem, para o bem-estar, alegria e prazer. Aberto às vivências e interesses das crianças, flexível, plural e diverso, deve ainda ser estético, ético, amigável, seguro, lúdico e cultural.

O tempo pedagógico deve:

“ organizar o dia e a semana com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizadora tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma

dinâmica participativa na organização do trabalho no contexto de ensino-aprendizagem (...) necessita ser criticamente reflectido a partir das aprendizagens experienciais das educadoras e das crianças (...)” (p.21).

Relativamente às relações e interações são a concretização completa e final da pedagogia participativa, visto que é fundamental criar interações, refleti-las, pensá-las, para facilitar as crianças na sua inserção no grupo. É também através destas relações que se cria um ambiente seguro, em que cada criança é valorizada.

Em síntese, na pedagogia de participação, a atividade da criança é o de questionar, participar nas planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar. Cabe ao professor organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, estender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo. A referida pedagogia, deve ter em atenção o bem-estar e aprendizagens das crianças, respeitando o seu ritmo, introduzindo uma dinâmica participativa na organização do trabalho e jogo (Formosinho & Costa, 2011).

### **2.8.3. Aprendizagem cooperativa**

A aprendizagem cooperativa remete para um processo educacional onde os alunos ajudam e confiam uns nos outros para alcançar um objetivo comum e benéfico para todos e com resultados benéficos para todos os envolventes, maximizando as suas aprendizagens (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999).

Os autores acima citados referem a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino, em que pequenos grupos, com diferentes níveis de desenvolvimento, trabalham em conjunto atividades de aprendizagem, que visam melhorar a compreensão sobre os assuntos, ou seja, cada membro do grupo é responsável por aprender, mas também por ensinar.

A Aprendizagem Cooperativa segundo Aguado (2000) é uma estratégia de ensino baseada na interação social, e que se baseia na estruturação dos objetivos de modo a que a organização da aula crie pautas de socialização positivas face às pautas clássicas do tipo competitivo, apresenta-se assim, como uma alternativa eficaz ao ensino tradicional baseado essencialmente em formas de aprendizagem individual e/ou competitiva (Morgado, 2003; Lopes e Silva, 2010).

De acordo com Beltrão e Nascimento (2000) citando Thomas Lickona (1992), a aprendizagem cooperativa tem benefícios porque “ensina o valor da cooperação” proporcionando momentos de ajuda entre os alunos, “promove a construção de pequenas comunidades na sala de aula” ajudando os alunos a ter responsabilidade pelos outros, “ensina competências básicas necessárias à vida”, como é o exemplo de ouvir e respeitar os pontos de vista dos outros, “incentiva e melhora as aprendizagens académicas, a autoestima e as atitudes positivas sobre a escola, pode inverter os percursos escolares previsíveis” evitando percursos escolares negativos e de insucesso, e especialmente tem “o potencial de diminuir os aspectos negativos da competição”, originando comportamentos cooperativos que irão influenciar positivamente a vida futura dos alunos (p.103).

Esta metodologia é apresentada para um grupo de crianças ou alunos, e professor em que os elementos são os responsáveis pelo sucesso, privilegiando em grande medida as atividades em grupo (Beltrão e Nascimento, 2000). Assim, a aprendizagem cooperativa é intrinsecamente mais difícil e confusa do que a competitiva ou a individualista, porque exige da parte dos alunos, a execução de tarefas, mas também práticas interpessoais e de grupo, necessárias para trabalhar em equipa (Lopes & Silva, 2009).

#### Segundo Estanqueiro (2010)

“A cooperação é um sinal de qualidade na educação. (...) Num clima de competição, uns ganham e outros perdem. Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo. A cooperação é um factor de motivação para a maioria dos alunos e um instrumento eficaz de combate à indisciplina, à discriminação e à exclusão social. (...) Atráves da cooperação, resolvem-se problemas e realizam-se projectos” (pp.21-22).

Assim o recurso a esta metodologia permite estabelecer relações positivas entre as crianças e promover uma aprendizagem em grupo com benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. Deste modo Lopes e Silva (2009) apresentam um quadro com competências sobre a aprendizagem cooperativa, nas referidas áreas.

**Quadro 1** - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes & Silva, 2009, pp.50-51)

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>- Estabelece uma atmosfera de cooperação e de ajuda em toda a escola;</li> <li>- Os alunos são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>- Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>- Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno;</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove o aumento da autoestima;</li> <li>- Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>- Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>- A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>- Cria uma atitude mais positiva dos alunos em relação aos professores, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus alunos;</li> </ul>
<b>Benefícios académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolve competências de pensamento de nível superior;</li> <li>- Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate;</li> <li>- Desenvolve as competências de comunicação oral;</li> <li>- Fomenta as competências metacognitivas nos alunos;</li> <li>- Cria um ambiente de aprendizagem activo, envolvente e investigativo;</li> <li>- Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos alunos;</li> <li>- Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>- Ajuda os alunos a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>- Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>- Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e em grupo;</li> <li>- Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.</li> </ul>

Para além de múltiplas evidências das vantagens da Aprendizagem Cooperativa, como estimular o contato e a comunicação entre todos os elementos dos grupos heterogéneos e aumento da autoestima, contribui também para uma melhor experiência

entre todos os elementos do grupo, permite especialmente aperfeiçoar as relações afetivas e sociais entre os alunos, e entre estes e o professor.

## **2.9. Competências Sociais na Educação Pré-escolar**

Na pré-escola, durante várias horas por dia, muitos dias por mês, muitos meses por ano e, durante vários anos, convivem crianças, pais, educadores e pessoal auxiliar. Conseguir uma convivência harmoniosa é difícil, mas a sua procura é muito gratificante. Para conviver, é necessário conhecer os nossos direitos e os dos outros, as obrigações que todos temos e pô-las em prática. (González-Pérez & Pozo, 2014, p.175)

É em grupo que a criança desenvolve, aprende e favorece o desenvolvimento e aprendizagem com os outros. Assim “na Educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (ME, 1997, p.35). Aprende também a viver numa organização democrática, ou seja, comum a todos e com regras.

Estar em grupo permite às crianças confrontarem-se com opiniões e posições opostas às suas, bem como experimentar situações de conflito. Convém salientar que o adulto deverá orientar a negociação e a resolução de conflitos, quando necessários.

É essencial enquanto educadora, procurar definir regras de conduta, com o intuito de cada um respeitar os outros e cada situação, pois segundo Carita & Fernandes (2012) para uma “definição simultaneamente útil e económica das regras, torna-se vantajoso que essa definição tenha por base a identificação das atividades ou situações a propósito das quais emergem mais frequentemente os problemas e centrar aí as regras a estabelecer” (p.79).

Atualmente, é essencial a criança ser capaz de manter interações e relações positivas, sendo um aspeto claramente importante para o seu desenvolvimento visto que “enfatuada a função positiva e promotora dos pares no desenvolvimento normal das crianças e jovens, ou seja, a interação positiva com os pares promove o desenvolvimento cognitivo e emocional, o crescimento de competências interpessoais, as atitudes, a estabilidade e a competência social” (Lopes et. al., 2006, p.27).

O educador é aquele que facilita as relações entre o grupo, deve ser o suporte para estas relações estabelecidas, assim a “relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos

contribuem para a auto-estima de cada criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si” (OCEPE, 1997, p.52).

Claramente que as crianças que aprendem com qualidade e particularidade a estabelecer relações com o outro, ou seja, “as crianças que experienciam nos seus primeiros anos de vida interações positivas com o grupo de pares, parecem ser mais competentes socialmente” (Lopes et.al, 2006, p.33).

Deste modo a competência social é entendida como “um constructo multidimensional, parece estar directamente relacionada com a capacidade em lidar com as transformações sociais, de interagir eficazmente com o meio ambiente, de responder adequadamente à complexidade da vida e de adequar as respostas comportamentais aos diferentes contextos” (Lopes et.al, 2006, p.35).

As relações sociais e interações que as crianças em idade pré-escolar estabelecem com outras crianças e com adultos são extremamente importantes, pois é através destes que estas começam a conhecer o mundo social e a “sua capacidade social crescente reflete-se na possibilidade progressiva em discriminar e escolher entre interações sociais positivas e negativas, e na tomada de consciência, igualmente progressiva, das necessidades e sentimentos dos outros” (Hohmann & Weikart, 2011, p.573).

Segundo González-Pérez & Pozo (2014) as crianças devem trabalhar as competências sociais desde a pré-escola, por isso é necessário que esta seja ajustada socialmente, não sendo passiva, sem iniciativa própria. Deste modo, estes autores, propõem algumas atividades que fomentam as capacidades e competências sociais: “aprender a saudar e a despedir, à entrada e saída (...); sentarmo-nos no tapete e prepararmos o dia(...); realizar projetos comuns (...)” (pp.185-186).

Relativamente à comunicação, este tipo de competência é desenvolvida com os outros uma vez mais, aprendendo em grande parte através da imitação e de contactos com o outro. Segundo Simões (1990) a competência comunicativa está implicada com a realidade das normas sociais, pois é em função dos grupos sociais e da diversidade de papéis que a criança aprende a comunicar (p.332). Esta autora defende ainda, “a experiência quotidiana diz-nos que cada um de nós se serve da linguagem na sua vida social com múltiplas intenções (...)” (p.39).

## **2.10. Consciência fonológica: implicações no desenvolvimento da leitura e escrita no 1º Ciclo**

É já no pré-escolar que as crianças desenvolvem a oralidade tornando-se missão fulcral do 1º CEB, “assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, [em] atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra” (MCP/CA, p.3).

Seguindo a linha orientadora das Metas Curriculares de Português/ Caderno de Apoio (MCP/CA), a expressão “ ‘aprendizagem da leitura e da escrita’ exige especificação. [A escrita] foi inventada para representar de modo duradouro a linguagem oral. Os caracteres do alfabeto, as letras, formam grafemas que são as unidades menores que servem para distinguir o significado entre as palavras escritas. Grafemas são letras ou grupos de letras que correspondem a fonemas, as menores unidades da estrutura fonológica da fala” (p.5).

Formulando uma definição sobre o que é afinal a consciência fonológica, Spínola (2014) menciona que esta

“refere-se à capacidade metalinguística que permite refletir e analisar de forma consciente a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta capacidade permite manipular e segmentar a fala em unidades menores, isto é, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. (...) A aquisição da leitura e escrita, ao contrário da linguagem oral, requer um ensino formal, o que exige que a criança conheça e domine um sistema de letras (grafemas) que serão responsáveis por codificar os sons da fala (fonemas). É fulcral que a criança perceba que a escrita representa os sons da fala, porém, nem todos os grafemas representam um único fonema” (p.6).

Portanto, é fundamental auxiliar a criança a fazer esta relação da oralidade com a escrita, logo após a entrada no 1º Ciclo.

De acordo com Sim-Sim (1989), “qualquer criança, independentemente da sua origem (...) adquire os sinais fonológicos, o seu significado, assim como as regras de combinação que os regem, do grupo linguístico a que pertencem” (p.21). Adiantam ainda, que “em todos os fonemas aqueles que se caracterizam por traços distintivos mais salientes são os primeiros a serem detectados; também os sons que não requerem uma articulação motora muito complicada são os primeiros a serem adquiridos. A aquisição

de regras fonológicas aparece na criança pouco antes da aprendizagem da leitura” (p.62).

Adams, Foorman, Lundeberg e Beller (2006) referem que “a consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler” (p. 23).

Seguindo esta linha, Freitas, Alves & Costa (2007), referem que é importante treinar a consciência fonológica desde cedo, pois deste modo permitirá promover o sucesso escolar, funcionando como medida preventiva do insucesso escolar na leitura e escrita (p.8).

Cabe então ao professor planificar atividades e exercícios que conduza a criança a adquirir consciência dos fonemas, compreender o princípio alfabético e desenvolver a capacidade de descodificação. Assim o PPEB (2009) propõe objetivos a atingir no final do 1º ano do EB, acerca da leitura e escrita, sendo eles: “ler com clareza textos variados com extensão e vocabulários adequados; compreender o essencial dos textos lidos; ler textos variados com fins recreativos; e escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (p.25).

Em jeito de conclusão, a consciência fonológica, constitui um bom preditor no sucesso da aprendizagem da leitura e escrita, sendo “a base de um edifício que tem como finalidade essencial desenvolver as competências de comunicação e expressão dos sujeitos” (Sá, 2004, p.11).



## **Parte II – Intervenção pedagógica em contexto de educação pré-escolar**



## **2.1.Contextualização do ambiente Educativo**

A intervenção pedagógica realizada em contexto de PE decorreu na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico com Pré-escolar da Nazaré, com a duração de 100 horas e individualmente. Importa ainda referir, que a prática desenvolveu-se de segunda a quarta-feira, no decurso de 9 semanas respeitando as rotinas e atividades do grupo à qual estavam familiarizados. Esta teve início dia 28 de outubro de 2013 a 15 de janeiro de 2014, com a realização de 2 semanas de observação participante, que serviu basicamente para recolher dados do grupo para as seguintes semanas de intervenção.

A atuação foi efetuada em contexto de jardim-de-infância, e houve a necessidade de proporcionar às crianças, que estão numa fase de desenvolvimento fundamental para adquirir e compreender conhecimentos, uma aprendizagem ativa em que estas “ têm oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões, manipular materiais, interagir com pares e com adultos, vivenciar acontecimentos especiais, reflectir sobre ideias e acções, utilizar a linguagem de formas que tenham significado pessoal, e receber apoio adequado por parte dos adultos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.456).

Nesta segunda parte, será contextualizado o ambiente educativo e os elementos abrangidos onde foi desenvolvida a prática, serão também apresentadas as atividades que foram ao encontro do projeto de investigação-ação e que serviram fundamentalmente para responder às reais necessidades e características do grupo envolvido.

### **2.1.1. A escola 1º CEB/PE da Nazaré**

Antes de iniciar uma caracterização sobre o espaço físico da Escola 1º CEB/PE da Nazaré, é necessário conhecer o meio que a envolve, assim esta encontra-se localizada na freguesia de São Martinho, com uma área de 782 hectares e segundo os censos de 2011 é a segunda maior freguesia do Funchal e da Região Autónoma da Madeira (RAM), com cerca de 26.482 indivíduos residentes.

A localidade onde se insere a Escola, apresenta um grande número de infraestruturas de diferentes áreas: educativas, desportivas, serviços, culturais e religiosas.

**Quadro 2** - Recursos e instituições na freguesia de São Martinho

Recursos e Instituições	Educativas	Creches e jardins-de-infância: O Carrocel; O Girassol; Primaveras; Jardim-escola João de Deus; O canto dos Reguilas; Escolas do Ensino Básico: Escola 1º CEB/PE da Nazaré; Escola básica e secundária Gonçalves Zarco;
	Desportivas	Estádio dos Barreiros; Campos Polivalentes do Bairro da Nazaré; Associações desportivas e recreativas; Clube desportivo “O Barreirense”; Grupo desportivo “Alma Lusa”; Centro de ténis da Madeira; Centro de Atletismo da Madeira; Clube Naval do Funchal; Clube amigos do Basquete;
	Serviços	Junta de Freguesia de São Martinho; Regime de Guarnição N.º3; Farmácia da Nazaré; Bancos; Estação de correios; Polícia de Segurança Pública (PSP); Centro de Saúde da Nazaré;
	Culturais	Casa do Povo de S.Martinho; Biblioteca Gulbenkian;
	Religiosas	Igreja da Nossa Senhora da Nazaré; Capela das Virtudes; Capela da Nossa Senhora do Pilar; Capela da Nossa Senhora da Nazaré;

Relativamente à caracterização da instituição, a Escola 1º CEB/PE da Nazaré, integrada no regime de escolas a tempo inteiro, é constituída por dois edifícios: o principal, localizado no Bairro Social da Nazaré e o outro na Azinhaga, pertencendo à mesma freguesia.

Atualmente existem 4 turmas do PE e 15 turmas do 1º Ciclo. Das 4 turmas de PE, apenas 1 funciona no edifício principal e as restantes no edifício da Azinhaga. Quanto às turmas de 1º ciclo, estas funcionam todas no edifício principal.

No que respeita, ao edifício principal, no qual estive a realizar a prática pedagógica, este abrange espaços interiores e exteriores “bem diferenciados, de fácil

acesso e especializados (...)” onde as crianças podem realizar tarefas em conjunto com o grupo todo (Zabalza, 1998, p.50).

Assim é apresentada uma lista de espaços ricos, que a escola oferece, e que ajudam em grande medida a dinâmica de trabalho.

**Quadro 3** - Espaços interiores e exteriores

Espaços Interiores	Espaços Exteriores
1 gabinete de direção; 1 secretaria; 1 sala de professores; 8 salas de aulas do 1º ciclo; 1 sala de PE; 2 salas de TIC; 1 sala de inglês; 1 sala de expressão musical e dramática; 1 sala de expressão plástica; 2 salas de estudo; 2 salas de apoio pedagógico; 1 sala de isolamento/clubes; 1 Biblioteca; 1 Sala de Apoio à biblioteca; 1 reprografia; 1 refeitório; 1 salão polivalente;	1 Campo Polidesportivo; 2 pátios semi-cobertos; 1 parque infantil; Jardins à volta da escola;

O horário de funcionamento, desta escola é das 08h30 às 18h30, e por ser uma escola a tempo inteiro, tem atividades curriculares e de complemento curricular distribuídas por dois turnos, manhã e tarde.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) foi implementado num horizonte temporal de 4 anos, com início no ano letivo de 2011/2012 a 2014/2015, com o tema aglutinador: “Educar para os valores”, pretendendo com este, aproximar cada vez mais as práticas aos ideais educativos, para que com isto se possa combater, maioritariamente, lacunas detetadas.

Assim a cabe à escola contribuir para que as crianças se sintam mais seguras e confiantes, desenvolvendo uma identidade própria. Educar para os valores é acima de tudo convidar alguém a acreditar naquilo que admiramos, como por exemplo, respeitar o próximo (Camargo & Bernardino, 2014).

Segundo Rios (2003), adquirir o saber necessário de conviver com o outro, e inserir-se de maneira agradável na sociedade, é muitas vezes transmitido pela escola e a “Instituição escolar tem como função específica a influência do ensinar e, à medida que se destina a ensinar, a convencer os sujeitos, transmitindo-lhes os saberes necessários para direcionar sua inserção na sociedade” (p.40).

Conforme está acionado no PEE, os valores não podem ser impostos, as crianças precisam essencialmente de desenvolver capacidades que lhes permitam crescer e viver por si mesmas. Por esta razão, é fundamental que os professores e restantes envolventes na educação escolar adotem um sistema de valorização que permita a cada criança ir construindo o seu próprio sistema de valores e não que esta seja transmitida diretamente.

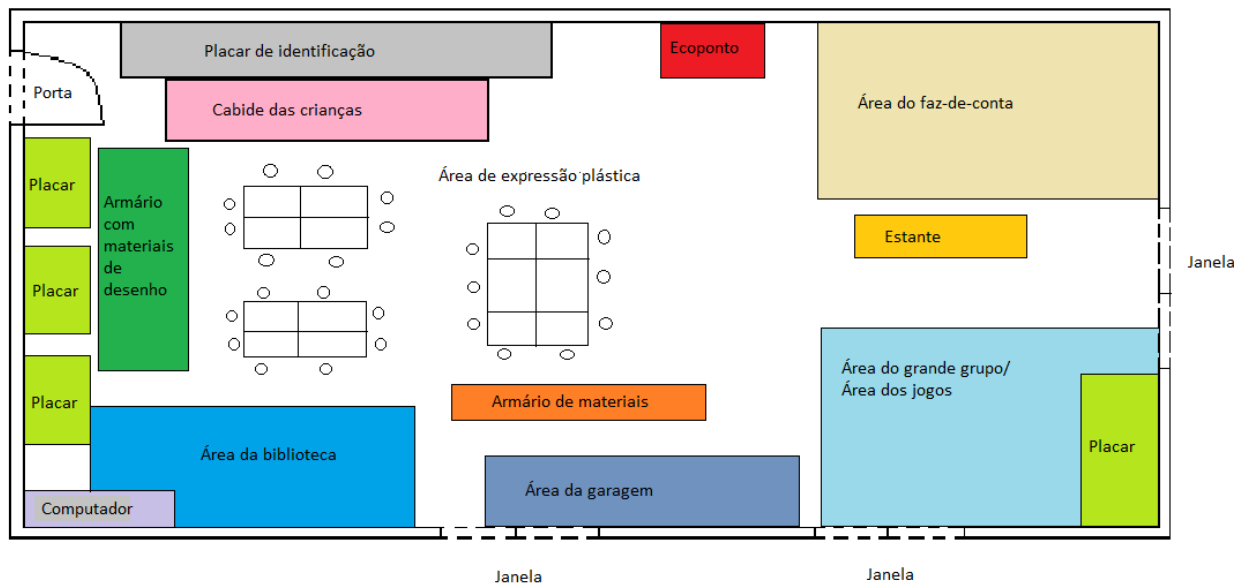
### **2.1.2. A Sala dos Golfinhos**

A sala é um local em que as crianças, associadas com os agentes educativos, podem desenvolver um conjunto de atividades, quer em pequeno ou grande grupo, expandindo aprendizagens significativas no desenvolvimento global da criança. Deste modo, deve ser “organizado e flexível, plural e diverso; ser estético, ético, amigável, seguro, lúdico, e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11).

O espaço físico da sala dos golfinhos sem dúvida espelha um espaço de serenidade, bem-estar e alegria, uma vez que se caracteriza por ter grande arejamento, luz solar e com locais de atividades divididos por áreas do saber, onde todas estas conduzem à autonomia e liberdade da criança.

Segundo Hohmann, Banet & Weikart (1979) o espaço da sala de atividades funciona bem quando a sala está organizada por áreas de trabalho distintas, no qual podem fazer escolhas e agir sobre elas.

A sala de atividades encontra-se organizada por áreas bem visíveis, especificamente a área do grande grupo; área dos jogos que inclui a área da garagem; área da biblioteca; área da expressão plástica e área do “faz de conta”.

**Figura 1** - Planta da sala de atividades

A área de grande grupo é um espaço principal da sala, utilizado para reunir as crianças em grande grupo, apresentando-se como um importante local para a partilha de opiniões, vivências e aprendizagens. É ainda aqui que se realiza todo o tipo de encontros coletivos do grande grupo, o acolhimento e comunicações, servindo de suporte para outras atividades de pequeno grupo ou de qualquer tipo de ajuda a projetos e atividades que se vão desenrolando a partir das respetivas áreas. Sem esquecer que é nesta área que se encontram os instrumentos de gestão partilhada, ou seja, os quadros que ajudam a gerir o dia-a-dia de forma autónoma e responsável.

A área dos jogos é igualmente na área do grande grupo, uma vez que estes são realizados no tapete desse espaço. Aqui encontra-se uma estante aberta, ao nível das crianças para que estas possam manusear livremente o material didático proporcionando diversos momentos lúdicos que estimulam a construção do pensamento e na realização de sequências por tamanhos, quantidades, formas e cores, pois segundo Hohmann & Weikart (2011), citando Piaget “o conhecimento não provém dos objectos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos”(p.19).

Na área da biblioteca, existe essencialmente um espaço com livros de diferentes temáticas, provido de algumas almofadas que proporcionam o conforto para as crianças, visto que é através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e expandem a sensibilidade estética (OCEPE, 1997, p.70).

Quanto à área da expressão plástica, esta corresponde ao espaço onde são realizadas as técnicas de expressão plástica como a pintura, o recorte, a colagem, o desenho e a modelagem. Nesta área umas crianças irão expressar-se mais pela

exploração dos materiais e outras por aprender como funcionam e o que se pode fazer com eles, o seu principal interesse é o processo de experimentação (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.60).

Por último, no que diz respeito à área do “faz de conta” ou mais conhecida como área da casinha, esta reproduz um ambiente acolhedor que promove a interação entre as crianças através do jogo simbólico. Esta apresenta material adequado ao tamanho real das crianças, isto é, cozinha equipada com armários, fogão, panelas, talheres, louça, mesa e 4 cadeiras e ainda a parte do quarto com cama, lençóis e bonecas. Esta área permite às crianças representar tudo o que sabem sobre as pessoas e dos acontecimentos que observam e experimentam, imitar as pessoas ajuda-as a entender o mundo dos adultos (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.56).

Ao entrar na sala, na parede lateral esquerda, encontram-se o placar de identificação das crianças, as informações relevantes para os encarregados de educação, assim como o cabide das crianças onde organizam o seu vestuário diário.

Ao longo de todo o envolvimento da sala encontram-se placares com quadro de tarefas, do tempo, de aniversários, das idades, o calendário, mapa de presenças, a planificação de projetos e os trabalhos realizados pelas crianças.

Relativamente à equipa pedagógica da sala dos golfinhos, é composta por três educadoras e uma auxiliar de educação, em que uma das educadoras e a auxiliar de educação tem horário repartido e as restantes educadoras tem turnos semanais, uma de manhã e outra de tarde.

Segundo Mendonça (1997) “A educadora não estabelece horários fixos referentes a actividades ou tarefas específicas mas faz recurso a rotinas que marcam ritmos e constituem uma estrutura de segurança para a criança” (p.52). Assim, o tempo educativo da sala encontra-se organizado de forma flexível, respeitando o ritmo de cada criança.

#### **Quadro 4 - Rotinas diárias**

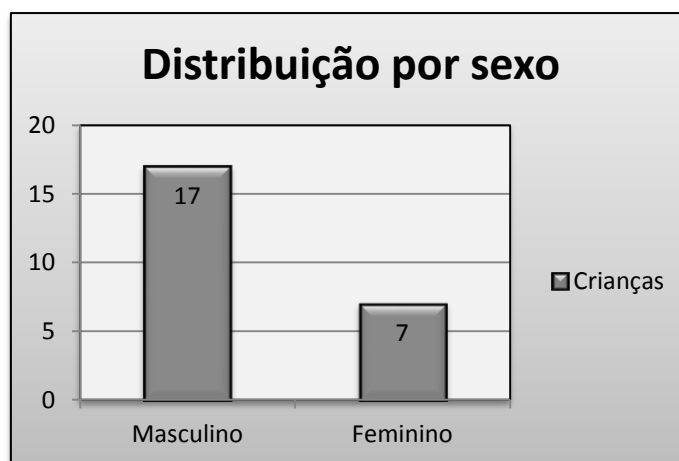
<b>Rotina diária</b>	
<b>Horas</b>	<b>Atividade</b>
08h00 – 08h30	Acolhimento das crianças;
08h30 – 09h30	Registo de presenças; Indicar a data; Cantar os bons dias; Plano de atividades;

09h30 – 10h00	Higiene/Pequeno-almoço/Higiene;
10h00 – 11h00	Atividades de enriquecimento curricular: Inglês/informática/educação física/educação musical
11h00 – 12h15	Atividades e projetos
12h15 – 13h00	Higiene/Almoço/Higiene
13h00 – 13h15	Recreio: Brincadeiras livres no exterior;
13h15 – 14h00	Atividades e projetos
14h00 – 15h00	Atividades de enriquecimento curricular: Inglês/informática/educação física/educação musical
15h00 – 15h30	Higiene/Lanche/Higiene
15h30 – 16h00	Atividades de expressão plástica
16h00 – 18h00	Recreio

### 2.1.3. O grupo de crianças

O grupo da sala dos golfinhos era constituído pelo total de 24 crianças, com incidência ao sexo masculino, com 17 crianças e apenas com 7 crianças do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

**Gráfico 1** - Distribuição por sexo



Das 24 crianças, apenas 2 ingressaram pela primeira vez na EPE, estando, deste modo, em fase de adaptação, as restantes já frequentavam este ensino no ano transato. Neste grupo existia uma criança com necessidades educativas especiais (NEE), causando por vezes distúrbios no grupo, no entanto estava a ser pensado criar na sala, um espaço de bem-estar e segurança para esta criança, nomeadamente um espaço individual de trabalho com atividades planeadas especificamente para a sua melhoria e também um acompanhamento individual.

Em geral, é um grupo ativo, sensível, mas conscientes do que são e do que querem. São ainda muito egocêntricos, possuindo alguns comportamentos agressivos uns com os outros, próprios da dificuldade da partilha. Demonstram um grande interesse pela pesquisa e descoberta de coisas novas. Têm gostos próprios e interesses diversos. São crianças muito curiosas, participativas, com iniciativa e espírito crítico. Mas com personalidade forte, o que por vezes torna difícil a aceitação de regras básicas de convivência. São crianças em que a sua personalidade está em profunda transformação e alteração e requer, especialmente atividades que melhorem a sua forma de interagir uns com os outros, atividades que apelem a uma boa socialização e fundamentalmente com regras.

A seguinte caracterização que se apresenta rege as áreas de conteúdo, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), assim como a observação participante e os diálogos informais e informações transmitidos pela equipa de educadoras e auxiliar de educação.

**Quadro 5-** Caracterização individual das crianças da sala dos golfinhos

Crianças	Apreciação
Afonso	É uma criança bastante extrovertida e conversadora. Gosta muito de cantar e decorar novas músicas. É muito atento a novos conhecimentos pelo que questiona constantemente aspetos relacionados com comportamentos dos colegas e assuntos tratados na sala.
Alex	É uma criança calma, alegre e bastante disponível para aprender e para ajudar a defender os amigos. Gosta de partilhar experiências vividas no seio familiar. Aceita facilmente as regras impostas na sala.
Beatriz	É uma criança muito carinhosa. É pouco recetiva a aprendizagens visto que está constantemente distraída. É necessário implorar várias vezes para obedecer a uma ordem. É muito pouco sociável com os colegas e mais comunicativa com o adulto.
Alexandre Jardim	É uma criança aplicada e bastante criativa nas atividades realizadas na sala. Gosta de imitar o adulto em diversas situações. Na partilha de experiências, fá-lo com facilidade e gosta de contar momentos da sua vida fora do ambiente escolar.
Bianca	É uma criança muito reservada, não comunicando com todos os colegas. Nos trabalhos realizados apresenta um certo cuidado e perfeccionismo. Tem dificuldade em adquirir conhecimentos gerais.

Carlota	É uma criança conversadora e sociável. No momento de realizar tarefas fá-lo com facilidade. Gosta de aprender e apresentar resultados positivos dessas aprendizagens. Em grupo, gosta de ajudar os outros, partilha facilmente os seus brinquedos e gosta de propor brincadeiras aos colegas.
Cláudio	É uma criança atenta, autónoma e com grandes capacidades em todas as áreas. Gosta de ser prestável à professora ajudando a distribuir material aos colegas. Adora mostrar os seus conhecimentos quando brinca em grupo.
Diana	É uma criança muito calma. É grande observadora de tudo o que a rodeia, no entanto tem dificuldade em realizar as atividades de sala, apresentando grande dificuldade na motricidade fina. Mostra momentos de ansiedade quando a atenção está centrada para si.
Diogo	É uma criança prestável e simpática. Tem mostrado fascínio por diversos assuntos e temas, nomeadamente por vários países. Nos trabalhos de grupo entra constantemente em competição com outras crianças. Tem um bom vocabulário.
Eduardo	Este menino mostra grande desinteresse pela escola. Mostra resistência na elaboração de várias atividades sendo necessário o uso de reforços positivos e orientação pois tem baixa autoestima e autonomia. Tem dificuldade em trabalhar em grupo e em seguir as regras impostas pela sala.
Gonçalo	É uma criança tímida, calma e meiga. É amiga dos colegas e auxilia-os nas dificuldades. Coloca constantemente questões acerca de diferentes temas e pergunta muitas vezes à educadora se precisa de ajuda.
Guilherme	É uma criança bastante distraída sem ouvir o que se pede para fazer nas diferentes tarefas. Procura várias vezes durante o dia momentos de carinho junto do adulto. Tem um comportamento exemplar.
Ivan Rodrigo	É uma criança espontânea mas com algumas dificuldades de desenvolvimento. A nível da linguagem tem dificuldade em pronunciar algumas palavras. Em relação ao desenho, pinta com pouca precisão e com pouca cor. Quanto ao seu comportamento apresenta um comportamento satisfatório, participando em todas as brincadeiras.
João Alexandre	Esta é uma criança difícil de lidar por apresentar falta de regras. Repete aquilo que o adulto diz e não faz o que se pede. A nível da área do conhecimento do mundo tem muita informação que gosta de partilhar com os colegas.
Joaquim	É uma criança carinhosa no entanto sofre de uma perturbação do espectro do autismo. Devido a este problema por vezes grita e

	corre pela sala sozinho perturbando o grande grupo. Não tem o acompanhamento necessário para melhorar esta perturbação, pois apenas tem 1 dia por semana de acompanhamento individual, o restante é em grupo, e sem um espaço particular na sala, que provavelmente melhorava em grande medida o seu comportamento.
José Afonso	É a criança que se mostra mais interessada em iniciar as manhãs com uma música. Gosta de ouvir histórias e recontá-las. Gosta de desenhar, pintar e recortar. Prevalece alguma resistência no cumprimento das regras e ordens.
José Eduardo	É uma criança muito pouco autónoma, a todos os níveis. a nível pessoal ainda necessita de ajuda do adulto para as suas rotinas diárias. Ainda não consegue pronunciar algumas palavras e fala infantilmente. Não consegue realizar quase nenhuma tarefa sem ajuda do adulto.
Júlia	É uma criança calma e carinhosa. Tem um gosto especial pelo cantinho da leitura. É compreensiva e ponderada pois coloca sempre questões pertinentes e quando acha necessário intervém junto dos colegas a fim de os corrigir. Gosta de ajudar os colegas nas tarefas.
Lourenço	É uma criança bastante persistente e com dificuldade em lidar com ordens e regras. Quando está a trabalhar em grupo, critica constantemente o trabalho dos colegas, sendo que muitas vezes diz estar a copiar os seus desenhos. Normalmente não aceita ordens pelo que é preciso repetir várias vezes a mesma para que seja ouvida e cumprida.
Maria	É uma criança meiga, motivada, sociável e sensível pelo que tem procurado muita atenção dos adultos presentes na sala. Realiza os seus trabalhos com criatividade e autonomia, fazendo sempre questão de mostrar e explicar o que fez. Com os colegas é muito paciente e solidária, ajudando sempre que necessário.
Maria Preciosa	Esta criança frequenta poucas vezes a escola. Apresenta grandes dificuldades em entender as tarefas que são propostas. Apenas apresenta facilidade em lidar com os colegas no recreio, nas brincadeiras livres. Gosta de brincar na área da casinha e exclui por completo as restantes áreas.
Pedro	Esta criança tem dificuldades de concentração e distrai-se facilmente quando está em grupo. Brinca no recreio querendo ser sempre o “chefe”, para dar ordens. Gosta de imitar os outros, e de transformar-se em personagens das histórias. A sua área favorita é a das construções.
Santiago	É uma criança dinâmica mas persistente, tendo dificuldade em lidar com regras e ordens. No recreio tem sido necessário,

	chamá-lo à atenção por desafiar os colegas para jogos de luta. Nos momentos de confronto com dificuldades ao nível da relação com algumas crianças, menciona sempre não ser sua a culpa.
Tiago	É uma criança carinhosa e conversadora respeitando sempre os colegas a até alertando-os quanto ao barulho da sala. Muito dedicada e perfeccionista nas tarefas individuais, muitas vezes pede à educadora para ficar na sala e terminar os seus desenhos. É bastante organizada pelo que em atividades de recorte não vai para o recreio enquanto não limpa a mesa. Já tem diálogos completos e com vocabulário rico e sem erros.

Relativamente ao agregado familiar destas crianças, na sua maioria são famílias pouco numerosas e com fracos recursos financeiros devido à situação profissional que apresentam, gerando uma situação instável de conforto para as crianças. Importa estabelecer uma relação com estas famílias para ajudar estas causas, pois a “família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança” (Silva, 1997, p.43).

#### 2.1.4. Estudo das capacidades e interesses das crianças

Na nomeação de uma prática pedagógica com qualidade surge a necessidade de fazer um estudo organizado por áreas de conteúdo, que incluem diferentes tipos de aprendizagens, conhecimentos, atitudes e saber-fazer. Esta informação teve como base as conversas informais com a educadora e as observações.

#### Quadro 6 - Capacidades e interesses das crianças da sala dos golfinhos

Área de Formação Pessoal e Social
A distinção entre o eu e os outros já não oferece dúvidas. Têm dificuldade em assumir e cumprir as regras. Algumas são participativas e comunicativas mas grande parte não o é. Têm alguma dificuldade em gerir conflitos. Algumas demonstram indecisão em expressar escolhas e em tomar decisões. Relacionam-se com os adultos e com os seus pares e expressam com alguma dificuldade sentimentos e emoções. Revelam cumplicidade entre si. Têm muita dificuldade em concentrarem-se dispersando-se com facilidade. Grande parte apresenta dificuldade de memorização e interiorização de conhecimentos. Têm dificuldade em partilhar as suas coisas e em fazer trocas. A maior

parte possui hábitos de higiene, como lavar os dentes e fazer as suas necessidades na casa de banho sem ajuda.

#### Área de Expressão e Comunicação

**Domínio da expressão motora:** São crianças muito ativas, que dominam todo o seu equipamento motor. Gostam de correr, saltar e trepar. Descem e sobem escadas alternadamente, exceto uma criança que ainda revela insegurança. Algumas crianças têm dificuldade nos movimentos que impliquem maior rigor e precisão (motricidade fina) especialmente visíveis nas atividades de recorte, no atar os sapatos, no manuseamento dos talheres, e quando se trata de abotoar. Têm a lateralidade definida mas alguma dificuldade em nomeá-la corretamente.

**Domínio da expressão plástica:** A maior parte do grupo desenha com alguns pormenores e criatividade mas outros ainda se encontram numa fase pré-figurativa. No recorte e colagem algumas crianças têm dificuldade no manusear da tesoura e na dosagem da cola. Na modelagem, estão mais interessados no processo ativo de manipulação e exploração dos materiais do que nos produtos dos seus trabalhos. Gostam muito de pintura e de experimentar novas técnicas. Fazem trabalhos de grupo com orientação.

**Domínio da expressão musical:** Gostam de cantar e dançar. Alguns memorizam letras e melodias com facilidade. Algumas têm dificuldade em reproduzir batimentos rítmicos, mas conseguem identificar sons diversos. Gostam de realizar coreografias simples.

**Domínio da expressão dramática:** Gostam muito de brincar ao faz-de-conta e de realizar jogos de mímica. Têm dificuldade em dramatizar histórias simples inibindo-se com muita facilidade perante o grande grupo.

**Domínio da matemática:** A maioria já conta até 10. Algumas fazem conjuntos, classificações, seriações e correspondências com ajuda. Ainda não fazem contagem regressiva. Na generalidade o grupo revela alguma dificuldade no raciocínio lógico-matemático.

**Domínio da linguagem e escrita:** A maioria das crianças apresenta um vocabulário pobre e pouco variado e muito limitado. Grande parte tem dificuldade de articulação e pronúncia das palavras. Gostam muito de ouvir histórias e lengalengas mas dificuldade em recontá-las. Gostam de falar das suas vivências. Algumas crianças começam a manifestar interesse por atividades de escrita e leitura, e a grande maioria já consegue

escrever o seu nome.
<b>Área do Conhecimento do Mundo</b>
São pouco observadoras, mas revelam alguma curiosidade. Têm ainda alguma dificuldade em interiorizar conhecimentos, mas mostram-se pouco recetivas devido à falta de atenção/concentração. Demonstram poucos conhecimentos gerais. Todos conhecem as cores primárias, à exceção de algumas.

<b>Área do Conhecimento do Mundo</b>
--------------------------------------

São pouco observadoras, mas revelam alguma curiosidade. Têm ainda alguma dificuldade em interiorizar conhecimentos, mas mostram-se pouco recetivas devido à falta de atenção/concentração. Demonstram poucos conhecimentos gerais. Todos conhecem as cores primárias, à exceção de algumas.
---

## **2.2. Intervenção pedagógica na sala dos golfinhos**

A prática pedagógica desenvolvida pretendeu dar continuidade e seguimento ao trabalho das educadoras mas também tentei orientar-me pelas Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, assim como pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), desenvolvendo atividades orientadas no âmbito de três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação; Área do conhecimento do mundo, pois estas orientações “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática e auxiliar no processo educativo a desenvolver com as crianças” (OCEPE, 1997, p. 13).

No decorrer da intervenção pedagógica pretendi atender aos interesses e desejos das crianças, evidenciados nos diálogos diários, no entanto tive como ponto de partida as necessidades que o grupo evidenciava, bem como a problemática encontrada, às quais tentei dar resposta mediante o processo de investigação-ação.

### **2.2.1. Problemática encontrada**

Ao longo de uma semana de estágio, em que fui integrando o ambiente educativo da Escola 1º CEB/PE da Nazaré, deparei-me como o facto de as crianças em questão terem dificuldade nas relações e interações com as outras crianças. Esta problemática foi também observável e comunicada através da educadora cooperante que mostrou grande interesse em investigar e resolver esta situação.

Segundo Bodgan & Biklen (1994) a investigação-ação é uma metodologia que privilegia a recolha de informações com o propósito de fomentar modificações sociais junto dos intervenientes do processo onde cada elemento participa ativamente na melhoria de um mundo verdadeiro (p. 292).

Assim segundo Sousa (2005), “O problema é o objetivo da investigação, a meta que se pretende atingir, a pergunta científica para a qual procuramos resposta. (...) o problema é o ponto de início de qualquer situação” (p.44)

A prática realizada nesta valência comportou, no seu trajeto, o levantamento de uma questão, que se revelou orientadora para a intencionalidade pedagógica e para a promoção de aprendizagens significativas e globalizantes, sendo ela:

- Como podem as crianças adquirir competências sociais no trabalho desenvolvido na sala de Jardim de Infância?

Tendo em conta esta questão, foram projetadas linhas de ação pedagógicas que são apresentadas seguidamente de forma reflexiva.

### **2.2.2. Contextualização das atividades realizadas na intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica não estabelece apenas o desenvolvimento de atividades orientadas com objetivos pedagógicos, mas também requer um acompanhamento diário nos diferentes momentos de rotina. Segundo as OCEPE (1997) este aponta para o desenvolvimento pessoal e social da criança com vista a uma educação para a cidadania (p.20). A vida diária assume-se assim como um processo de construção pessoal e social, no qual as atividades e rotinas desempenham um papel fundamental para a estruturação de atividades.

O tempo pedagógico da sala dos golfinhos estava organizado segundo uma rotina diária, que envolvia atividades de pequeno e grande grupo de modo a desenvolver momentos dinâmicos, diversos e flexíveis, estando associada à pedagogia de participação, que promove o envolvimento na experiência contínua e interativa em que a criança é vista como um ser habilitado, inteligente e sensível (Formosinho, 2011).

Como refere Formosinho (2007) o modelo pedagógico adotado pode assumir-se como um muro ou janela que dificulta a aprendizagem, isto é, um modelo pedagógico não é suficiente, o professor deve por vias indiretas facilitar a aprendizagem da criança (p.37). Por este motivo optei por utilizar várias metodologias ao longo da prática pedagógica, sendo as mais presenciáveis a metodologia de participação e o trabalho por projeto.

Devo ainda acrescentar que optei por criar um tema semanal, tendo como critério principal “o de conseguir levar em consideração os interesses do grupo enquanto

coletivo e, simultaneamente os interesses emergenciais de uma ou mais crianças” (Pereira, Oswald & Assis, 1997, p.59). Neste sentido, ao desenvolver temas foi necessário explorar vivamente o que as crianças ainda não sabiam sobre estes e direcioná-los de forma dinâmica para um resultado positivo e melhorado em relação à problemática encontrada. Desta forma, considero que as minhas escolhas e organização, alcançam a sua aplicabilidade e tiveram sempre como suporte o interesse da criança.

Durante a primeira semana de intervenção pedagógica fizemos apenas observação participante. Foi uma semana dinâmica e envolvente e o investigador era também instrumento de recolha de dados (Correia, 2009). Foi uma semana que serviu para conhecer todo o grupo, criar laços e um clima de comunicação para aos poucos e gradualmente ir conhecendo o grupo e adaptar a prática àquele grupo específico.

É de referir que todas as atividades realizadas com este grupo, fruíram sempre num curto espaço de tempo, o que por vezes era negativo, porque a atividade ficava incompleta, isto deveu-se às atividades de enriquecimento curricular que estavam marcadas e não podiam ser alteradas.

### **2.2.3. Atividades/temáticas de aprendizagem desenvolvidas com o grupo**

Durante a minha análise, constatei que o grupo não tinha muitas regras, e que era necessário colmatar esta lacuna, daí que todas as temáticas desenvolvidas foram em torno desta temática, tentando de alguma forma contornar o problema encontrado.

#### **2.2.3.1.As cores**

Na minha primeira semana de intervenção preparei atividades que envolvessem a temática das cores, devido a algumas crianças do grupo que ainda tem dificuldade em identificá-las. E segundo Angela (2009) “as actividades de exploração das cores devem favorecer o processo cognitivo que permite às crianças reconhecer, categorizar e apreciar as diferentes cores do mundo, quer em nós, quer nos outros, quer nos alimentos” (p.1). Essa primeira semana casualmente era uma semana comemorativa, sobre o São Martinho, então optamos por realizar uma “Sangria de frutas”, que é uma bebida que é habitual beber no dia de São Martinho. Mas, estrategicamente usei diversas frutas, com cores, como a uva, o kiwi, a maçã verde e vermelha, a laranja, o

morango, e antes de começar a elaborar a sangria em conjunto com as crianças era pedido aleatoriamente que estas identificassem o fruto e a sua cor.

**Figura 2** - Realização da sangria de frutas



Ao longo da realização desta bebida, em que todas as crianças ajudaram a preparar, estas foram questionando sobre o que era uma sangria, as quantidades que tínhamos de deitar para fazerem em casa e outras que foram surgindo. No final da realização desta atividade, todos em conjunto bebemos a sangria criada pelo grupo e ouviram a história de São Martinho.

Observei que ao longo da realização da sangria, as crianças estavam atentas a tentar entender, que bebida estava a ser preparada, notou-se interesse na cara das crianças, e a maioria queria ajudar.

**Figura 3** - Finalização da sangria e sua prova



Como a história já era bem conhecida pelo grupo, devido a se ter trabalhado este tema na sala nos anos anteriores, sugeri ao grupo que encenássemos a peça com o material disponível na sala e improvisando, criando um momento de descontração. De

acordo com Hohmann & Weikart (2011) “ através da leitura de histórias às crianças (...) cria-se um laço emocional e pessoal muito forte” (p.547).

Ainda segundo esta temática e para consolidação, optei por realizar um bingo de cores que segundo Serrão & Carvalho, 2011, os educadores consideram que o jogo é “um meio para desencadear as aprendizagens promotoras do desenvolvimento da criança, ou seja, através do jogo a criança aprende e através dele torna-se mais fácil desenvolver outras actividades” (p.12). Ainda consideram que o jogo tem um grande interesse educacional, quer seja na vertente lúdica ou educativa, pois oferece benefícios nas atividades desenvolvidas e contribui para melhorar a capacidade relacional, para promover o convívio social e a aprendizagem colaborativa.

**Figura 4** - Exemplo do jogo “bingo de cores”



Assim tendo em conta que o jogo, seja de que tipo for, torna-se uma mais-valia para o desenvolvimento da criança, foi realizado um jogo simples de associação de cores. Foram explicadas as regras antes de iniciar o jogo, no entanto, apercebi-me que ao longo do jogo, ainda havia crianças que não entendiam o que era para fazer. Era notório que havia crianças que não sabiam as cores e estavam baralhadas, no entanto, as crianças gostaram e voltamos a repetir nesse mesmo dia, sendo o vencedor do jogo, o primeiro do comboio, ou seja, o primeiro a seguir para a cantina das refeições.

Reconheço que poderia ter feito uma pausa no meio da atividade para explicar melhor o jogo e fazer perguntas sobre as cores, procurando exemplificar com as crianças que já entendiam o jogo.

No final da semana desta temática, o grupo reuniu-se no tapete e refletiu sobre o que aprendeu nesta semana e foram sugeridas pelas crianças e estagiária novas atividades para realizar na semana seguinte.

### 2.2.3.2. Experiências físicas e químicas

Esta temática semanal surgiu devido ao interesse das crianças em realizar experiências, então propus a realização de experiências físicas e químicas. As aprendizagens que as crianças realizaram nestas circunstâncias “ decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição, sendo, por isso, do tipo causa/efeito. Isto é, através da sua interacção com os objectos, a criança aprende que ‘se fizer isto acontece aquilo’ e, portanto, ‘para acontecer aquilo tem de se fazer assim’ ” (Martins et al., 2009, p.12).

A atividade intitulada espuma mágica, foi uma atividade que suscitou muito interesse nas crianças pois estas ficaram fascinadas com o momento em que a espuma saiu dos frascos e começou a borbulhar. Nesta atividade tentei envolver materiais com os quais não estivessem habituados a lidar, para tornar os momentos diferentes e únicos. Tentei ainda envolver as ciências experimentais, inseridas na área de conteúdo do conhecimento do mundo.

**Figura 5** - Mistura dos materiais nos frascos



Ao longo da preparação dos materiais, as crianças surgiam com afirmações interessantes: “*Professora ao usarmos o vinagre, vai ficar azedo*”; e quando deitamos o detergente de lavar louça, a grande maioria exprimiu a ideia que ia fazer muitas bolas de sabão. E eu, enquanto observadora e orientadora da atividade nunca disse o que iria acontecer para suscitar interesse.

**Figura 6** - Resultado final da experiência: espuma mágica



O resultado da experiência foi interessante, tal como era previsto fez muita espuma e surpreendeu as crianças. Como estas estavam excitadas com a situação sugeri que fosse feito o registo da atividade.

Ainda no seguimento de atividades de ciências, foi realizada a experiência Balão – foguete, envolvendo movimentos físicos. Estas atividades “apoiam-se em qualidades lúdicas e na novidade para evitar que o planeamento caia na rotina, e desafiam as crianças a desenvolver as suas capacidades por forma a imaginar e descrever as suas acções intencionais da forma o mais completa possível” (Hohmann & Weikart, 2011, p.271).

O que aconteceu nesta atividade foi que o ar dentro do balão estava sob grande pressão e tentou sair. Então quando tiramos a mola, o ar saiu com força, empurrando o balão na direção oposta, originando grande impacto para as crianças, que tentaram justificar e encontrar soluções para o observado. Esta ação foi realizada várias vezes até rebentar consecutivamente vários balões, devido à falta de precisão visual das crianças em perceber esta ação.

**Figura 7** - Experiência balão – foguete



Para terminar a semana das experiências foi realizada a atividade, “lodo escorregadio”. Nesta atividade o lodo parece sólido quando lhe esmagas, mas líquido quando lhe manipulas. A maioria das coisas é sólida, líquida ou gasosa, mas o lodo é sólido e líquido. É composto por umas coisas minúsculas chamadas partículas. Quando está líquido, as partículas ficam espalhadas e o lodo fica viscoso e passa através dos dedos. Quando lhe batemos, apertamos as partículas umas contra as outras e parece sólido. Esta atividade “oferece uma vivacidade e elasticidade que não é característica de qualquer outro material” (Hohmann & Weikart, 2011, p.506).

Para esta atividade optei por deixar as crianças individualmente, explorarem o material e descobrirem como ele funciona, para serem capazes de desenvolver o controlo sobre o material mas especialmente que surja o prazer pela exploração.

**Figura 8** - Experiência lodo escorregadio



Quanto à atividade na sala, o grupo ficou sujo, mas a verdade é que tanto as crianças como os adultos, incluindo eu, estavam se divertindo muito com as sensações provocadas, pois este lodo, tem uma textura distinta, provocando uma sensação totalmente diferente. Para as crianças esta atividade era lúdica, na medida em que tentam agarrar a massa, mas ela escorrega-lhes pelas mãos.

Num pequeno momento de reflexão sobre esta semana, o grupo não chegou à conclusão de qual foi a atividade de que gostou mais, referindo que todas foram engraçadas e que queria mais uma semana de atividades com experiências. Esta atividade foi introduzida devido ao interesse das crianças em realizar experiências e também para estimular a motivação destas em realizar atividades práticas que desenvolvam atitudes de cumprimento de regras, de esperar pela sua vez, de trabalhar em grupo em harmonia percorrendo em direção à melhoria das competências sociais.

Foi, ainda, sugerido pelo grupo a criação de um livro com o registo das experiências que realizaram. Neste livro todas as crianças realizaram registos da semana

das experiências físicas e químicas. Estes registos foram realizados de duas formas, através de desenhos e também através de recorte e colagem de embalagens e papeis utilizados nas experiências. A decoração do livro foi composta apenas por um aluno da sala que fica após o horário da escola e que pediu para terminar esta obra.

**Figura 9** - O livro das experiências



### 2.2.3.3. Experiências com tintas

Esta temática foi proposta pelas crianças e por mim na reflexão semanal anterior, que expressaram interesse por aprender novas experiências. Pensamos então que seria agradável explorar e transformar as cores, nomeadamente as tintas, despertando o sentido estético nas crianças. Este contacto com tintas “constitui um momento privilegiado de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da criança” (Orientações Curriculares, 1997, p.63).

O primeiro momento com tintas intitulou-se “tinta soprada”, em que as crianças tinham que soprar, através de uma palhinha, para os pingos de tinta que colocavam na folha e espalhar a tinta em diferentes direções.

**Figura 10** - Tinta soprada



O segundo momento foi realizado com a “caixa mágica”, em que as crianças tinham que colocar uma folha dentro da caixa, deitar uns pingos de tinta, depois deitar os berlindes na caixa e abanar a caixa de modo a criar, através de um momento invisual, um trabalho artístico.

**Figura 11** - Caixa mágica



Esta atividade foi atraente e as crianças sentiam-se orgulhosas pelo seu trabalho, comparando com o dos colegas, no entanto senti que as últimas crianças que realizaram a atividade sentiram-se desanimadas por esperar tanto. Poderia ter criado mais uma caixa mágica para evitar longos períodos de espera por parte das crianças.

O último momento sobre as tintas foi “tinta aguada”, em que as crianças tinham de pincelar a folha toda com água e depois deitavam com o conta-gotas tinta sobre a folha molhada.

**Figura 12** - Tinta aguada



Esta atividade foi uma novidade para as crianças, porque molhar a folha nunca seria correto para realizar um trabalho, porque estragaria. No entanto no seguimento da

atividade, as crianças além do espanto que apresentavam ao ver a tinta espalhar sobre a folha, sentiam-se importantes por realizar um trabalho diferente.

Considero que as atividades realizadas ao longo desta semana foram atividades interessantes, tendo em conta que foram propostas pelo grupo e por mim, contudo penso que poderia ter suscitado mais entusiasmo nalgumas crianças, se tivesse utilizado mais material criando um momento de trabalho mais dinâmico.

As atividades desenvolveram-se calmamente, seguindo a planificação semanal, e tiveram como sustento as tintas, no entanto senti que nesta semana as ações não foram claramente ao encontro do problema das competências sociais, pois trabalharam maioritariamente individualmente, não estabelecendo contacto com outras crianças em trabalho coletivo. Embora as crianças demonstrassem satisfação pelo desempenho das atividades, penso que as atividades teriam mais-valia em termos de resultados sobre as competências sociais se fossem organizadas para trabalhar em grupo e não de forma individual.

#### **2.2.3.4.O Natal**

A temática do natal foi abordada ao longo de algumas semanas, visto ser um tema de grande interesse para o grupo que gostavam de vivenciar o natal. É uma altura importante para dar a conhecer valores, baseados no amor, carinho para com os outros colegas, o respeito pelos que nos rodeiam, envolvendo todo um trabalho em equipa.

Segundo Pereira (2011) Essa data é importante na medida em que tomamos consciência de que temos entre nós um modelo a seguir. Um abençoado roteiro que nos conduz à perfeição.

Para iniciar esta temática, optei por sensibilizar através de uma história este significado tão importante de valores, através da história “Certa noite num estábulo”, dando a conhecer novo vocabulário mas também a humildade daquela época, tocando os corações das crianças. Através da leitura de histórias às crianças, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, sendo importante que os adultos lhe deem sentido, uma vez que o uso voluntário da linguagem feita pelas crianças, é o coração do processo de aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

Foi sugerido ao grupo a criação de um calendário do advento em que ao longo de todos os dias do mês de dezembro uma criança comia um chocolate e dizia uma frase sobre o que significava o natal para si. Para o edificio do calendário, construímos um pinheiro, com o desenho das mãos das crianças e depois decoramos o pinheiro com

bolas vermelhas, capsulas de café, em que no interior estavam os chocolates feitos pelas crianças.

**Figura 13** - Calendário do advento



Outra atividade relativa a esta temática, foi a plantação de searas, que é muito habitual nesta altura festiva e fazem parte do presépio. Conforme o Portal NetMadeira (2011) as searinhas de trigo são uma verdura que compõem o tradicional presépio madeirense, estas são colocadas em redor do mesmo.

**Figura 14** - Plantação de searas



Para terminar esta temática optamos por realizar broas, sendo mais um motivo relacionado com o natal regional na madeira.

**Figura 15** - Elaboração de broas



Cozinhar permite às crianças aprender aritmética simples e a seguir instruções, aumenta o vocabulário, a consciência sensorial e o desenvolvimento conceitual (Brian,

(N/D)). A ação serviu para as crianças aprenderem a medir os ingredientes, utilizando a matemática e ajudando-as a entender melhor como elas podem usar as habilidades matemáticas no mundo real e ainda desenvolveram movimentos de diferentes consistências alimentares, grosso, fino e cremoso, ou seja, ao longo da atividade as crianças mediram as quantidades, mexeram os ingredientes, observando a sua solidez e terminando por fazer pequenas bolas de massa.

No final da atividade, depois de cozidas as broas, as crianças saborearam e reconheceram o sabor dos ingredientes que misturaram. Esta atividade serviu ainda como prenda de natal para as crianças presentear a família.

Senti que nesta temática do natal as crianças envolveram-se com mais intensidade, devido às vivências e emoções despertadas nesta época especial.

#### 2.2.3.5.Os reis

Esta temática surge no seguimento do tema anterior, em que é celebrado uma festa aos reis que oferecem presentes ao menino Jesus. Assim para o primeiro dia é oferecida uma coroa às crianças para decorar com tinta. A Pintura é segundo as OCEPE, uma técnica de expressão plástica comum, uma situação educativa que implica um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar as tintas.

**Figura 16** - Elaboração das coroas



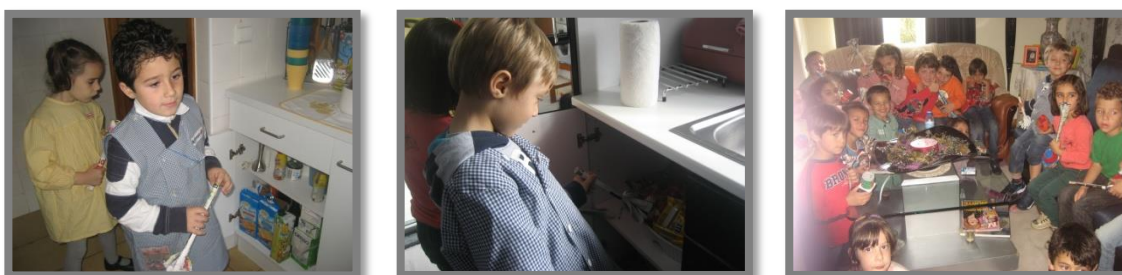
Para complementar esta atividade, optou-se por em conjunto cantarmos uma canção para os elementos da comunidade escolar, celebrando esta festividade. “As crianças em idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares, ou associadas com festividades e celebrações. A forma como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções já serem suas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.669).

**Figura 17** - Cantar os reis

A relação com pais e outros parceiros educativos é fundamental, pois o contexto familiar, institucional e também comunidade envolvente contribui para a educação da criança, importa por isso que haja uma relação entre estes organismos.

O decreto-lei 241/2001 contempla a importância da família e comunidade. Referindo que o professor deve procurar estabelecer com a família e comunidade relações positivas, desenvolvendo um ambiente propício a novas aprendizagens. Realça ainda a gravidade para o sucesso escolar.

Para esta semana foram criadas vassouras de papel, relativas à temática de Santo Amaro e no dia seguinte o grupo visitou algumas famílias para varrer os armários, como a tradição assim o manda, acompanhada de uma música. A música envolve toda a gente, “o tempo em grande grupo é um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 670).

**Figura 18** - Varrer os armários

Estas três últimas semanas de intervenção foram de elevada importância pois remetem para temas tradicionais de toda a comunidade escolar, torna-os mais sentimentais e acima de tudo trabalhamos as competências sociais, ou seja, estabelecemos relações simples com diálogos e debates organizados com outras

crianças. Foram ainda definidas regras de conduta, com respeito para a execução de tarefas simples e aprenderam a responder adequadamente a comportamentos diferentes.

Ainda durante a semana da comunidade, foi organizada uma ação de sensibilização sobre os afetos, denominada “Educar com afeto”.

### **2.3.Avaliação geral das aprendizagens do grupo**

A intervenção do educador deve ter como propósito responder às necessidades das crianças, permitindo-lhes adquirir um vasto conhecimento, definir regras de conduta e confrontar opiniões e posições. Consciente de que as aprendizagens das crianças dependem em grande medida do contexto em que estão interpostas, o educador deve utilizar a avaliação qualitativa e verificar se estão adquiridas as competências necessárias para a educação pré-escolar.

Avaliar é mais do que atribuir classificações, “é necessário valorizar a dimensão formativa da avaliação. Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens. A avaliação é um meio, não um fim” (Estanqueiro, 2010, p.83).

Segundo Portugal & Laevers (2010) “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou ainda inexistentes”, é necessário orientar estas fundamentações (p. 10).

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e pretende ser adequado à evolução e necessidades das crianças. Esta Procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. É perspectivada no sentido da educação ao longo da vida (OCEPE, 1997).

Atendendo ao curto período de intervenção pedagógica, considerei relevante avaliar através das observações diárias, de registos fotográficos, das expressões faciais e de dossiers de trabalhos construídos pelas crianças. Não somente tive em conta estes aspetos na avaliação, como também um dos momentos indispensáveis, que foi a identificação de interesses e necessidades com o intuito de elaborar e adequar um projeto que lhes fosse proveitoso, adotando as estratégias necessárias.

Segundo Portugal & Laevers (2010) “o desenvolvimento de competências constitui a meta a alcançar pelo currículo, sendo uma referência para o que se deve

ensinar e aprender”. É necessário que as crianças mobilizem atitudes, empreguem saberes e capacidades para agir, pensar, resolver problemas e progredir na sociedade em que se inserem (p.36).

As crianças evidenciaram uma evolução positiva relativamente às competências sociais, tornando-se crianças mais alegres, comunicativas, menos agressivas e especialmente conseguiram estabelecer relações positivas. Estes comportamentos foram aperfeiçoados devido ao projeto de investigação-ação aplicado que foi encontro da problemática sobre as competências sociais.

#### **2.4. Reflexão global inerente à questão problemática encontrada**

A resolução da questão problemática seguiu os critérios de uma abordagem articulada das diferentes áreas de conteúdo e dos seus diversos domínios, para que estes completassem um processo de aprendizagem flexível, indo ao encontro de uma intencionalidade pedagógica com sentido e significado para as crianças (OCEPE, 1997).

O processo pedagógico teve como base uma atitude experiencial visto que grande parte das atividades envolvia o participar, o explorar, o cooperar, o criar o saber ser e estar e acima de tudo o saber fazer, proporcionando aprendizagens significativas, de acordo com os interesses e necessidades do grupo. Além disso, é benéfico refletir que grande parte das atividades estiveram direcionadas para as expressões:

O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência (OCEPE, 1997, p.57).

Um ponto essencial que empreguei, na dinâmica global de trabalho diz respeito à forma de socialização a ser desenvolvida, em especial àquelas referentes à autoridade/disciplina/afetividade, com o intuito de ser possível construir e fortalecer o sentido de grupo entre as crianças. Eu enquanto estagiária tentei fazer uso da autoridade de maneira pacífica, contudo firme, tornando-me um ponto de referência seguro (Pereira et. al.1997).

Acrescente-se ainda que a pedagogia de participação presente em toda a intervenção pedagógica compreendeu fundamentalmente a criança como agente ativo e

construtora do seu conhecimento através da sua colaboração, as suas escolhas, decisões e iniciativa própria.

Diante destes aspetos, que dirigiram toda a prática pedagógica, torna-se relevante expor como foi dada resposta à problemática encontrada, uma vez que apresentou uma linha orientadora de toda a ação. A resposta à questão: **Como podem as crianças adquirir competências sociais no trabalho desenvolvido na sala de Jardim de Infância?** Esta pergunta careceu de uma abordagem contínua, não fosse a área de formação pessoal e social transversal e integradora. Esta compreendeu toda a dimensão da vida do grupo, desde as rotinas às atividades orientadas, e passando pelas brincadeiras livres. As crianças foram incentivadas a desenvolver atitudes de afetividade com as crianças e com os adultos, tendo sempre como base o diálogo e compreensão. Promover a cooperação, da partilha de materiais e brinquedos, o respeito pelo outro e pelo seu trabalho, bem como resolver conflitos, girou em torno de uma educação para os valores, em que o principal objetivo era melhorar estes comportamentos nas crianças. Outro aspeto importante foi as decisões de trabalho realizado maioritariamente em grande grupo, em que todas tinham opiniões diversas e eram respeitadas por todos. Acrescenta-se que a estimulação pela autonomia estava presente no plano semanal e englobava o domínio do saber fazer, ser e estar.

Ao longo de toda a prática, as atividades foram pensadas para apoiar as crianças a melhorar alguns aspetos das competências sociais. As competências das crianças dependem do contexto/situações em que se encontram inseridas, logo avaliar corresponde a um percurso credível e respeitador da aprendizagem das crianças. Deste modo optamos por realizar atividades simples e tradicionais mas com sentido para estas.

Em relação à principal problemática encontrada relata a dificuldade em estabelecer relações e interações com as outras crianças, as crianças revelaram um progresso significativo, sendo visível por exemplo através da atividade do lodo escorregadio em que as crianças em conjunto comigo estiveram a fazer a massa e depois tiveram a possibilidade de explorar a atividade de forma individual, fazendo comparações com os colegas, estabelecendo relações de confiança e comunicando com respeito o seu entusiasmo. Conseguiram claramente estabelecer relações e interações positivas com os colegas da sala, respeitando o colega e os adultos.

Eu, as crianças e a educadora reunimo-nos no final da semana para decidir o que seria melhor trabalhar na semana seguinte. Acrescento que os temas semanais eram

criados em benefício das crianças, tendo em conta os seus desejos, e tinham a intenção de melhorar ou encontrar uma solução para a problemática encontrada.

Tive consciência desde o início que seria um curto período de tempo para conseguir grandes resultados deste problema no entanto dei uma pequena contribuição através das atividades pensadas e produzidas para minimizar esta situação.

### **2.5. Intervenção com a Comunidade Educativa: Ação de sensibilização “Educar com afeto”**

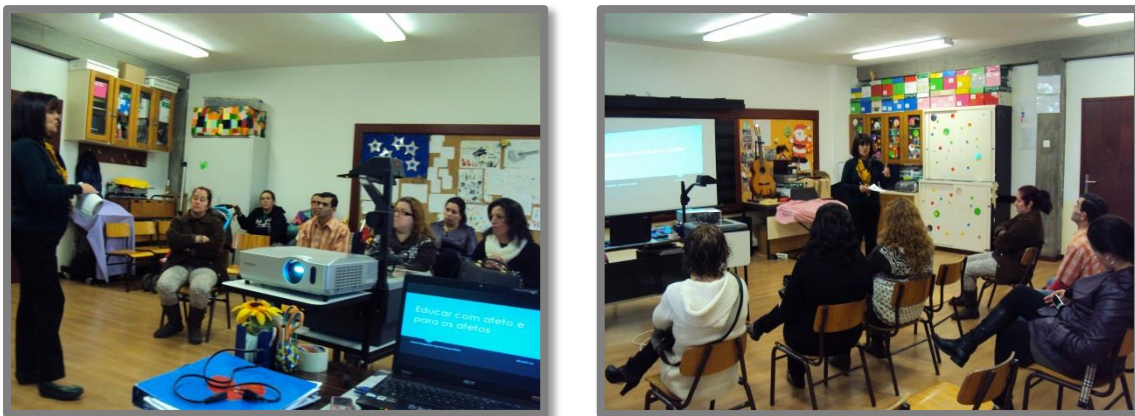
A participação da família no processo educativo é de enorme ressaltado para o desenvolvimento da criança, ela não existe apenas no lar familiar mas também num mundo comum e amplo. Neste sentido, a família não deve representar-se como o único agente de interação com a escola, toda a comunidade representa igualmente um papel fundamental nesse âmbito. Torna-se essencial referir que são estes “os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998, p.17).

Uma intenção do estágio foi o de promover uma ligação entre a escola, família e comunidade, para tal, houve a necessidade de apresentar-me e esclarecer o contexto da minha presença na sala, assim como estabelecer um contacto com os elementos da comunidade escolar. Assim, optou-se, em conformidade com a educadora, pela realização de uma conferência sobre uma temática que fosse apelativa mas também de interesse para os envolvidos.

O tema “educar com afeto” foi apresentado pela Dr.<sup>a</sup> Margarida Dória, reformada da área da educação, mãe e avó, com histórias encantadoras sobre a forma mais correta para educar com afeto. De modo a divulgar a conferência, foram criados convites, para distribuir às famílias, professores, pessoal não docente e ainda ao polo da Escola da Achada.

A ação realizou-se no último dia de estágio, no final da tarde, e caracterizou-se pela explanação de experiências vividas em que os diferentes intervenientes tiveram a oportunidade de ouvir e partilhar vivências, resultando um maior dinamismo.

**Figura 19** - Conferência: Educar com afeto



A afluência à ação de sensibilização não foi tão grande como a desejada, no entanto o feedback recebido foi positivo, onde focaram particularmente a forma como a convidada abordou o tema, com carinho. Remato, que uma abordagem menos informativa e mais dinâmica neste tipo de sessões leva os convidados a sentir-se mais à vontade para partilhar o seu saber mas também para tirar as suas dúvidas.



**Parte III – Intervenção pedagógica em contexto de 1º ciclo do Ensino  
Básico**



### **3.1.Contextualização do ambiente educativo**

A intervenção pedagógica realizada em contexto de 1º CEB decorreu na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-escolar dos Ilhéus, com a turma A do 1º ano de escolaridade. A prática desenvolveu-se de segunda a quarta-feira, no decurso de 10 semanas, desta forma perfaz as 120 horas, sendo que a 1ª semana não entra nesta contagem. Esta teve início dia 17 de março de 2014 a 2 de junho de 2014, com a realização de 2 semanas de observação participante, que serviu essencialmente para recolher dados do grupo para as seguintes semanas de intervenção.

A dinamização das atividades assentou num trabalho de cooperação, onde todo o planeamento, opções pedagógicas de metodologias implementadas foram discutidas e refletidas em conjunto com a professora orientadora mas especialmente com a professora cooperante, porque conhecia melhor as reais necessidades dos alunos.

A observação apresenta-se como a base para o planeamento da ação, por isso as atividades e as estratégias traçadas tiveram em atenção as 2 semanas de observação, e foram idealizadas com o conhecimento efetivo das capacidades e necessidades dos alunos, uma vez que foi dado espaço para realização desta etapa tão importante de adequação da ação.

Este capítulo pretende espelhar toda a intervenção pedagógica realizada do 1º CEB, uma vez que “constitui um tipo de escolaridade que é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual todas as restantes escolaridades assentam e a partir da qual se desenvolvem” (Pires et al., 1989, p.11).

#### **3.1.1. A escola EB1/PE dos Ilhéus**

Esta escola encontra-se na freguesia da Sé, uma das mais conhecidas e emblemáticas, por ter edifícios oficiais, que marcam a arquitetura da cidade, nomeadamente museus, igrejas e outros locais de interesse.

De acordo com os últimos dados disponibilizados pelo INE-Instituto Nacional de Estatística (2004), a freguesia de Funchal (Sé) é habitada por 2.656 pessoas (2.37% dos habitantes no concelho), das quais, 24.13% têm mais de 65 anos e 12.54% são crianças ou adolescentes.

**Quadro 7** - Edifícios da freguesia da Sé

<b>Edifícios</b>		
<b>Museus</b>	<b>Igrejas</b>	<b>Locais de interesse</b>
Núcleo museológico Mary Jane Wilson	Igreja do Carmo	Largo do pelourinho
Núcleo museológico da cidade do açúcar	Igreja da Sé	Jardim municipal
Museu de arte sacra		Estátua de João Gonçalves zarco
Museu de fotografia “Vicentes”		Teatro municipal Baltazar dias
Núcleo museológico do museu militar palácio de são Lourenço		Muralha da cidade
Museu barbeito		Parque santa catarina
		Cais da cidade
		Edifício do governo regional da madeira

No que concerne à escola, esta tem uma população escolar que ronda os 250 alunos, com idades compreendidas entre os 3 e 12 anos, distribuídos pelo Pré- Escolar e pelos quatro níveis de ensino do 1º Ciclo.

Relativamente à generalidade das crianças, a situação económica, cultural e familiar é estável e se atendermos às habilitações e à profissão dos pais podemos classificar o nível sócio- cultural dos nossos alunos como médio alto, porque muitos têm formação superior, cursos médios e exercem profissões liberais. No entanto, há um grupo de alunos que vive no Abrigo de Nossa Senhora da Conceição. Estas crianças vêm de várias freguesias da Madeira e pertencem a famílias desestruturadas, com graves problemas e baixo nível de escolaridade, por isso, revelam carências afetivas e grandes dificuldades na aprendizagem, sendo quase todos acompanhados pelo Ensino Especial e beneficiam de apoio pedagógico acrescido.

Existe na escola uma associação de pais, que conta fundamentalmente com a participação destes encarregados de educação na tomada de decisões como também na discussão de temas pertinentes. Existe assim, uma preocupação de conhecer o meio que circunda a instituição, que envolve os seus alunos e famílias, refletindo em função das necessidades dos alunos. Segundo Morgado (1999) “(...) os aspectos ligados ao meio familiar e à sua relação com o meio escolar são actualmente considerados como

importantes factores contributivos para o desenvolvimento de trajetos educativos bem-sucedidos” (p.78).

No que concerne à estrutura física, esta escola é constituída por um edifício de 2 andares rodeado por zonas verdes, pátios e espaços recreativos, sendo o piso do rés de chão é destinado à Educação de Infância e o 1º piso ao 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em relação aos recursos da escola, esta possui espaços capazes de responder com relativa satisfação ao número de alunos que a frequentam, tendo em conta o seu funcionamento a tempo inteiro.

**Quadro 8** - Recursos da escola dos Ilhéus

Recursos da escola	
Recursos Físicos	4 salas de aula do 1ºciclo, com mobiliário adaptado às atividades escolares;
	2 salas do Pré- Escolar;
	1 sala de Biblioteca;
	1 sala de Expressão Plástica;
	1 sala de Expressão Musical e Dramática/ Áreas Artísticas;
	1 sala de Informática;
	1 sala de atendimento aos Pais/ Secretaria;
	1 sala de Professores/ Sala de Apoio;
	1 gabinete destinado a Direção da Escola e respetiva documentação;
	Cantina- espaço amplo, bem iluminado, adaptado ao seu funcionamento;
	Um campo vedado para atividades desportivas e aulas de Educação Física;
	Espaços recreativos- recinto aberto com parque infantil e recinto coberto, para os alunos praticarem atividades desportivas e recreativas nos dias de chuva;
	Arrecadações e balneários, instalações de apoio ao desporto escolar;
	Sete casas de banho;
Jardim;	
Horta;	
Recursos Educativos	Material didático;
	Instrumentário Orff;
	Material desportivo;
	Computadores;
	Livros infantis;

	Televisão e leitor de DVD;
	Rádio e leitor de CD;
	Mesa de Som, Amplificador e Colunas;
	Projektor Multimédia;
	Material de apoio à Horta;
	Fotocopiadoras e impressoras.

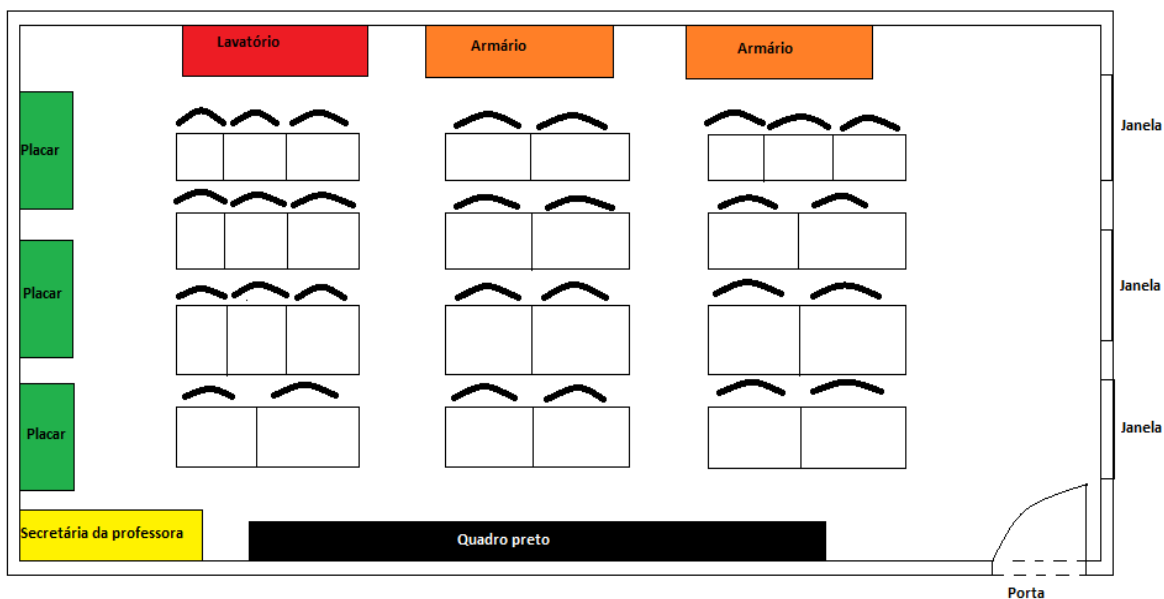
O Projeto Educativo de Escola (PEE), está estruturado de 2012 até 2016, e incidiu no tema: “Crescer com Saber”, procurando edificar uma escola que promove o desenvolvimento das competências e dos saberes, procurando também explorar o património cultural e histórico (Região, País e Mundo) e a construção harmoniosa das personalidades, numa perspetiva de cidadania.

Este foi preparado para que os alunos obtenham conhecimentos indispensáveis, com vista à melhoria dos resultados, quer a nível social, como cultural e escolar, nomeadamente nas áreas da Matemática, do Português e na descoberta/ vivência do nosso Património Cultural e Histórico. É, portanto, um Projeto Educativo que pretende, alargar horizontes e a criar indivíduos socialmente ativos e cumpridores das regras sociais instituídas.

### **3.1.2. A sala do 1º A**

A organização da sala de aula é uma das decisões mais importantes que o professor toma, por isso, deve ter em conta a disposição escolhida para o mobiliário existente na sala, porque a forma como está disposto pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, consecutivamente a aprendizagem dos alunos (Arends, 1995, p.93).

A sala do 1º A possui uma dimensão colossal e boa luminosidade, provida de três janelas situadas apenas numa parede, permitindo assim, um bom arejamento e entrada de luz natural. Ostenta ainda, dois quadros negros, um lavatório, placares e armários de arrumação que suportam todo o material necessário para as aulas.

**Figura 20** - Planta da sala do 1º A

Quanto à disposição das mesas, no meu entender não considero a mais adequada ao método de ensino, pois remete ao estilo tradicional, privilegia as aprendizagens conceituais, conduz ao individualismo e não prepara os alunos para os desafios da atual sociedade. O mais acertado seria um espaço organizado onde impera a “coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade” (Lopes & Silva, 2009, p.X).

### 3.1.3. Caracterização da turma

A turma do 1.ºB é formada por 13 elementos do sexo feminino e 13 do sexo masculino, perfazendo 26 alunos. Todos têm 6 anos de idade à exceção de uma que fez adiamento de matrícula no último ano do pré-escolar, por motivo de uma situação de saúde que na altura se encontrava em avaliação e que por essa razão tem 7 anos.

**Gráfico 2** – Distribuição por sexo

O horário da turma, segue as diretrizes do Ministério da Educação, estando dividido em duas partes, em áreas curriculares de disciplinas de frequência obrigatória e em áreas curriculares não disciplinares, perfazendo um total de 25 horas semanais, respeitando a quantidade específica de horas para cada área curricular.

**Quadro 9** - Horário da turma

		<b>1º A</b>									
		Segunda	S	Terça	S	Quarta	S	Quinta	S	Sexta	S
08h30-09h00	Português	2	Matemática	2	Português	2	Matemática	2	Estudo do Meio	2	
09h00-10h00	Português	2	Matemática	2	Português	2	Matemática	2	Estudo do Meio	2	
10h00-10h30	<b>INTERVALO</b>										
10h30-11h30	Matemática	2	Português	2	Matemática	2	Português	2	Estudo do Meio	2	
11h30-12h30	Matemática	2	Português	2	Matemática	2	Português	2	Português	2	
12h30-13h30	Musica (c)	8	TIC (c)	10	Ed. Física (c)		Estudo do Meio	2	Matemática	2	
13h30-14h30	<b>ALMOÇO</b>										
14h30-15h30	Inglês	8	Estudo	12	TIC	10	Exp. Plástica	4	Inglês	8	
15h30-16h00	<b>INTERVALO</b>										
16h00-17h00	Inglês	8	Ed. Física		Musica	8	Estudo	10	TIC	10	
	Biblioteca	12									
17h00-18h00	Biblioteca	12	Exp. Plástica	4	Estudo	10	Projeto	12	Projeto	12	
18h00-18h30	OTL		OTL		OTL		OTL		OTL		

A maior parte da turma veio do grupo da pré da mesma escola, embora alguns elementos tenham vindo de outras salas do pré. A integração destes fez-se, aparentemente, de forma salutar. Apenas uma criança, apresentou inicialmente comportamentos agressivos e descontextualizados no recreio e na sala de aula não participava, mesmo quando era solicitado. Neste momento, encontra-se mais adaptado e calmo, interagindo com o grupo de forma mais harmoniosa.

A turma não inclui alunos referenciados com NEE, no entanto existem dois alunos que demonstram grandes dificuldades de concentração e ritmo de trabalho para estes alunos torna-se terminante a presença constante do professor, visto que se distraem facilmente e são muito pouco autónomos.

Mediante a observação e interação com o grupo, constatou-se que, a sua grande maioria possui um grande conhecimento do mundo, atento a novas descobertas, demonstrando curiosidade. Habitualmente participam em atividades e eventos sociais, contribuindo para uma cultura e experiências sociais mais enriquecedoras.

Para uma melhor compreensão das características individuais de cada aluno, procedeu-se à elaboração de um quadro que reúne informações resultantes da observação e interação com o grupo.

**Quadro 10** - Caracterização individual dos alunos do 1º A

Alunos	Apreciação
Dulce	É uma aluna carinhosa e calma. É muito empenhada nas tarefas de sala de aula. Executa as atividades de sala de aula sem dificuldade, no entanto apresenta dificuldades de escrita nas tarefas de português.
Eva	É uma aluna com dificuldade em memorizar e por vezes em perceber a mensagem. Revela pouca autonomia em relação à restante turma. Tem uma baixa autoestima transmitindo insegurança em todas as atividades.
Francisca	É uma aluna muito comunicativa, carinhosa mas muito desorganizada. Tem dificuldade a nível da escrita e cálculo mental. Apresenta dificuldade de concentração, dispersando com facilidade. Precipita-se na resolução dos exercícios e por vezes apresenta um baixo desempenho.
Gonçalo	É um aluno trabalhador apresentando serenidade. Tem um excelente desempenho em todas as áreas curriculares. É bastante responsável e atribui importância às suas aprendizagens.
Guilherme	Aluno empenhado e responsável. Tem grande facilidade na área da matemática, no entanto no português apresenta dificuldades de escrita, utilizando as mesmas ideias nas frases. É organizado e revela algum sentido estético nas suas produções. Tem um comportamento exemplar.
João	Aluno carinhoso mas tímido. Tem dificuldade em expressar as suas dificuldades, perdendo-se constantemente nas suas tarefas. Gosta de conversar com a colega do lado. Necessita de acompanhamento diário para concretizar as atividades propostas.
Leonor	É uma aluna muito trabalhadora, meiga, mas com dificuldades em realizar tarefas de grupo. Valoriza o seu trabalho num espaço silencioso e individual. Revela uma boa atitude perante todas as áreas curriculares.
Lia	É uma aluna muito carinhosa e meiga, no entanto tem dificuldade em consolidar conteúdos e encontra-se em risco de não conseguir acompanhar o ritmo da turma e por conseguinte alcançar as metas propostas. Manifesta imaturidade, falta de autonomia e ritmo de trabalho. Acresce ainda o facto de ser obesa e prejudicar as suas capacidades físicas.

Lucas Fabiano	É um aluno afetuoso e bastante empenhado, no entanto tem dificuldade em concentrar-se. Por vezes revela insegurança pois tende a copiar os exercícios pelos colegas, mesmo quando a professora ainda os está a explicar. Em termos comportamentais não conversa com os colegas do lado mas consegue perturbar os momentos de concentração destes através de ruídos emitidos com o ranger dos dentes.
Lucas Gabriel	É um aluno com muita dificuldade em concentrar-se e tem a motricidade fina pouco apurada. Apresenta muita desorientação na concretização dos exercícios. Tem um vocabulário muito reduzido. Manifesta vontade de aprender mas necessita de auxílio constante. É demasiadamente desorganizado, comendo material escolar.
Luís Filipe	É um aluno participativo e curioso. Apresenta facilidades na área do português. Gosta de ler em voz alta e ajudar os colegas quando termina as tarefas. Na matemática revela dificuldade na compreensão dos problemas. Tem um comportamento satisfatório.
Madalena	É uma aluna empenhada com vontade de aprender. Tem dificuldade em expressar-se verbalmente. Tem dificuldade na área da matemática, especialmente na resolução de operações simples de subtração. Gosta de conversar com o colega do lado quando termina as tarefas.
Mafalda	É uma aluna muito empenhada e trabalhadora. Tem facilidade em aprender em todas as áreas. Tem um comportamento adequado na sala de aula, no entanto gosta de intervir, inesperadamente, não esperando a sua vez para falar.
Maria Baltazar	É uma aluna muito prestável e com muito potencial. Aplica com facilidade os conteúdos e conhecimentos adquiridos em todas as áreas. Tem um bom ritmo de trabalho. Apresenta um comportamento exemplar.
Maria Catarina	É uma aluna calma, com problemas verbais. Apresenta alguma dificuldade em se expressar, no entanto trabalha num ritmo regular. Tem dificuldade na compreensão escrita, manifestando erros. Quando termina as suas tarefas gosta de ajudar os colegas com mais dificuldade.
Maria Inês	É uma aluna organizada no entanto maioritariamente chega tarde à primeira aula da manhã e inicia as tarefas tardiamente, o que faz com que algumas vezes não compreenda o que fazer nos exercícios. Apresenta um bom comportamento embora por vezes se distraia a conversar com os colegas do lado.
Martim	É um aluno que mostra dificuldade em estabelecer relações com os adultos. Tem dificuldade em seguir as sugestões de trabalho da professora e só trabalha quando lhe apetece. Tem aptidões para realizar todas as tarefas com sucesso mas evidencia um claro problema de comportamento, isto é, por vezes passeia pela sala, gosta de conversar com os colegas mais próximos durante os exercícios e ri-se das dificuldades dos colegas em terminar as tarefas. Perde com frequência o seu material escolar.

Nelson	É um aluno alegre e muito organizado. Realiza todas as tarefas solicitadas, contudo tem uma fraca capacidade de atenção, dispersando com alguma facilidade. Tem um ritmo de aprendizagem razoável, destacando-se na matemática.
Pedro	É o líder da turma. Tem excelentes aptidões em todas as áreas, no entanto tem um comportamento pouco exemplar, apresentando, por vezes comportamento de desafio à autoridade da professora. É bastante conversador especialmente na presença de elementos masculinos da turma. Executa corretamente as tarefas com facilidade.
Raquel	É uma aluna muito aplicada e organizada mas muito lenta na conclusão das suas tarefas, revelando alguma insegurança nas tarefas. Apresenta grandes dificuldades na organização de ideias para formar frases. Em termos comportamentais é uma aluna muito individualista, com dificuldade em partilhar material e trabalhar em grupo.
Rodrigo	É um aluno empenhado, organizado no entanto revela pouca maturidade e chora sempre que é chamado à atenção por algum motivo. Tem dificuldades a nível do português, necessitando apoio na concretização de algumas atividades. Em termos de comportamento, gosta de conversar com o colega do lado e dar grandes gargalhadas.
Rodrigo Medeiros	É um aluno alegre e prestável. Gosta de ajudar a professora em todas as tarefas. Possui um bom ritmo de aprendizagem na matemática, contudo no português que apresenta dificuldade na leitura e escrita de frases. Necessita de apoio para a concretização de grande parte das tarefas. Tem um comportamento satisfatório.
Simão	É o aluno mais velho da turma, devido ao adiamento da matrícula, o que perfaz um aluno autónomo, participativo, com um excelente desempenho e domínio em todas as áreas curriculares. Manifesta grande interesse na matemática, exibindo diferentes formas de apresentar os resultados. Tem um bom comportamento.
Valentina	É uma aluna comunicativa, alegre e organizada. Escreve grandes textos sem erros ortográficos. Gosta de ajudar os colegas quando termina as suas tarefas, explicando com exemplos. Tem um bom sentido estético nas suas produções. Tem um comportamento exemplar.
Vitória	É uma aluna meiga, carinhosa e determinada. É muito participativa e na generalidade conclui as tarefas com facilidade. Não manifesta dificuldade em nenhuma das áreas. Expressa espírito de interajuda para com os colegas e professora. Tem um comportamento muito bom.

As famílias em geral pertencem a um grupo socioeconómico médio/alto, encontrando-se todos eles empregados, mostrando interesse e preocupação com a educação dos seus filhos.

### 3.1.4. Atividades desenvolvidas por áreas em sala de aula

As diferentes disciplinas e seus conteúdos integram uma série de conhecimentos de distintas disciplinas que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos. As áreas são significantes para que os professores possam se organizar dentro de um conjunto definido e conceitualizado de conhecimentos que pretendam que seus alunos adquiram, visto que estão a iniciar as suas aprendizagens por áreas do saber, condição necessária para proceder a encaminhamentos que auxiliem as aprendizagens com sucesso (Prado, 1997, p.44).

Para melhor contextualizar a informação acerca do trabalho desenvolvido na sala de aula, foi criado este quadro que agrupa informações das três disciplinas curriculares.

**Quadro 11** - Atividades desenvolvidas na sala do 1º A

Área da Matemática
<p>A resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemática são capacidades transversais e primordiais nesta área. Assim ao longo da aprendizagem do aluno, foi essencial uma aprendizagem ativa de exploração, manipulando materiais e descobrindo novos conceitos, comunicando a sua interpretação e criando situações de confrontação. Foi necessário também aplicar situações problemáticas do quotidiano, com vista a enquadrar a realidade de cada um com os conhecimentos adquiridos. Acrescento ainda que foram propostas tarefas do “Projeto Cem”, um projeto de formação de professores na área da matemática e que desenvolve tarefas tendo como base os jogos e privilegiado metodologias de trabalho centradas no aluno e valorizado interações entre os alunos e entre estes e o professor.</p>
Área do Português
<p>No português a comunicação oral e escrita é essencial, pois é na aprendizagem da escrita e da leitura que se mobilizam situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões. Em articulação com a biblioteca regional do arquivo da madeira, foi facultada uma “maleta” de livros que são requisitados pelos alunos, e posteriormente preenchido a ficha de leitura referente aos livros lidos No dia 23 de abril comemorou-se o dia mundial do livro e como tal foi convidado um encarregado de educação a vir à escola contar uma história, o objetivo era encorajar a participação</p>

ativa dos encarregados de educação, por forma a motivar os educandos, criando uma maior aproximação entre a escola e a família. Foi também criado o quadro de leitura com 3 níveis, em que, quando chegavam ao terceiro patamar tinham de oferta um texto para ler e reler para posteriormente apresentar à turma, incentivando os colegas dos níveis mais baixos.

É de referir que grande parte das tarefas realizadas acerca da leitura, escrita e interpretação, foram assentes em técnicas e produções lúdicas.

#### Área do Estudo do Meio

Nesta área é fundamental que os alunos se tornem observadores ativos, para deste modo aprofundarem o seu conhecimento da natureza e da sociedade. Foram usados, na medida do possível, materiais de forma a estabelecerem conexões com os restantes conteúdos curriculares e facilitando o gosto pelo património local e nacional.

### **3.2. Intervenção pedagógica na sala do 1º A**

Ao longo da intervenção pedagógica procurei responder às necessidades e aos interesses dos alunos, de modo a que as problemáticas descobertas sofressem alterações. Para corresponder a estas carências optei por cumprir as planificações semanalmente, o que me permitia refletir corretamente sobre o que melhorar nas intervenções, preparar com a devida antecedência os materiais para motivar os alunos, e especialmente gerir o tempo para que não existisse perdas de tempo, ou seja, “tempos mortos”, pois segundo Morgado (2001) devem ser evitados para não observarmos comportamentos desadequados ou até mesmo uma certa desmotivação por parte dos alunos. As atividades planeadas consistiam em jogos didáticos de estimulação do pensamento lógico, e resumiam-se a momentos desafiantes.

Segundo o Ministério da Educação (2015), o ensino básico dispõe-se a assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição de conhecimentos fundamentais que permitam o prosseguimento de estudos, portanto o contexto de 1º CEB, está organizado em três disciplinas de frequência obrigatória: português, matemática e estudo do meio.

É relevante desenvolver atividades de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico para o desenvolvimento integral dos alunos e consequentemente do seu

sucesso escolar, constituindo oportunidades experienciais de aprendizagens ativas, significativas, integradas e socializadoras (Ministério da Educação, 2004, p.23).

### **3.2.1. Problemática encontrada**

Durante a primeira semana, foram realizadas observações sobre a dinâmica das aulas, para posteriormente, identificar as problemáticas na aprendizagem dos alunos e criar condições para melhorar ou até mesmo as ultrapassar ao longo da intervenção. Ao longo da semana de observação, a professora cooperante revelou-me que estratégias deveria utilizar, bem como as maiores dificuldades dos alunos nesse momento. Essa semana revelou-se fundamental para analisar toda a rotina da sala, bem como os métodos de trabalho da turma.

Tendo em conta as observações realizadas na semana de observação, a metodologia utilizada na sala de aula e todos os diálogos rematados com a professora cooperante, chegou-se à conclusão que seria útil realizar atividades que fossem ao encontro do assunto da leitura. Neste sentido, quisemos saber:

- Como podem os alunos do 1º ano de escolaridade desenvolver competências de leitura e escrita?

Para dar resposta a esta questão, organizamos atividades pedagógicas que seguissem os padrões dos programas e das metas curriculares. Em seguida serão apresentadas estas formas de trabalho e estratégias, para dar resposta à problemática apresentada.

### **3.2.2. Contextualização das atividades realizadas na intervenção pedagógica**

Ao longo de toda a prática realizada na turma do 1º A, foram por mim privilegiadas metodologias participativas e cooperativas, onde o aluno tinha um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento.

O método aplicado pela professora cooperante tinha como base o método tradicional, realizando sempre que possível atividades extra, sem o manual escolar. No desenvolvimento da minha prática, tive a preferência de transportar para a sala de aula um pouco de inovação, tentando alterar a rotina de trabalho à qual os alunos já estavam habituados, ou seja, utilizando metodologias em que os alunos são os agentes de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, e conhecendo moderadamente toda a dinâmica e necessidades da turma, optei por em certos momentos utilizar o trabalho de grupo, privilegiando uma aprendizagem cooperativa em que “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso” (Lopes & Silva, 2009, p.16). Relativamente à minha orientação assumi um papel mediador das aprendizagens: controlando os comportamentos, intervindo se necessário, prestando ajuda, e elogiando quando trabalham de forma adequada e cumpriam as suas responsabilidades.

Relativamente à avaliação, optei apenas por fazer avaliação qualitativa, no final de todas as intervenções, até porque seguindo as orientações da professora cooperante, não havia necessidade de avaliarmos as crianças diariamente, ou até mesmo semanalmente, porque estava apenas umas semanas. Os métodos fruídos para este processo foram: a observação, as fichas, o feedback das crianças e os diálogos realizados com a professora cooperante. No entanto no final de cada atividade realizada com os alunos na sala de aula, optei por ter um pequeno diálogo do que mais lhes cativou na atividade, assim como o que gostariam de vir a aprender.

Apenas utilizei uma grelha de avaliação para o projeto: “A leitura e escrita na sala de aula”, em que foi dada grande importância, porque era necessário desenvolverem hábitos e competências de leitura e escrita.

Neste curto espaço de prática pedagógica, implementar um projeto de leitura e escrita, foi o mais conveniente, pois as crianças tinham sede de aprender a ler e escrever, e eu optei por aproveitar essa necessidade, até porque a leitura é “um acto essencialmente cognitivo, envolvendo, simultaneamente, compreensão e raciocínio” (Lopes, 2009, p. 84).

Se é verdade que ler nos permite exercitar o entendimento, argumentar com persuasão pontos de vista, refletir sobre ideias, interagir com os outros, ampliar a perceção, então devemos criar oportunidades de leitura desde muito cedo aos alunos, para que estas aprendam a ler a vida de uma forma mais consciente e fundamentada (Sobrinho, 1994).

Torna-se indispensável para que a criança aprenda a ler, atividades que permitam o desenvolvimento da consciência metalinguística e a compreensão das relações entre a linguagem oral e escrita.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos principais desafios que se colocam às crianças no 1º CEB e também ao professor, no que respeita à seleção de métodos e práticas de sucesso. Tal como nos diz Sim-Sim (2001, p.51) “a aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicação sistematizada por parte de quem ensina”, ou seja, é um processo permanente.

### **3.2.3. Atividades de aprendizagem desenvolvidas com o grupo**

A intervenção ao longo deste mês e meio de estágio desenrolou-se, em torno do desenvolvimento de atividades orientadas no âmbito de três grandes áreas curriculares: Português, Matemática e Estudo do Meio.

Neste ponto pretende-se, expor de uma forma refletida como foram estruturadas e articuladas as diferentes atividades e estratégias, dando ênfase ao projeto, com o intuito de responder à questão problemática encontrada ao longo da intervenção pedagógica.

#### **3.2.3.1. Português**

O português é essencial para as diferentes áreas do saber, sendo um fator determinante para o sucesso dos alunos, devido ao seu carácter transversal (Reis et al., 2009). É neste sentido que o Ministério da educação (2015) defende que é através desta disciplina que se desenvolvem capacidades gerais, valorizando e dando relevância à aprendizagem da escrita e da leitura.

Os objetivos, no âmbito desta área curricular, atêm-se ao desenvolvimento da leitura e da oralidade, o uso adequado da gramática, o contacto continuado com a melhor literacia da língua portuguesa, à composição escrita e à correção da comunicação (Ministério da Educação, 2015).

Torna-se assim fundamental que os alunos dominem a competência linguística para adquirir acesso ao conhecimento e deste modo possam realizar a sua própria aprendizagem, no sentido de comunicar com a sociedade.

Segundo o Caderno de apoio, acerca da aprendizagem da leitura e da escrita do Ministério da Educação (2014), é necessário que o aluno pratique intensivamente a

leitura, tanto oral como silenciosa, para adquirir fluência, progredindo da decodificação grafo-fonológica para uma leitura eficiente e compreensiva.

As crianças estavam a iniciar o primeiro ano de escolaridade no entanto já possuíam conhecimentos sobre a linguagem escrita, conseguida em “(...) contextos informais, com outras crianças e adultos que utilizam a escrita, e por serem aprendizes activos, que constroem conhecimentos sobre o mundo” (Mata, 2008, p.9). Não podemos abandonar que estas interações com a escrita, muitas vezes influenciada por outras crianças e adultos, têm um enorme impacto no desenvolvimento de ideias e conhecimentos que as crianças demonstram na linguagem escrita.

### **3.2.3.2. Projeto “A leitura e escrita na sala de aula”**

O desencadear deste projeto surgiu devido à questão problema encontrada acerca da leitura e escrita na sala de aula, em que se optou por realizar atividades com técnicas e estratégias lúdicas capazes de contribuir para a expansão de modos de lidar com a escrita e leitura, geradores de uma verdadeira fruição e maestria da língua portuguesa (Leão & Filipe, 2005, p.3).

Assim decidiu-se utilizar o livro “70+7 propostas de escrita lúdica” da autoria de Margarida Leão e Helena Filipe, para retirar proveito da autenticidade das produções dos alunos, e de uma forma lúdica promover atividades que correspondam à construção de respostas interessantes, contribuindo para o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula.

Os diferentes tipos de escrita lúdica aplicados neste projeto, sugeriram sempre após a explicação de uma letra do alfabeto, ou até mesmo depois de um exercício de consolidação, pois servia como atividade de relaxamento mas com o intuito de recolher ludicamente o que haveria sido amestrado.

#### ***Acróstico de palavras***

O Acróstico é um género de composição geralmente poética, que consiste em formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando uma sequência significativa, onde a imaginação e a criatividade prevalecem.

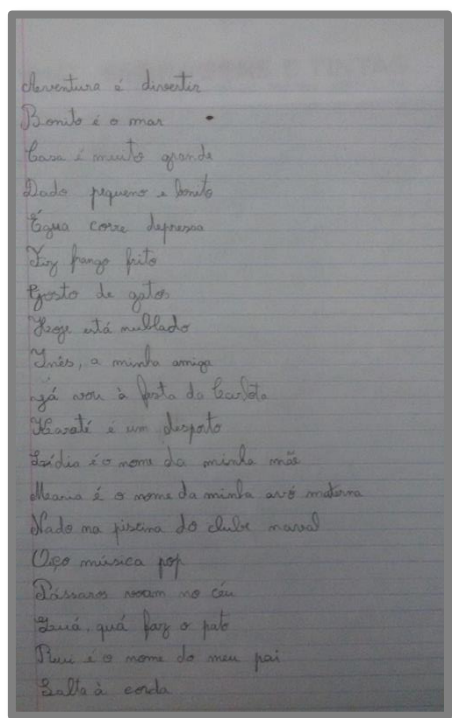
Segundo Araújo (2006), os acrósticos “já existiam na antiguidade com escritores gregos e latinos e na Idade Média com os monges. A palavra acróstico originou-se da

palavra grega *Ákros* (extremo) e *stikhon* (linha ou verso), onde o prefixo indica extremidade, apontando a principal característica desse tipo de composição poética: as letras de uma das extremidades de cada verso vão formando uma palavra vertical. Mas as letras podem também aparecer no meio do verso” (p.1).

Relativamente à aplicação desta escrita lúdica, este é um jogo muito interessante que revela a capacidade de cada aluno em produzir frases com sentido, aplicando o seu conhecimento, acerca do tema.

Este surgiu após a conclusão da aprendizagem do abecedário, numa aula em que indiquei o texto da Luísa Ducla Soares, “Abecedário em Juízo”. Este texto é muito divertido mas emprega alguns conhecimentos e aproveitamos para explorar as palavras que rimam, a comparação do título e o texto, quantas palavras se iniciam com a mesma letra, ou seja, foi feita uma exploração trabalhosa do texto. No final foi sugerida a atividade de criar um texto novo e diferente do Abecedário sem juízo.

**Figura 21** - Exemplo de um acróstico



Esta foi uma atividade engraçada, devido à extensa imaginação dos alunos em criar frases com sentido. Para rematar alguns alunos fizeram a leitura do texto que foi produzido no caderno.

Esta foi uma atividade divertida em que as crianças sentiram satisfação em realizar, foi fácil pois apresentaram logo ideias do que poderiam criar, não necessitando apoio nem encorajamento.

### ***Três palavras para um texto***

Esta atividade surgiu após um dia de aprendizagem do “rr”, em que os alunos teriam que escrever 3 palavras com o dígrafo “rr” e seguidamente criar um texto utilizando essas palavras.

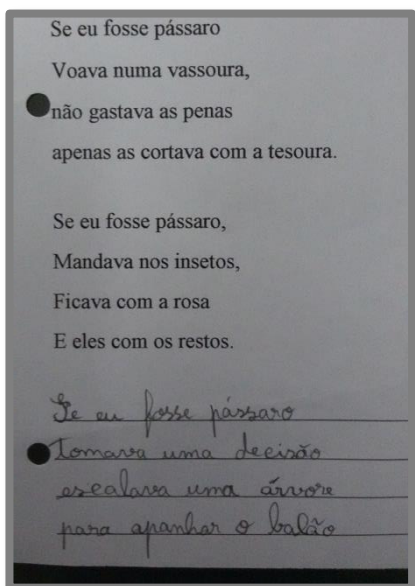
Segundo Mirta Torres (2010) a turma deve ser incentivada a escrever de maneira habitual e frequente para que sejam produzidos textos qualificados entre aceitáveis e bons. Em muitas situações escolares de escrita, o texto apenas tem o propósito de se escrever para aprender a escrita, é fundamental gerar condições didáticas com sentido social.

Nesta atividade observou-se a capacidade dos alunos em produzir textos com sentido, embora a grande maioria ainda não tenha a capacidade do fazer sobretudo, tendo em conta as três palavras com “rr”. No entanto verificou-se que por ser a primeira vez que era solicitado aos alunos uma atividade que envolvesse criar um texto com três palavras, este estava bem formado e desenvolvido pois ainda segundo a mesma autora a escrita nunca deve ser livre, precisa ser produzida sempre num contexto.

### ***Jogo de rimas***

As rimas são consideradas “jogos de linguagem e de análise da língua, são ótimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular desempenhando um papel activo” (Viana, 2006, p.7).

**Figura 22** - Exemplo de uma rima



Ao longo da atividade, cedeu-se aos alunos um texto com qualidade e foi solicitado aos alunos que descubram as palavras que rimam, e outras competências que encontrem.

Posteriormente inicia-se o poema com a mesma frase inicial e eu ajudo os alunos a criar textos com sentido e rimáticos, assim trabalhamos um grande conjunto de competências: vocabulário, memória auditiva e a consciência fonológica.

Esta foi uma atividade simples, que correu bem e os alunos aceitaram com entusiasmo. Assumo que poderia ter desenvolvido mais esta atividade, nomeadamente

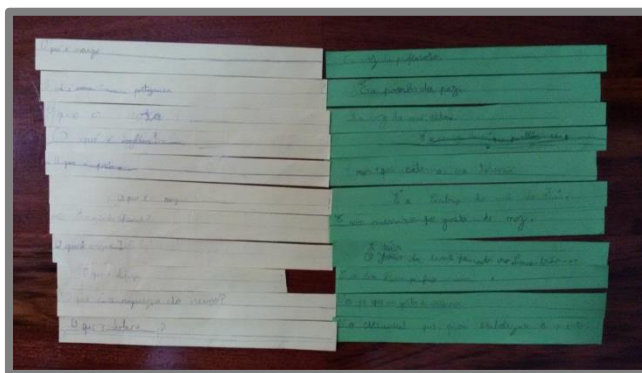
outra tarefa relacionada com as rimas, pela importância que assume no desenvolvimento da consciência fonológica, com implicações diretas na aprendizagem da leitura e escrita.

### *Continua a frase*

Esta atividade surgiu após a aula sobre o “s” e o “z” para explicar em que situações usar palavras com z e com s. Como tal foi sugerido a atividade intitulada *continua a frase*.

Foi distribuído aos alunos uma tira de cor, com uma parte verde e outra parte amarela. A parte amarela correspondia à pergunta e a verde à resposta. Foram distribuídas palavras com as letras s e z, como por exemplo: princesa, inglesa, casa, vez, nariz, voz, cicatriz. Tendo em conta a sua cor teriam de criar uma pergunta ou resposta, com essa palavra. Após a elaboração dessa frase foi feita a leitura aleatória de perguntas e respostas, como por exemplo: O que é a riqueza? - É a pomba da paz.

**Figura 23** - Perguntas e respostas



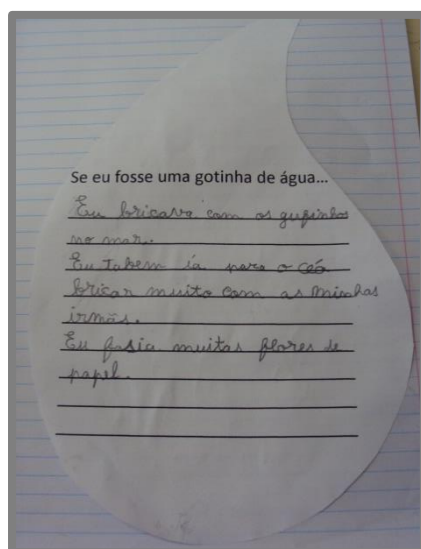
Foi uma atividade engraçada porque algumas perguntas até tinham respostas com significado. Esta atividade foi repetida algumas vezes até à exaustão.

Nesta atividade além da criação de uma frase com sentido, incluindo pelo menos uma palavra com s ou z, os alunos foram capazes de realizar a tarefa com facilidade, mostrando capacidade e competência de distinguir a diferença entre as letras e aplicar o seu conhecimento em frases com sentido.

### *O final da história*

Esta atividade surgiu da leitura da história “A menina gotinha de água”, de Papiniano Carlos, sendo feita a leitura e exploração do texto. A tarefa proposta foi a de criar/imaginar um final diferente para a gotinha de água, ou seja, foi distribuída, aos alunos, uma folha com uma gota de água grande com a frase “Se eu fosse uma gotinha de água...” e os alunos teriam de criar um final de história diferente daquele que já conheciam da história da menina gotinha de água.

**Figura 24** - Texto sobre "Se eu fosse uma gotinha de água..."



Esta história concretiza um dos principais objetivos das Metas Curriculares de Português do 1.º Ciclo que reside no acesso de todos os alunos que frequentam o Ensino Básico a obras literárias de referência, fomentando, assim, o domínio da Educação Literária. A leitura é o meio mais eficiente de enriquecimento e desenvolvimento da personalidade. É, de facto, um dos caminhos mais eficazes para a eficiência da escrita, pois enriquece os indivíduos no domínio dos mecanismos linguísticos próprios do texto escrito.

Para Carvalho (2003) “Quando lemos, desenvolvemos a nossa capacidade de comunicar pelo recurso exclusivo à palavra, o nosso conhecimento os padrões estruturais e organizacionais do discurso escrito, a capacidade de projectarmos a realidade a um nível abstracto, a nossa consciência duma situação de comunicação em que o referente está ausente e tem de ser explicitado verbalmente” (p.92).

A escrita é considerada um conteúdo fundamental no programa de Português do Ensino básico que atualmente vigora. Entende-se por esta, um processo linguístico que reúne o conhecimento do sistema de representação gráfica, processos cognitivos e translinguísticos (Reis et al., 2009).

### **Anúncio descritivo**

O 1º ano de escolaridade é sempre um tempo novo, em que a criança passa a aluno e aprende o código de escrita. Desta forma a criança passa a conhecer-se melhor a si e aos outros, passa a conhecer uma identidade pessoal e social que passa pela compreensão de características de capacidades próprias de cada um (OCEPE, 1997).

É ainda nesta fase inicial do ensino básico que o aluno alarga saberes básicos sobre a sua vida pessoal por isso deve saber descrever-se em função das experiências vivenciadas: como por exemplo: saber o seu nome completo, morada, idade, informações sobre o aspeto físico do seu corpo e acima de tudo perceber que está a crescer.

**Figura 25** - Exemplo de um B.I.

Completa o Teu Bilhete de identidade. Ao lado desenha-te.

Nome completo Victoria Mendez

Nasci em Portugal

Sou de nacionalidade Portuguesa

Moro no Duardal

Sou: menino  menina

Nasci no dia 20 de maço no ano de 2008

Os meus olhos são da cor castanho. Os meus cabelos são da cor castanho. Peso 2,7kg e meço 30cm de altura.

Comecei a andar com 11 meses. Tenho 2 irmãos.

Esta atividade, teve por base as dificuldades manifestadas pelos alunos em reconhecer elementos da sua vida pessoal, constituindo uma oportunidade para explorar a escrita e leitura. Esta estratégia de remeter para a vida pessoal assumiu um carácter comunicativo, pois os alunos sentiram necessidade de comparar os seus dados, explorando a linguagem oral, ou seja, a leitura do que escreveram. Uma outra vantagem foi que passaram a conhecer-se melhor, com outro tipo de texto, vivenciando momentos de partilha.

Esta atividade não correu mal, no entanto poderia ter corrido melhor se tivesse iniciado a atividade com a exploração corporal, ou até a exploração espacial, remetendo para localidades onde viviam. Até porque foi neste ponto sobre a questão “onde vives?” Que suscitou bastantes dificuldades.

### ***Escrever com cores***

Esta foi uma atividade simples, que tentou ir ao encontro de uma escrita projetiva. Este tipo de escrita é usada com a finalidade de proporcionar um meio concreto para os alunos projetarem conteúdos que estão presentes no seu inconsciente (Moura, 2009).

Esta atividade surgiu após a leitura de um texto do manual acerca do arco-íris, que abordava uma lenda em que no final do arco-íris existia um pote de ouro. No entanto a moral da história remetia que a verdadeira riqueza era conseguida parando e olhando o arco-íris com atenção, comprovando como a natureza é bonita.

Para esta técnica: escrever com cores, escreveu-se no início de cada linha o nome de uma cor. À frente de cada cor solicitou-se que cada aluno, escrevesse o que ela sugere.

**Figura 26** – Atividade: Escrever com cores

Vermelho é a cor de _____
Verde faz lembrar _____
Amarelas são _____
Azul lembra _____
Roxo cheira a _____

No final da atividade sugerida, os alunos fecham o texto com uma frase-síntese acerca do arco-íris e completam com um título. Através desta técnica os alunos puderam ser criativos, refletindo uma escrita lúdica contribuindo para a expansão do modo de lidar com a escrita.

Quando terminamos a atividade fui questionada por uma aluna: “Então professora e não fazemos a leitura?”. Foi então que decidi seguir a opinião da aluna e fazermos a leitura do texto. Senti com a atitude desta aluna, que sentem preocupação em aperfeiçoar a leitura.

As ideias utilizadas para escrever as frases não foram muito diferentes de ideias utilizadas no texto sobre o arco-íris, contudo os alunos concluíram a atividade com facilidade e sem auxílio. No meu entender deveria ter realizado a atividade de modo inverso, ou seja, primeiro sugeria este pequeno texto, em que os alunos tentavam sem ajuda, dizer o que cada um pensava e só depois apresentar o texto sobre o arco-íris para consolidação de ideias.

### **3.2.3.3. Matemática**

No que concerne à matemática, as tarefas realizadas foram todas ao encontro do projeto CEM – Construindo o Êxito em Matemática, promovido em parceria com o centro de Competências de Ciências Exatas e da Engenharia da Universidade da Madeira, que tem como principal objetivo proporcionar aos docentes desta unidade curricular a informação e o apoio necessários à mudança de práticas preconizadas pela reestruturação do Programa de Matemática do Ensino Básico e deste modo melhorar as aprendizagens dos alunos nesta disciplina. Estas atividades foram partilhadas pela professora cooperante, que participou neste projeto e tinha o intuito de aplicar na sala de aula.

Tendo em conta o programa de Matemática do Ensino Básico, foram desenvolvidas atividades nesta área, considerando essencial “desenvolver nos alunos o sentido do número, a compreensão dos números e das operações e a capacidade de cálculo mental e escrito, bem como a de utilizar estes conhecimentos e capacidades para resolver problemas em contextos diversos” (Ponte et al., 2007, p.13).

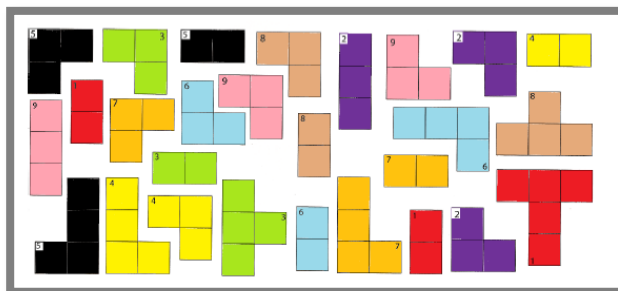
Seguidamente serão apresentadas duas atividades desenvolvidas nesta área, baseadas no projeto CEM, que assenta sobretudo em atividades de exploração do pensamento lógico matemático.

#### ***Quadrado mágico***

Esta atividade tem como finalidade, identificar atributos tais como a cor, forma geométrica e o número, procurando desenvolver a perceção espacial, na medida em que foi pedido às crianças para construir formas geométricas, obedecendo a determinadas características.

Para esta atividade foi cedido às crianças um exemplar como consta na figura 27, onde estão as figuras geométricas formadas por quadrados e depois foi pedido que pintassem as figuras de acordo com as cores associadas aos números correspondentes.

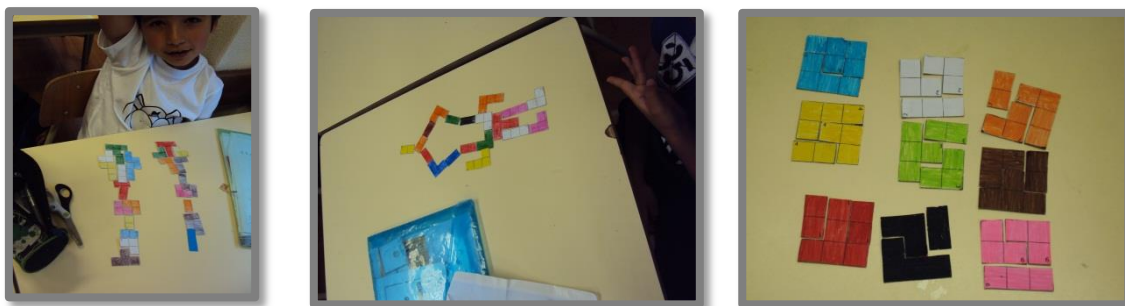
**Figura 27** - Quadrado mágico



Após os alunos terem pintado as figuras foi decidido fazer uma exploração relacionada com os atributos da mesma. Neste sentido foram feitas as seguintes perguntas: conseguem descobrir quantas figuras pintaram? Quantas são vermelhas/verdes/pretas/cor-de-laranja/castanhas? Conseguem indicar duas figuras com 3 quadrados, cores diferentes mas com a mesma forma?

Posto isto, foi sugerido que recortassem as figuras e explorassem à vontade o material e façam as mais variadas construções. Em forma de conclusão foi questionado aos alunos qual o maior e menor quadrado que é possível construir; e quantos quadrados terão e quais as figuras que foram utilizadas na construção dos mesmos. Foi ainda solicitado que os alunos construíssem quadrados formados por nove quadrados pequenos.

**Figura 28** - Atividade do quadrado mágico



Esta atividade é uma atividade de tentativa e erro, desafiando os alunos a explorar as pequenas figuras até conseguir explorar as possibilidades existentes. Entendi que estes sentiam necessidade de comparar com os colegas do lado e deixei que esse

momento fosse partilhado entre eles, pois só desse modo estabelece-se uma relação de cooperação entre os membros de trabalho (Gonçalves, 2001).

Gostei bastante de realizar esta atividade com os alunos, senti que estavam interessados no trabalho a desenvolver, no entanto foi necessário dar apoio a uma pequena parte da turma porque estavam com dificuldade em criar várias formas e figuras. Os alunos reagiram bem a esta atividade, o que foi favorável. Segundo Caldeira (2009) este tipo de jogos que detêm um conjunto de regras são essenciais para o desenvolvimento do pensamento lógico, visto que o uso de regras leva à realização de determinadas deduções.

### *O gráfico das alturas*

Pretendia-se com esta atividade que as crianças medissem e fizessem gráficos, e novas descobertas, sabendo que a categoria em estudo é a altura. Um gráfico é uma representação de dados obtidos de modo a fornecer ao leitor uma interpretação de forma mais rápida e objetiva (Duarte, 2006).

Esta proposta foi desenvolvida a partir de um diálogo entre as crianças sobre a sua estatura, partindo das vivências dos alunos. Inicialmente convidámo-las a formarem uma fila por ordem crescente de altura, no caso de alguns alunos tivemos mesmo que medir o corpo, porque estavam com dificuldade em visualizar as diferenças mínimas nas estaturas.

**Figura 29** - Altura dos alunos



Para tornar a atividade mais rica, utilizamos uma folha grande de papel cenário colocada na parede, onde, uma a uma, as crianças posicionaram-se junto desta para serem medidas. Após marcação da altura, cada aluno, numa tira de papel, assinalou o

comprimento correspondente à medida da sua altura. Esta tira foi cortada, decorada e identificada por cada um dos alunos.

Com as tiras de papel foi criado um gráfico relativo à altura dos alunos da turma, ordenado por ordem crescente, tendo sido feita uma exploração à medida que foi surgindo as suas conclusões.

Os alunos foram encorajados à interpretação do gráfico no sentido de descobrirem relações: quem é o mais alto/baixo? Quantos meninos têm a mesma altura? Quantas meninas foram medidas? Quantas meninas e quantos meninos existem na sala?

**Figura 30** - Exemplo do gráfico de alturas



No final da atividade foi feita a comparação com as alturas que tinham no início do ano: vamos ver se cresceram? Como podemos verificar? Quem terá crescido mais?

Foi engraçado como as crianças indicaram logo que o aluno mais alto fora o que cresceu mais, pois os alunos relacionaram a maior altura com o maior crescimento. Para colmatar este facto debatemos os resultados: quem cresceu mais afinal? Quais as raparigas que cresceram mais? As raparigas cresceram mais que os rapazes? Foi relevante observar que descobriram no final, por exemplo, o aluno mais alto, não foi o que cresceu mais, que a aluna mais baixa foi a que tinha crescido menos.

### ***Compras no mini mercado***

Esta atividade surgiu devido à necessidade de construção de conhecimentos sobre o sistema monetário proposto no programa do 1º CEB. Então em diálogo com a professora cooperante decidimos que seria vantajoso se fizéssemos uma banca de vender produtos porque seria um ponto de interesse para as crianças e ao longo da atividade proponhamos perguntas que fossem ao encontro do assunto.

Levei de casa material em grande quantidade para venda: canetas, doces, águas, caixas de café, elásticos de fazer pulseiras, frascos, palhas, rolhas, lápis de cor e lápis de cera. Quando os alunos chegaram à sala já estava montada a banca de venda com os respectivos preços. Os alunos questionaram logo para que seria aquilo, então aproveitei o interesse dos alunos para perguntar o que achavam que seria aquilo e para que servia. Quando os alunos chegaram à conclusão que era um mini mercado, dei uma explicação que comprávamos com dinheiro real mas que iríamos aprender com réplicas de moedas, que estavam no livro de atividade. Pedi aos alunos para retirarem do livro uma quantidade igual para todos de moedas e notas e procuramos analisar o seu valor e que podíamos juntar moedas e notas para comprar produtos.

Os alunos estavam bastante entusiasmados com a quantidade de dinheiro que tinham para comprar produtos. Comecei por dar um exemplo de como fazer uma compra/venda, depois iniciamos a venda dos produtos e conforme foi surgindo dúvidas fui explicando e levantando questões sobre esses produtos como por exemplo: qual o produto aqui na bancada com maior valor monetário? E o de menor?.

Em pequenos grupos e individualmente os alunos foram surgindo na bancada do mini mercado e comprando produtos, fazendo cálculos de adição e subtração. Também foi proposto um aluno para vender no minimercado.

**Figura 31** - Venda de produtos no minimercado



Quando todos os alunos tinham ido ao minimercado, pelo menos uma vez, foi sugerido que anotassem no caderno a quantidade de dinheiro que gastaram, a que sobrou e com que produtos ficaram.

No final pedi aos alunos para explicar os resultados obtidos, fazendo perguntas: como é que fizeste para chegar ao valor total que tens? E tu como fizeste para dar o troco? Qual de vocês gastou mais? Porquê? O que é que compraste? Foi muito caro?

Depois sugeri uma tarefa para consolidação: o João tinha 10 euros e comprou 4 garrafas de água a 20 cêntimos cada uma delas. Quanto ele gastou? Sobrou troco? Quanto? Se o João tivesse apenas 2 euros e se cada garrafa de água custasse 90 cêntimos, quantas garrafas de água poderia ele comprar? Sobrava dinheiro? Quanto?.

Esta atividade foi importante porque trabalhamos um assunto que remete para uma situação diária, a ida ao mercado. Gostei de realizar esta atividade com os alunos porque estes estavam interessados, no entanto senti que uma parte da turma não conseguia realizar com facilidade o troco do produto comprado, o que no meu entender poderia ter sido facilitado com uma exploração prévia sobre o sistema monetário. Foi necessário, sem dúvida, apoiar essa parte da turma para acompanharem a atividade. Para que esta atividade funcionasse corretamente teria que dispensar uma aula anterior a esta para explorar melhor determinados conceitos e só depois realizar esta atividade.

Foi engraçado que no final da atividade os alunos ficaram realmente com os produtos da bancada, e usufruíram destes produtos alegremente.

Este projeto desenvolvido para realizar tarefas de matemática, privilegiou materiais didáticos e pedagógicos, que ajudaram, em grande medida, a aprendizagem do aluno. Ainda nesta área foi criada a caixa dos desafios, com três níveis: verde-fácil, amarelo-médio, vermelho-difícil. Estes desafios foram criados com o intuito de aproveitar o tempo disperso por alguns alunos que terminavam as tarefas rapidamente, ou seja, após terminadas as tarefas da aula, cada aluno individualmente poderia aproveitar o seu tempo com a realização dos desafios.

Como refere o Ministério da Educação (2004), compete ao professor desenvolver nos alunos, o gosto pela matemática. Por isso ao longo do meu trabalho em sala de aula, tentei utilizar materiais diversificados, manipuláveis e apelativos contribuindo para aprendizagens de qualidade num ambiente ativo.

#### **3.2.3.4. Estudo do Meio**

Segundo o Ministério da Educação (2004), no domínio do Estudo do Meio pretende-se que os alunos tornem-se observadores ativos com interesse em descobrir, investigar, experimentar e aprender, profundando conhecimentos sobre a natureza e igualmente da sociedade. Deste modo, “será através de situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como

através do aproveitamento da informação vinda de meios mais longínquos, que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (p.102)

Ao longo de toda a prática pedagógica, fui planejando atividades ativas para esta área, no entanto nunca apliquei atividades devido ao desinteresse por parte da professora cooperante em explorar e lecionar nesta área. No entanto levei sempre o material necessário para as atividades planejadas caso tivesse um espaço para implementá-las, mas infelizmente não tive a experiência de desenvolver um trabalho sistematizado nesta área.

### 3.3.Avaliação geral das aprendizagens do grupo

Segundo Pacheco (1994) a avaliação nos alunos deverá ser contínua, sistemática e formativa, encarada como “ parte integrante do processo avaliativo, determina, em termos qualitativos, o progresso de aprendizagem e fornece feedback para a sua regulação, permitindo identificar as correções a realizar” (p.75).

No decorrer da prática pedagógica, a avaliação possibilitou-me uma maior tomada de consciência, esta permitiu identificar se os alunos estavam a alcançar as competências necessárias em cada atividade e desse modo recolher as lacunas para posteriormente melhorar as estratégias aplicadas.

Nas duas áreas curriculares, que tive a oportunidade de desenvolver atividades de interesse, recolhi informações acerca dos alunos que fez-me avaliar formativamente os alunos de forma sistemática. Em seguida apresento uma grelha com a avaliação formativa de momentos vivenciados pelas atividades planejadas para estes alunos.

**Quadro 12-** Grelha de avaliação formativa

Área Curricular	Avaliação geral da turma
Português	A turma em geral exprimia-se por iniciativa própria, apresentando diálogos e conversas com uma linguagem correta e um vocabulário rico. Em relação à leitura, os alunos não apresentavam grande dificuldade, e até sabiam aplicar diferentes entoações nas frases. Conseguiram ainda interpretar, de forma satisfatória os enunciados,

	<p>principalmente aquando da explicação dos exercícios.</p> <p>Quanto à escrita, tendo em conta que estão no início do ensino básico, a turma apresentava grandes capacidades em expressar as suas ideias, elaborando frases complexas com raciocínio lógico nas suas produções. Apenas retrato o facto de ocorrer, com alguma frequência, erros ortográficos.</p>
Matemática	<p>A grande maioria já é capaz de identificar e escrever os números corretamente, sendo que a partir do número 100 já o façam com relativa insegurança e dificuldade. A turma, considerava os materiais de apoio às atividades uma mais-valia, verificando que desta forma percebiam melhor os exercícios.</p> <p>Os alunos apresentavam um à vontade em apresentar as resoluções aos colegas, tentando perceber as diversas estratégias utilizadas para chegar à mesma solução.</p> <p>Em geral, a turma conseguia interpretar os sinais matemáticos, utilizando-os sem dificuldade para resolver operações simples sem apoio constante do adulto.</p>
Estudo do meio	<p>Não se consegue avaliar, devido à falta de realização de atividades nesta área.</p>

### 3.4. Reflexão global inerente à questão problemática encontrada

Ao longo da prática pedagógica, a questão problema encontrada apresentou-se como orientadora de todo o percurso de intervenção, assim e em jeito de epítome, enuncio uma reflexão, um balanço para dar resposta à questão.

A problemática encontrada estava direcionada para a área curricular do português, neste sentido tentei desenvolver uma prática que incentivasse os alunos a terem um papel ativo na construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Assim sempre que possível, utilizou-se materiais diversificados, com trabalho cooperativo e partindo das vivências dos alunos, para desenvolver as atividades.

O objetivo principal nas aulas de português foi criar condições para que as aulas fossem dinâmicas, divertidas e acima de tudo muito produtivas, até porque a sala de aula, “não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único

actor e os alunos, espectadores passivos. Todos são actores da educação. A educação deve ser participativa” (Cury, 2004, p.125).

O desenvolvimento das temáticas teve como suporte o livro de Margarida Leão e Helena Filipe, as “70+7 Propostas de Escrita Lúdica”, em que se promoveu a exploração de textos e de situações problemáticas, a partilha de ideias sobre os textos trabalhados, a criação de diferentes tipos de texto e especialmente a escrita e leitura lúdica. Ainda sobre o tema desenvolvido na sala de aula, este foi reforçado com o quadro de leitura, ou seja, um quadro com 3 níveis e aquando da melhoria e aperfeiçoamento da leitura, subiam de nível para o mais alto.

Um outro aspeto que considero importante foi a tabela de avaliação, que foi praticada em duas fases, antes de dar resposta à questão problema e após a atuação nesta área. Devo dizer que foi interessante observar a progressão da escrita e leitura, evidentemente não só devido ao projeto aplicado mas também devido à necessidade dos alunos em aprender o código da escrita.

### **3.5. Intervenção com a comunidade Educativa: Projeto “A que sabe a Lua?”**

Durante todo o processo escolar dos alunos é essencial os professores darem importância à comunidade Educativa, considerando que é uma mais-valia a cooperação entre os alunos, professores, famílias e toda a comunidade escolar, constituindo qualidade de ensino. Segundo Matos & Pires (1994) envolver os pais e a comunidade proporciona benefícios para os pais, para a escola, para o desenvolvimento e sucesso escolar dos alunos e ainda para o desenvolvimento da sociedade democrática.

Ao longo da intervenção pedagógica, foi aplicado o projeto “a que sabe a lua?”. Este projeto envolvia três salas de aula, e foi proposto pelas Unidades Curriculares das Expressões na Universidade da Madeira. As expressões presentes foram: a expressão musical e corporal, expressão dramática e expressão plástica.

As expressões foram divididas em três partes para cada sala de aula trabalhar uma expressão para depois apresentar a todos os alunos envolvidos e à comunidade escolar.

A área que tive de desenvolver neste projeto foi a área musical e corporal. Tentei através desta desenvolver várias áreas do saber para além da expressão musical, nomeadamente a da matemática, do português, das tecnologias de informação e comunicação.

Iniciei a introdução da história: a que sabe a lua?, em formato digital, na aula de Tecnologias de informação e comunicação. Neste dia, além de fazer a leitura da história os alunos também exploraram a mesma, com o intuito de conhecer as personagens e o espaço onde se desenrolou. Depois seguiu-se uma explicação aos alunos de que iríamos trabalhar esta história em conjunto com a sala do 2ºB, e com outra escola da Assomada do 2º ano, deixando-os mais motivados para realizar tarefas. Após esta estratégia foi pedido aos alunos para sugerir ideias do que poderíamos realizar para enviar à escola da Assomada. Estas ideias foram pesquisadas na internet, recorrendo mais uma vez às tecnologias. Foram sugeridas várias ideias mas os alunos insistiam numa música, então segui as orientações e tentei incrementar esta conceção.

Já numa outra fase foram desenvolvidas atividades de matemática sobre a altura dos alunos e dos animais, desenhando em papel cenário para posteriormente afixar na sala. Já no português foi feita a interpretação do livro, seguindo-se atividades de exploração em torno desta história.

Relativamente à área que devia debruçar-me, optei por introduzir a música que estava prevista na aula de expressão corporal e musical. Iniciei a aula colocando a música sem explicar o nome, sem referência ao projeto, deixando os alunos explorar à vontade e conseqüentemente descobrir que estava relacionada com a história. Logo que os alunos descobriram que era a música que iriam trabalhar para enviar para a escola da Assomada, ficaram entusiasmados. Assim aproveitei o interesse deles e ensinei com a ajuda do professor desta área esta música.

Nos vários dias consecutivos continuamos a ensaiar a letra da música, assim como introduzimos gestos e movimentos segundo o ritmo da canção, já na fase final dos ensaios e com a ajuda do professor desta área, inserimos os instrumentos musicais para acompanhar a letra.

A Escola da Assomada, já nos últimos dias de execução deste projeto enviou uma parte do que trabalhou sobre esta história, uma banda desenhada, para mostrar aos alunos da Escola do Ilhéus. Os alunos da minha sala gostaram de ver e até quiseram enviar uma carta de agradecimento.

O último dia deste projeto foi no dia 3 de junho, em que a turma que trabalhou a música e expressão corporal simultaneamente com a sala do 2º B que trabalhou uma peça de sombras chinesas juntaram-se e apresentaram às turmas do pré-escolar, às famílias e a toda a comunidade escolar daquela escola. Esta peça final também serviu

para gravar e mostrar à Escola da Assomada o trabalho desenvolvido em torno da história: a que sabe a lua?

Este projeto teve um grande impacto na turma porque além de ser a primeira vez que os alunos estavam a participar em algo comum com outro grupo, também gostaram da história. Esta era uma história de animais envolvida em desejos que pareciam inalcançáveis à primeira vista, mas que conseguem realizar com a ajuda de todos os animais. Esta também tem uma moral muito curiosa, fala da generosidade e de sonhos comuns partilhados, com algum humor e terá sido com estes aspetos que o autor da história motivou os alunos para a realização deste projeto. Para os alunos, a Lua sabia-lhes a um pouco de tudo: a laranja, chocolate (...), e terá sido também com esta pergunta que conduziu-os no seu imaginário a criar uma imagem do que saberia a lua, ou do sabor que queriam que a lua tivesse.

A articulação que realizei foi sempre horizontal e só aos poucos é que fui acrescentando o que senti que os alunos tinham necessidade, ou seja, inicialmente iria ser só a voz, depois juntei os gestos e por fim os instrumentos.

**Figura 32** - Apresentação final da história: "A que sabe a lua?"



Senti que os alunos gostaram de realizar este projeto, pois todos os dias pela manhã, pediam para ensaiar a música. Na minha opinião considero que a música atuou nas emoções dos alunos e favoreceu um sentido coletivo e comum da turma, no entanto senti que poderia realizar ainda mais atividades em torno desta história com os alunos isto é, poderia ter desenvolvido atividades de português com animais, que envolvesse a leitura e escrita. Deste modo poderia ter ido ao encontro da problemática encontrada e complementar com este projeto.

### **Considerações finais**

A participação em dois contextos distintos, em conjunto com o presente relatório, estabelece a etapa final neste meu processo de formação, permitindo uma melhor percepção do real contexto de trabalho, constituindo uma mais-valia na minha formação inicial. Contudo para esta participação nestas duas valências foi necessário aliar muita pesquisa para fundamentar toda a prática pedagógica.

O processo de pesquisa foi longo e difícil mas ao mesmo tempo um incentivo, possibilitando comparar, confrontar e relacionar ideias, estudos e opiniões de diferentes autores, contribuindo em grande medida para aprofundar os meus conhecimentos e possibilitar o meu crescimento pessoal.

O conhecimento científico adquirido ao longo do percurso académico possibilitou o desenvolvimento de competências nas diferentes dimensões da docência, nomeadamente na dimensão ética, social, pessoal, reflexiva e investigadora, que auxiliaram na construção de uma identidade profissional própria. Assim tendo em conta as palavras de Estanqueiro (2010) é necessário aprender a reflectir sobre as nossas práticas, partilhando as nossas experiências.

As intervenções pedagógicas, apresentadas neste relatório de prática pedagógica, retratam a forma como foi desenvolvida uma atitude investigativa e reflexiva, uma vez que houve uma constante necessidade de refletir sobre a prática, melhorando e adequando a prática às ações e contextos reais. Segundo Freire (2009) só pensando criticamente sobre a prática de ontem e hoje é que podemos melhorar no futuro. Assim torna-se necessário alcançar atitudes reflexivas, para dar resposta às problemáticas encontradas, transformando a prática pedagógica.

As reflexões diárias serviam para analisar todo o processo educativo e rever as minhas práticas desenvolvidas, de acordo com os pressupostos teóricos e compreender o seu impacto nos alunos. Neste sentido, emerge um professor reflexivo e investigador, promovendo uma prática pedagógica reflexiva estruturada num processo de pesquisa, reflexão e prática tornando-se cada vez mais estruturada e sistemática (Alarcão, 2010).

Acrescento ainda que esta ação reflexiva que tentei desenvolver, apresentou-se como um pilar de todo o trabalho desenvolvido na EPE e 1ºCEB, permitindo não só ajustar mas também guiar a ação para uma pedagogia de participação e cooperativa, na qual os alunos assumem a centralidade do processo de aprendizagem, só deste modo o

conhecimento adquirido será duradouro e certamente iremos desenvolver cidadãos críticos e reflexivos.

Durante a minha prática, tentei seguir as orientações de algumas metodologias, agindo de acordo com um trabalho cooperativo e participativo sempre que possível, pois estas permitem às crianças desenvolver aprendizagens significativas e simultaneamente estimula o desenvolvimento de comportamentos e competências com atitude (Ribeiro, 2006).

O papel das professoras cooperantes foi essencial no desenrolar de toda a ação pedagógica e devo realçar que estas estiveram sempre disponíveis para partilhar experiências provenientes dos seus largos anos de prática e saber. Houve sempre muita compreensão, colaboração, cooperação e confrontação, em que as críticas enalteciam o trabalho desenvolvido sempre com uma perspetiva construtiva, no sentido de melhorar a minha prática pedagógica.

Emergiram claramente, ao longo de toda a prática pedagógica, as dificuldades, dúvidas e interrogações mas estes aspetos foram colmatados com diálogos dos profissionais nesta área, com momentos de lazer com a família e colegas de turma que estavam a viver as mesmas experiências e especialmente com muita pesquisa sobre como lidar com estas situações. Segundo Morgado (2004), o desenvolvimento de profissionais nesta área, torna-se mais consciente e acessível num clima de interajuda face a dificuldades, na partilha de sucessos e de reflexão alargada.

Este estágio permitiu-me reforçar competências que só com uma experiência em campo se alcança, incrementei uma postura reflexiva e investigadora na prática, conseguindo identificar aspetos positivos e aspetos menos bons, enquanto futura profissional da educação.

Nos dois contextos, realizei atividades não só com as crianças, mas também com os pais e a comunidade educativa, estas foram importantes para me aperceber do interesse que estes têm no processo educativo das crianças e na relação que o docente deve estabelecer com estes intervenientes. A participação da comunidade educativa e os pais na educação não deve suceder apenas quando os problemas ocorrem na escola, mas devemos sim querer ter presente estes intervenientes quando pretendemos valorizar o desempenho dos alunos.

Um aspeto que considerei limitador nestes estágios, foi a curta durabilidade das intervenções pedagógicas, pois os grupos de crianças quando sentiam estabilidade com a nossa presença na sala, eram logo confrontados com a nossa saída, ou seja, criava-se

uma rotura de laços fragilmente criados, verificando nos olhos das crianças a insatisfação quanto a esta condição. Eu, enquanto estagiária, senti que o meu trabalho estava incompleto e com a sensação de que poderia ter desenvolvido mais situações de trabalho.

Nas duas valências apresentei várias planificações das atividades, contudo nem todas as atividades foram realizadas. Este acontecimento deveu-se sobretudo à falta de tempo para conciliar com outras temáticas a desenvolver na sala. No entanto, este facto constatou-se com mais anuência no 1º CEB, em que nunca foi possível realizar atividades na área do Estudo do Meio. Outro episódio que também aconteceu foi ter de improvisar e alterar a planificação semanal, com o intuito de adequar as atividades aos interesses das crianças, o que no meu entender é positivo ser flexível.

Ao longo de 5 anos de formação inicial, desenvolvi vários estágios curriculares, em diferentes contextos, no entanto considero que este foi, sem hesitação, o mais significativo, por se aproximar mais da realidade profissional de um docente. Este último estágio pedagógico, permitiu-me vivenciar segundo aquilo que perspetivei ser um bom docente, isto é, apresentei crenças, valores e ações em função daquilo que acredito e com aquilo que sou, para que o exercício desta profissão faça sentido.

Ao terminar este Relatório de Estágio de Mestrado, não posso deixar de expressar o quanto estou feliz, não só por estar a terminar uma etapa tão marcante, mas também por ter tido a capacidade de conciliar a prática pedagógica, com a escrita do relatório e com a área profissional que estava a desempenhar. O fim desta etapa é a concretização de um sonho profissional e pessoal. Embora sentisse várias dificuldades especialmente temporais para preparar, agir e refletir, não posso deixar de efetuar um balanço positivo em ambas as valências. E posso dizer que embora esteja a dar os primeiros passos, pretendo caminhar para a excelência do exercício docente, até porque possuo um baú completo de experiências que adquiri ao longo de 5 anos e que com certeza me ajudarão no futuro.

Para concluir a minha reflexão devo dizer que tive muito prazer em escrever este relatório, porque esta repleto de momentos vividos com grande entusiasmo, em que foram criadas atividades para o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Termino com Yousafzai (2014) “peguemos nos nossos livros e nas nossas canetas. São as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo” (p.333).



## Referências

- Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alves, F. C. (2001). *A dimensão preocupacional dos professores*. Instituto Politécnico de Bragança : Série Estudos, nº57.
- Angela. (29 de outubro de 2009). *Galaxia Infância* . Obtido de A relevância de estudar as cores na educação de infância: <http://galaxiainfancia.blogspot.pt/2009/10/relevancia-de-explorar-as-cores-na.html>
- Araújo, A. P. (2006). *Acróstico*. Obtido de Infoescola: <http://www.infoescola.com/literatura/acrostico/>
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbosa, A. R. (2013). *Desenvolvimento da Identidade Profissional na Formação Inicial dos Educadores de Infância - um estudo de caso na Universidade da Madeira*. Funchal: Dissertação de mestrado.
- Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, J. O. (2003). *Planeamento e avaliação em Educação física*. Lisboa: Livros horizonte.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brian, J. (s.d.). *eHow*. Obtido de Atividades de culinária para o desenvolvimento da infância: [http://www.ehow.com.br/atividades-culinaria-desenvolvimento-infancia-info\\_67654/](http://www.ehow.com.br/atividades-culinaria-desenvolvimento-infancia-info_67654/)

- Camargo, P. d., & Bernardino, J. (24 de abril de 2014). *Educar para crescer*. Obtido em 30 de novembro de 2014, de <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/formacao-valores-413152.shtml>
- Carita, A., & Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ciência, M. d. (s.d.). Obtido em 31 de outubro de 2014, de Metas curriculares: <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas>
- Ciência, M. d. (s.d.). *Caderno de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da escrita (LE)*. Obtido em 5 de novembro de 2014, de [file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/caderno\\_aprendizagem\\_da\\_leitura.pdf](file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf)
- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. (10 de 10 de 2007). Obtido de [file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/circular17\\_dsdc\\_depeb\\_2007%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/circular17_dsdc_depeb_2007%20(1).pdf)
- Correia, M. d. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Beja: Revista Pensar Enfermagem, vol.13, n.º2.
- Correia, M. d. (2009). *Pensar enfermagem*. Obtido de A Observação participante enquanto técnica de investigação: [http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf)
- Costa, J. F. (2011). Porque é que a lua é redonda e bicuda? In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia em participação* (p. 85). Porto: Porto Editora.
- Craveiro, C. (2006). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga - Tese Doutoral apresentada, no Instituto de Estudos da criança: Universidade do Minho.
- Decreto Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. (s.d.). Obtido em 27 de outubro de 2014, de [http://e-josefadedobidos.edu.pt/legislacao/Decreto\\_Lei%2091\\_2013.PDF](http://e-josefadedobidos.edu.pt/legislacao/Decreto_Lei%2091_2013.PDF)
- Decreto-lei n.º241/2014 de 30 de agosto. (s.d.). Obtido em 2014 de outubro de 2014, de Perfil específico do desempenho profissional do educador de infância e do

professor do 1.º ciclo do ensino básico:  
file:///C:/Users/user/Documents/Downloads/dl241\_01%20(7).pdf

- Dewey, J. (1953). *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editorial Nacional.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. S., & Santos, M. R. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, M. J., ALves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gaspar, M. I., & Roldão, M. d. (2007). *Elementos do desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gonçalves, M. (2001). *Aprender com sucesso*. Coimbra: Livraria Almedina.
- González-Pérez, J., & Pozo, M. J. (2014). *Educar para a não-violência*. Madrid: Bookout.
- Guerra, M. A. (2002 ). *Num espelho-avaliação qualitativa das escolas, in Azevedo J. (Org.) Avaliação das escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei, n.º49/2005. (s.d.). Obtido em 27 de outubro de 2014, de [http://e-josefadedobidos.edu.pt/legislacao/lei\\_49\\_2005%20\(LBSE\).pdf](http://e-josefadedobidos.edu.pt/legislacao/lei_49_2005%20(LBSE).pdf)
- Lopes, J., Rutherford, R., Quinn, M., Mathur, S., & Cruz, M. C. (2006). *Aspectos comportamentais, emocionais e da aprendizagem*. Braga: Psiquilibrios.
- Martins, I. P., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V., . . . Pereira, S. J. (2009). *Despertar para a ciência - Atividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.

- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância - Traço de união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente* (Vol. 2). Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação: EDUSER: Revista de educação.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (s.d.). *Curriculo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., M.Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, H., & Costa, P. (9 de março de 2010). *Exdra, Revista Científica*. Obtido de Motivar para Aprender - O que fazer?: <http://www.exdrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>
- Oliveira\_Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia em Participação: Perspetiva educativa da associação criança*. In Júliormosinho, *O espaço e o tempo na Pedagogia em Participação* (pp. 16-22). Porto : Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras - Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Pacheco, J. A., Flores, M. A., & Paraskeva, J. M. (1999). Parte I - Marco Epistemológico. In J. A. Pacheco, *Componentes do Processo de*

- desenvolvimento do Currículo* (pp. 15-18). Braga: Coleção Minho Universitária.
- Parente, M. C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia de infância: Sete jornadas de aprendizagem*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da criança.
- Patrício, M. (1994). *Educação Hoje - A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom quixote.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa prática*. In *GTI (Org), refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Portal NetMadeira*. (10 de dezembro de 2011). Obtido de Searinhas de trigo fazem parte do presépio regional: <http://www.netmadeira.com/noticias/madeira/2011/12/10/searinhas-de-trigo-fazem-parte-do-preseprio-regional>
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1989). *Formar professores - elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rios, T. A. (2003). *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez.
- Roldão, M. d. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo - Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sequeira, F., & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.

- Serrão, M., & Carvalho, C. (15 de junho de 2011). *Revista Ibero-americana de Educação*. Obtido de O que dizem os educadores de infância sobre o jogo: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3824Serrao.pdf>
- Silva, L. M. (2010). *Participação da família e comunidade co contexto escolar*. Escola de Gestores da Educação Básica: Universidade Federal do Tocantins - UFT.
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, M. d. (1990). *Comunicação entre crianças - Investigação empírica precedida de um estudo sobre linguagem e comunicação*. Coimbra: Coleção psicopedagogia.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spínola, J. (23 de outubro de 2014). Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita. *Jornal da Madeira*, 6.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. d., Menau, J., Sousa, O., . . . Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-geral de inovação e de desenvolvimento curricular.
- Yousafzai, M. (2014). *Eu, Malala*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa - Organizações.